

**JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA**

**CON LA HISTORIA...**  
**¡ENSEÑAR GEOGRAFIA!**



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**  
**MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**  
**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA**  
**GEOGRAFÍA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO**

**2007**

**Maestría en Educación  
Mención Enseñanza de la Geografía  
Universidad de Los Andes  
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez  
San Cristóbal, estado Táchira  
Venezuela**

**Teléfonos 0276-3479902**

**Evaluadores:**

**Dr. Víctor Díaz Quero (UPEL)**

**Dra. Mireya Vivas (ULA)**

**Mg. Belkys Parra (ULA)**

**Mg. Betty Chapeta (ULA)**

**Disponible en:**

**[http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant\\_arm/index.htm](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm)**

**Cualquier forma de reproducción, debe citar la fuente.**

En primer término aparece como anacrónico cifrar el proceso enseñanza - aprendizaje en la atomización típica del siglo XIX así como en su enciclopedismo informativo. Las asignaturas individualizadas, hecha excepción de algunas instrumentales, tendrán que ser reordenadas en una nueva concepción de planes y objetivos... este deberá apoyarse en métodos, procedimientos y concepciones científicas que aseguren el acceso del alumno a la problemática del aprendizaje de modo que se traduzca en términos deseables en la formación integral del educando... Quiere decir, el alumno es sujeto a educar y no a instruir.

**Ramón Adolfo Tovar López**

## **A LOS DOCENTES DE GEOGRAFIA**

# **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO**

Coordinador Responsable: Prof. José Armando Santiago Rivera<sup>1</sup>

## **DEFINICIÓN**

La Línea de Investigación sobre la enseñanza de la Geografía en el trabajo escolar cotidiano constituye un ámbito temático que abarca el estudio de los problemas que en este campo del conocimiento se producen en la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional y en la Educación Superior, donde se inscriben proyectos de investigación, cuyos objetivos y problemas tienen relación e integridad sobre el desarrollo curricular de la enseñanza geográfica. Se trata de un espacio académico que busca integrar el esfuerzo de docentes investigadores en la conformación de un grupo, cuyas tareas se orientan hacia el estudio de problemas relacionados con la práctica de la enseñanza de la Geografía y comprometidos con su transformación desde el análisis de situaciones que se desenvuelven en la cotidianidad escolar. En lo concreto, procura convertirse en un escenario académico que busca generar conocimientos como resultado de acciones investigativas al abordar situaciones-problema inherentes a la enseñanza de la Geografía.

## **OBJETIVOS**

1. Diagnosticar los problemas que poseen los educadores en Geografía, en su trabajo escolar cotidiano, con el objeto de definir situaciones nodales que sirvan de base para el desarrollo de la investigación en este campo del conocimiento.

---

<sup>1</sup> PROF. JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA: Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). 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. Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), en el Área de Formación Docente. Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997).

2. Integrar esfuerzos de investigadores para estudiar el ámbito de la enseñanza de la Geografía en los escenarios académicos de la Educación Básica. Media Diversificada y Profesional y en la Educación Superior.
3. Consolidar una formación teórico-práctica desde el apoyo de fundamentos teóricos y metodológicos sostenidos en los avances del conocimiento en la Pedagogía, la Didáctica y en la Enseñanza de la Geografía.
4. Contribuir a formar investigadores comprometidos y críticos que promuevan investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía, con el objeto de mejorar sustancialmente su tarea pedagógica y didáctica en los subsistemas educativos.
5. Planificar y ejecutar proyectos de investigación sobre temas diagnosticados en la realidad educativa y escolar orientados a reorientar la enseñanza geográfica de acuerdo con las condiciones epocales y las exigentes demandas de la sociedad.
6. Ofrecer conocimientos y desarrollar estrategias metodológicas que mejoren la enseñanza de la Geografía en los diferentes subsistemas educativos.
7. Promover la divulgación de los estudios realizados por los investigadores adscritos, mediante la organización de eventos pedagógicos.
8. Propiciar el encuentro sobre los temas de investigación de la enseñanza de la Geografía con otros grupos, instituciones y asociaciones afines.
9. Asesorar el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía en estudiantes de Pre-Grado y Postgrado de la Universidad de Los Andes y de otras instituciones de Educación Superior.
10. Promover la realización de eventos académicos, tales como: Conferencias, Talleres, Seminarios, Mesas de Trabajo, entre otras, con el objeto de estimular la discusión sobre la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales.
11. Difundir recomendaciones conducentes a mejorar el desarrollo académico de la enseñanza de la Geografía y la praxis geodidáctica.

### **DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS**

- Identificar problemas de la enseñanza de la Geografía y definir acciones para dar soluciones adecuadas.
- Promover, organizar, coordinar y ejecutar actividades de integración entre la enseñanza geográfica y la comunidad.
- Innovar con elaborando estrategias de enseñanza y de aprendizaje pertinentes con la realidad geográfica del mundo actual.
- Planificar y desarrollar las actividades de su cátedra en forma eficiente.
- Evaluar científicamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Geografía.
- Aplicar innovaciones tecnológicas en el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía.
- Utilizar enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación para estudiar situaciones pedagógicas de la enseñanza de la Geografía.

- Demostrar habilidad para transformar la dinámica curricular a través de la innovación permanente de la enseñanza de la Geografía.

## INDICE

<b>PALABRAS PRELIMINARES</b>	8
<b>CAPITULO I Evolución histórica de la enseñanza geográfica en Venezuela</b>	13
La convivencia ecológica	14
La narración descriptiva hispana	17
La explicación humboldtiana y los viajeros europeos	22
Pablo Vila y la geografía moderna	27
La geografía y su enseñanza en la actualidad	30
<b>CAPITULO II El momento histórico, la teoría geográfica y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano</b>	34
Lo actual	34
La enseñanza de la geografía	40
<b>CAPITULO III Los fundamentos históricos y la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana</b>	47
La realidad histórica	47
La explicación de la realidad histórica	50
La complejidad del momento histórico	54
El docente de geografía y el momento actual	55
Opciones didácticas de la historia y la enseñanza de la geografía	57
<b>CAPITULO IV El enfoque geohistórico como alternativa para mejorar la enseñanza de la geografía</b>	61
La crisis educativa	61
El enfoque geohistórico y la enseñanza de la geografía	65
Aplicación pedagógica del enfoque geohistórico en la enseñanza de la Geografía	67
<b>CAPITULO V</b>	
<b>La reconstrucción del proceso geohistórico y la enseñanza de la geografía</b>	72
La enseñanza de la geografía en las aulas escolares	73
La historia como fundamento para explicar la realidad geográfica	75
La reconstrucción del proceso geohistórico	77
Para desdibujar el proceso geohistórico y enseñar geografía.	81
<b>REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS</b>	86

## **PALABRAS PRELIMINARES**

En el actual momento histórico se impone revisar el desarrollo curricular de la enseñanza geográfica, como una exigencia ante el desfase de los fundamentos que hasta ahora han servido de argumentos, para orientar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Vale recalcar que ya es notoria la contradicción existente entre la circunstancia geográfica vivida y la práctica pedagógica de la geografía desenvuelta en las aulas escolares. En principio, llama la atención la vigencia de una concepción disciplinar tradicional cuando al respecto se reclama la integración de conocimientos para abordar los temas emergentes y una enseñanza que forme ciudadanos protagonistas de los acontecimientos, críticos y creativos ante las dificultades que confronta.

Llama la atención que la enseñanza de la geografía presente un profundo desfase entre los acontecimientos contemporáneos y los adelantos que se producen en los recintos académicos. Destaca en esta situación el atraso y rezago como acción formativa, las dificultades sociales y las rápidas transformaciones que vive el mundo contemporáneo. Hoy día esa realidad ya es reconocida como un obstáculo relevante, porque se enseña geografía bajo una actividad pedagógica de acento pretérito, fragmentada, enciclopedista y descontextualizada, abismalmente disímil a las demandas sociales y a los adelantos del ámbito académico.

La discrepancia se torna incuestionable porque esta práctica pedagógica se desenvuelve en un momento histórico dinámico, cambiante, complejo e incierto, cuyos acontecimientos manifiestan la presencia del caos y el desconcierto, donde lo imprevisto perturba la certeza y la seguridad de predecir los sucesos y sus repercusiones. Como rasgo pronunciado, el asombro y la sorpresa son hechos tan comunes que la sociedad es impávida ante los sucesos que estremecen la cotidianidad. Al mismo tiempo, en el ámbito académico emergen remozados sustentos teóricos y metodológicos que aprecian la realidad geográfica desde plurales y diversas perspectivas en el marco de la complejidad contemporánea.

En la docencia y la investigación de la geografía y la pedagogía abundan los nuevos planteamientos por una enseñanza geográfica más relacionada con el estudio desde nuevos temas y la aplicación de estrategias de enseñanza más apoyadas en la indagación hacia la elaboración del conocimiento. Podría justificarse el reclamo por una enseñanza geográfica diferente y renovada que aborde los nuevos temas geográficos con fines formativos y vaya más allá de los linderos del aula y la escuela, en consonancia con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Por eso el debate se centra en menguar la incidencia de la visión meramente disciplinar, superar la presencia de una enseñanza petrificada y obsoleta, apoyar el estudio de situaciones



geográficas desde visiones retrospectivas y dar el viraje hacia la interpretación de la realidad geográfica vivida.

Dos razones son esenciales para comprender esta exigencia. Se enseña geografía con los fundamentos del determinismo geográfico como orientación científica de los programas escolares y la elaboración de los manuales de geografía. En cuanto a la práctica escolar que se desarrolla en escuelas y liceos, está fuertemente aferrada a las concepciones pretéritas donde prima la transmisión de conocimientos con el uso frecuente del dictado y la clase explicativa como acciones didácticas habituales en la actividad cotidiana del aula.

La situación enunciada, en primer lugar, se interpreta como efecto de la repercusión de los fundamentos de las ciencias naturales a modo de opción casi exclusiva para dar explicación científica a los acontecimientos humanos y sociales. En consecuencia, lo humano y lo social se comprenden desde la dependencia de las condiciones ambientales y se explican con acciones mecánicas, lineales y fragmentadas y, en segundo lugar, la actividad pedagógica se centra en la transmisión de contenidos, cuya manifestación de aprendizaje es el nivel de memorización mediante el cual se reproduce el conocimiento dado en clase por el docente. Con este punto de vista se da más notabilidad a lo económico, los avances tecnológicos y científicos y se menosprecia la preservación del ambiente y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Ambos casos resultan nefastos para el desarrollo curricular de una disciplina tan significativa y relevante en el estudio de la problemática social. En ese sentido, ambas situaciones expuestas son contraproducentes, porque, en la geografía como disciplina científica, los argumentos emergentes explican críticamente al espacio geográfico como una construcción del capitalismo en su evolución hacia la economía de mercado. En cuanto a la práctica escolar de la geografía, ésta limita el acto educante al recinto del aula. Esa visión tan reduccionista trae como efecto negar la posibilidad de otras formas de enseñar y de aprender más vinculadas con los acontecimientos de la vida cotidiana.

En la actualidad, el escenario natural y espontáneo de la vida diaria se ha convertido en un objeto de conocimiento debido a la multiplicidad de problemas que allí vivencia la sociedad y que no son atendidos con la debida consideración por las comunidades, menos por las instituciones educativas y quienes hacen vida activa en éstos. Esta situación ha motivado a los expertos a revisar la enseñanza geográfica que se desarrolla en las aulas escolares en concordancia con una mirada interdisciplinaria, en este caso, representada por el replanteamiento científico y pedagógico que integra a la geografía con la historia. Con esa interrelación, se pretende explicar la organización del espacio geográfico, concebido como un producto social, a partir de la interpretación de los procesos históricos.

Bajo esta óptica, en cuanto a lo geográfico se refiere, éste se concibe como una situación dialéctica temporo-espacial donde el espacio es considerado un constructo social bajo condiciones históricas se explica desde una visión retrospectiva donde la colectividad, al aprovechar las potencialidades del sitio, construyen su realidad geográfica. Esto se facilita en el ámbito pedagógico mediante una acción didáctica entendida como proceso, conducente a descubrir o redescubrir la dinámica la existencia del espacio y su transformación en su evolución histórica. Es necesario apreciar esta iniciativa de cambio en la enseñanza geográfica, inmersa en la ruptura paradigmática que ocurre en los años ochenta del siglo XX, tanto en el campo de la geografía como en la didáctica.

El positivismo lineal y mecánico es fuertemente cuestionado, porque la fragmentación del conocimiento en disciplinas atomizadas, tiene limitaciones para interpretar la realidad. No se niega el desarrollo disciplinar de resultados extraordinarios para la humanidad, lo que se aspira es armonizar conocimientos entre disciplinas afines, con el objeto de estudiar sus problemáticas de manera integrada. Una alternativa es la interdisciplina y la visión de totalidad apoyada en la opción sistémica. Esta es la base del enfoque geohistórico en el marco de la integración interdisciplinar de los fundamentos de la geografía y la historia. Específicamente Tovar (1986), es quien define este enfoque como geohistórico y lo considera una alternativa epistemológica que permite revelar la organización del espacio bajo condiciones históricas dadas.

Con la geohistoria, el espacio geográfico se razona desde una interpretación retrospectiva que sirve para desdibujar las acciones de los grupos humanos en momentos claramente definidos y bajo una concepción ideológica dominante. Esto supone que cada momento histórico es una situación geográfica en sí misma, puesto que el presente es geográfico y se transforma en histórico. De allí la intención de la geohistoria en preocuparse por reconstruir desde el pasado los acontecimientos del presente. Pero es esencial en esa acción interpretativa, auspiciar la reflexión en procura de las razones que explican el espacio como una circunstancia derivada de las concepciones predominantes en la sociedad.

Eso motiva la presencia de opciones pedagógicas que favorezcan el estudio de lo geográfico desde una perspectiva científica sostenidas en la integración de los fundamentos históricos y geográficos, entendidos como una unicidad dialéctica, cuyo objetivo esencial es desdibujar la dinámica sociedad-naturaleza en su manifestación presente-pasado-presente. Justamente, historia y geografía se estrechan para estudiar lo reciente desde el pasado y descifrar los argumentos ideológicos y políticos asumidos para organizar el espacio geográfico. Así, lo actual es un constructo de la evolución histórica y no la ilusión perversa de un presente inmutable, sostenido como argumento falaz para alienar al colectivo escolar.

Desde esta perspectiva, este enfoque es una herramienta pedagógica para desarrollar investigaciones sobre el espacio geográfico y reorientar los procesos de

enseñanza y aprendizaje de la geografía. Así, lo científico y lo pedagógico se hermanan para abordar temas de interés del docente y los educandos. El centro de atención será la obtención del conocimiento crítico y reflexivo de la realidad desde las lecturas del pasado y el presente. Indiscutiblemente, los efectos pedagógicos son evidentes pues se enseña a elaborar el conocimiento, al confrontar las situaciones de la vida misma mediante estrategias de investigación que ayudan a transformar la subjetividad de los actores inmersos en la práctica pedagógica al indagar lo actual desde su pasado. En ese orden de ideas, el punto de partida serán los problemas de la vida cotidiana, cuya repercusión formativa se apoyará en la promoción de procesos didácticos integrados con la acción-reflexión-acción. En otras palabras, práctica-teoría-práctica desenvueltos como un circuito in crescendo para descubrir o redescubrir los argumentos que explican los problemas geográficos.

En efecto son punto de partida la formulación de interrogantes, entre las cuales se encuentran las siguientes: ¿dónde están las cosas?, ¿cuáles factores intervienen la situación que se estudia?, ¿qué había antes?, ¿cómo evolucionó desde el pasado hasta lo actual?. Las interrogantes formuladas sirven para desarrollar procesos pedagógicos desde las ideas previas de los educandos, el diagnóstico de la comunidad, la revisión bibliográfica, las entrevistas a informantes claves, la elaboración de mapas cartográficos, las exposiciones, la redacción de ensayos, entre otras prácticas formativas. Con esto la enseñanza de la geografía rescata la misión social y explica científicamente la realidad en su ámbito presente-pasado-presente.

La idea es abordar el espacio geográfico como objeto de conocimiento con la aplicación de una acción metodológica que ayude a descifrar al espacio, pero también a contribuir a formar una conciencia geográfica e histórica en los educandos. Esta opción obedece, además a la exigencia de otras posibilidades de transformar la producción de conocimientos geográficos y geodidácticos que demanda el complejo contexto del Nuevo Orden Económico Mundial. El reto es ofrecer renovadas orientaciones para adecuar la disciplina geográfica a los nuevos escenarios epistemológicos y pedagógicos y superar el estancamiento y el retroceso disciplinar y didáctico. Dos aspectos son esenciales en esa dirección: en primer lugar, distinguir la vigencia de la transmisividad pedagógica en las aulas escolares donde se enseña geografía y, en segundo lugar, las repercusiones formativas que imponen a través de los medios de comunicación social, con el uso de íconos, símbolos y códigos para anunciar ideas y propósitos de acento económico, estimulantes del consumo desaforado y la percepción de una visión distorsionada de una sola cara de lo real.

Para concretar, la enseñanza de la geografía que se desarrolla en las aulas escolares representa un significativo problema científico y pedagógico. Esto reclama, por un lado, conocimientos actualizados que mejoren y actualicen el marco teórico de los docentes, a la vez que estrategias metodológicas que refresquen la actividad pedagógica cotidiana. Una opción en esa dirección es la aplicación del enfoque geohistórico para enseñar geografía con la acción escudriñadora de los hechos del pasado para entender el presente. De acuerdo a este enfoque, el presente trabajo

recurrió a los fundamentos de docentes investigadores de esta temática y organizó un planteamiento cuya orientación esencial y básica es demostrar la importancia pedagógica del enfoque geohistórico en la enseñanza de la geografía. Por tal motivo, se desglosa de la siguiente manera. En primer lugar, desenvuelve la evolución histórica de la enseñanza de la geografía en Venezuela. En segundo lugar, explica los fundamentos históricos y la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana. Luego analiza el enfoque geohistórico como alternativa para mejorar la enseñanza de la geografía y finaliza con la explicación de la reconstrucción del proceso geohistórico como una opción para enseñar geografía con el apoyo de los fundamentos históricos.

## **CAPITULO I**

# **EVOLUCION HISTORICA DE LA ENSEÑANZA GEOGRAFICA EN VENEZUELA**

Para comprender la necesidad de mejorar el desarrollo curricular de la enseñanza de la geografía en Venezuela, se requiere revisar la evolución histórica de este campo del conocimiento. Eso obedece a la exigencia de obtener una información de cómo se enseñó y se enseña esta disciplina, de tal manera de ofrecer puntos de vista alternos que contribuyan a elevar su calidad académica en correspondencia con las demandas del mundo contemporáneo. La investigación sobre esta actividad pedagógica es tema de reciente data, pues la referencias de una práctica pedagógica en el pleno sentido, se produce avanzado el siglo XX. No se descartan los antecedentes originados en el transcurrir de la evolución histórica, a partir de la época aborígen, durante la presencia de los hispanos, de Humboldt y los viajeros europeos, porque en cada uno de esos momentos se gestó una explicación de la realidad geográfica que hoy día todavía tiene notables efectos en la práctica escolar de la enseñanza de esta disciplina en los centros educativos del país.

Un cambio relevante ocurre con la presencia de Pablo Vila, calificado como el padre de la geografía moderna en Venezuela, quien sistematiza una orientación científica y propone los fundamentos curriculares para renovar la enseñanza geográfica para superar el atraso que significaba la vigencia y exclusividad de la transmisión y memorización de contenidos hacia una práctica escolar, pertinente y acorde con las necesidades de la sociedad venezolana. La discusión del momento presente se centra en que mientras se producen avances en la disciplina geográfica, la forma como su enseñanza se apega a las orientaciones geodidácticas tradicionales. Hoy día se acentúan las contradicciones entre el ámbito académico donde la investigación propone nuevas opciones geográficas y didácticas, al mismo tiempo, en el aula escolar permanece lo escolástico.

Esa problemática es motivo de atención en el impulso de una geografía capaz de dar explicación reflexiva y crítica al espacio venezolano, para formar al ciudadano valorizador de su espacio y se promueva la superación de los problemas geográficos allí presentes. En ese cambio emerge la preocupación por proponer una visión geohistórica que al descubrir en el pasado los indicios de lo que ocurre hoy, se reivindique, tanto la geografía como disciplina científica como la enseñanza

geográfica en los procesos formativos orientados a educar para el cambio social, relatividad del conocimiento y procesar no sólo en primera persona singular, sino también en tercera persona singular y plural, primera persona plural. De allí la forzosa obligación de acudir al pasado para comprender la complejidad del presente

### **La convivencia ecológica**

El amplio territorio venezolano se manifiesta como una compleja realidad ecológica. Desde el sur hasta el norte, este y oeste, de acuerdo con la latitud, se presentan paisajes claramente definidos conformados por ecosistemas con dinámicas particulares. Esto hace que se detecten contrastes a nivel nacional que vistos desde la perspectiva integral, permiten identificar con claridad tres dominios regionales. Hacia el sector meridional se localiza un área antigua de relieves tabulares y serranos, cubiertos de vastas selvas irrigadas por una abundante lluvia durante todo el año y cuya escorrentía configura ríos caudalosos con grandes saltos, así como con temperaturas elevadas durante el período anual.

Al centro, una holgada depresión de origen terciario y cuaternario con un relieve plano cubierto de gramíneas; selvas de galería que adornan las corrientes de agua y donde el vaivén climático genera una particularidad cíclica para la vida y la muerte: lluvia y sequía: Su temperatura es elevada durante todo el año y en los umbrales con las montañas que circundan esta área, al norte y al occidente, abunda la selva y el bosque. En el norte y al occidente, la complejidad de lo geológico determina relieves de épocas diferentes. La vegetación sufre los rigores de la altura y desde el piedemonte andino y lacustre, cambia la fisonomía vegetal arbórea hasta microorgánico en el gélido paramero. La montaña raciona al clima en pisos térmicos, cuya variación refleja el nivel altitudinal, específicamente, en la temperatura y en la lluviosidad. Son numerosas las corrientes de agua que se descuelgan desde las altas montañas para llevar el líquido y los detritus hasta el Lago de Maracaibo o hacia la Cuenca Orinoquense.

El poblamiento del territorio se inició cuando arribaron las oleadas aborígenes beneficiados de lo que podían obtener a través de la recolección, la caza y la pesca. La simbiosis del habitante primitivo con su entorno no era de transformación sino del uso útil de lo que la naturaleza producía. En la medida en que se produjo una mayor coherencia grupal, el nivel de aprovechamiento de lo natural se incrementó y trajo como consecuencia el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. El ámbito territorial ofreció al aborígen la excelsa producción natural. De allí tomó los bienes necesarios para la subsistencia. Se trataba de una vida social en armonía entre el colectivo aborígen y la naturaleza. Morón (1967), opina al respecto, que fueron los pueblos de más inferior cultura que se ha conocido. Su régimen económico fue la recolección de los frutos silvestres, la caza y la pesca fácil. Vida de intemperie ante lo cual improvisó techos de ramas, de palmeras, o vivió a simple campo raso.

La escasez o el pronto consumo determinó para este colectivo, el traslado hacia otro lugar. Ese nomadismo, aunado a las necesidades de subsistir, exigió al aborigen el dominio de habilidades y destrezas necesarias para conservar la existencia grupal, a la vez que estimuló su distribución y la ocupación de otros territorios. La armonía población-ambiente estaba dada por los bienes que éste último le facilitara a los clanes y tribus. Por lo tanto, es complejo entender la forma cómo debió interpretar su entorno, debido a que fue largo el proceso que permitió la fabricación de instrumentos, a la vez que impulsar acciones significativas para superar las condiciones parasitarias. Plimak y Volodin (1984), comentan que las principales características sociales de dicha sociedad era la actividad laboral conjunta y la propiedad comunitaria-gentilicia de los medios de producción. Hasta más allá del régimen comunitario primitivo se distinguía por una producción poco desarrollada en extremo, la densidad insignificante de la población del territorio y el sometimiento casi completo del hombre a las fuerzas hostiles de la naturaleza. Estas condiciones cambian al producirse transformaciones trascendentales.

El paso de una economía apropiadora por la economía productiva, se produjo gracias al uso de la tierra. Eso favoreció superar la dependencia natural y echar las bases para diligenciar nuevas áreas de condiciones ambientales propicias que facilitasen el asentamiento humano y nuevas relaciones sociales y de producción. Allí, la agricultura significó la diferencia entre los grupos humanos que coexistían en el territorio nacional. Según Brito Figueroa (1973), se hizo presente la existencia de un desarrollo económico desigual en las comunidades indígenas, donde coexistían grupos recolectores, poblaciones con agricultura primitiva e incipiente hasta las aldeas con agricultura de regadío. Lo indicado marcó una profunda diferencia entre las colectividades distribuidas en el territorio nacional, al destacar el significado que el aprovechamiento de la tierra tuvo para el aborigen en la época primigenia como opción para evitar el nomadismo y atender más a las necesidades sociales.

Uno de los aspectos que también influyó en la explotación de las potencialidades naturales, lo constituyó la forma como el aborigen dio explicación a su realidad inmediata. Eso que observó frente así, escapaba a su entendimiento por lo que le asignó un origen divino. Su incapacidad para entender los fenómenos que se hacían presentes en su vida cotidiana, encontró respuesta en las deidades, dada su limitada racionalidad. Cada fenómeno tenía su dios, lo que subsanó su incapacidad para comprender todos aquellos hechos que se presentaban a su alrededor. La relación con el ambiente inhóspito representó un factor relevante que demandó transmitir, de generación en generación, aquellas habilidades y destrezas afinadas por la experiencia, como medio para usar los bienes facilitados por la creación natural y los precarios conocimientos adquiridos por la confrontación con el entorno inmediato. El mismo crecimiento del grupo y la pluralidad de tareas que debió desarrollar, alentó la división del trabajo en la comunidad aborigen. Tanto el hombre como la mujer; el anciano, el joven y el niño, fueron obligados a emprender actividades fundamentales para subsistir.

Así, la compañía del niño con el adulto, permitía compartir experiencias y vivencias, las creencias y las prácticas del grupo aborígen. La estrecha relación social y el respeto al anciano fue esencial en la transmisión del saber alcanzado por las generaciones anteriores y la experiencia obtenida al enfrentar las nuevas realidades vivenciadas habitualmente. Ponce (1978), en referencia a esto, indica que en el lenguaje grato de los educadores de hoy, se diría hoy que en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida: aprender a manejar el arco, el niño cazaba; aprender a guiar una piragua, navegaba. Es decir, los niños se educaban al participar en las funciones de la colectividad, en el mismo nivel que los adultos.

La acción educativa era intencional y se desarrollaba para la subsistencia del grupo aborígen y con una clara concepción de su entorno. Se educaba para su mundo por medio de las actividades propias de la dinámica cotidiana. Por eso es razonable entender que la actividad diaria, en la lucha por sobrevivir, determinó que el adulto se encargará de transmitir la experiencia, específicamente, las habilidades adquiridas a los jóvenes y a los niños, tales como: la habilidad para la pesca, la caza y la recolección. Eso lo reconocen Sanoja y Vargas (1974), cuando afirman que ante la exigencia del aprendizaje, debe haber necesitado del estrecho asesoramiento de los individuos adultos a través de la observación y la práctica continua dentro del grupo familiar. Se puede entender la importancia del consejo del experto en la necesidad de obtener la pericia para manipular las herramientas para cazar, pescar y recolectar.

Se complementaba el aprendizaje vivencial con las orientaciones dadas por los ancianos, quienes dotados de un amplio bagaje experiencial, guiaban a los niños y a los jóvenes sobre cómo soslayar las dificultades del ambiente inhóspito. Por lo tanto, la experiencia fue fundamental en este momento histórico. De acuerdo con Codignola (1969), esa acción de educar, tal como se entiende hoy, se desarrolló en forma espontánea y natural, pues estaba altamente vinculada con la convivencia en el marco ambiental. El reto de enfrentar su mundo, significó para el aborígen la obligación de entender su entorno. Ese sistema natural complejo e intrincado que le ofrecía sus recursos, pero también sus vicisitudes. La escasa y limitada explicación de los acontecimientos de la realidad circundante, determinó un proceso activo de aprender para dar respuesta satisfactoria a las cada vez más crecientes y apremiantes necesidades del colectivo social.

Para George (1972), es preciso partir de su sentido original, correspondiente a su término ecológico. El hombre de ese momento vive en condiciones a su medio ambiente, el cual es al mismo tiempo, un medio y un sistema de relaciones; es el conjunto de las bases y de los equilibrios de aquellas fuerzas que rigen la vida de un grupo humano, con la misma simbiosis y parasitismo y la combinación de estos equilibrios. El aborígen no modifica ese sistema. El era uno más del ecosistema y se circunscribió a una relación de dependencia determinada por el consumo de lo que la naturaleza producía. Su presencia fue parasitaria y solamente participó en actividades que facilitaron la subsistencia.



No introdujo cambios notables, sino cuando alcanzó su estadio agrícola, dado que su cotidianidad fue más defensa que ataque, dada su minimización frente a lo natural. Esta situación sirve de referencia para explicar que las primeras formas de intervención del territorio fue eminentemente parasitaria, enmarcada hacia la preservación de los equilibrios ecológicos, una clara demostración de la identidad con el entorno inmediato, a la vez que resultado de comprender los beneficios que se obtenían de la naturaleza. El colectivo social al depender de las condiciones ambientales, resguardó su entorno inmediato ante la multiplicidad de recursos que disponía, los cuales consideró garantes de su sobrevivencia.

Esa realidad no es geográfica porque no hubo transformación del territorio. Pero si sirve para demostrar el afecto hacia el entorno inmediato, el cual se intervino y obtener de él los bienes para subsistir. Se respetó la Madre Tierra y se enseñó a los niños y los jóvenes a amar y respetar la naturaleza. De allí los aprendizajes vivenciales y las enseñanzas naturales y espontáneas en el mismo escenario de los acontecimientos. Aspectos que hoy comienzan a ser debatidos en los escenarios académicos ante la destrucción indiscriminada e irracional de los bienes y servicios naturales.

### **La narración descriptiva hispana**

Para fines del siglo XV, el crecimiento demográfico aborígen era significativo y la población se concentrada en el dominio de la costa montaña y se dispersaban en las llanuras centrales y al sur guayanés. Pero, mostraban un desarrollo diferente pues no existía una comunidad homogénea sino agrupamientos en torno a una lengua común y su ubicación se detectaba en áreas delimitadas por su similitud cultural. En esas condiciones históricas se produjo el contacto con los españoles, en el año de 1498, específicamente, en el noreste del país: el Golfo de Paria.

Las tribus Caribes y los hispanos se encontraron en un acontecimiento fortuito que representó el vínculo de dos civilizaciones muy dispares en su evolución cultural. El punto de encuentro fue denominado por Colón como La Tierra de Gracia, al observar el paisaje de exuberantes árboles, abundante fauna y una comunidad aborígen de rasgos físicos “bien parecidos”, atentos y cordiales”. Ese contacto fue descrito por Colón, 1498, citado por O’Gorman (1949) y reproducido por González de Dellano y Marcano (1977), de la siguiente forma:

Hallé unas tierras las mas hermosas del mundo, y muy pobladas, llegué allí una mañana (...) y para ver esta verdura y esta hermosura acorde surgir y ver esta gente, de los cuales luego vinieron en canoas a las nao a rogarme de parte de su Rey que descendiera en tierra (...) Esta gente son todos de una muy linda estatura, altos de cuerpo y de muy lindos gestos, los cabello son muy largos e llanos (...) El color de esta gente es más blanca que otra que haya visto en Las Indias; todos traían al pescuezo y a los brazos algo quizá de estas tierras, y

muchos traían pieza de oro bajo colgado al pescuezo (...) Procuré mucho saber donde cogían aquel oro, y todos me enseñaban una tierra frontera de ellos al poniente, que era muy alta, más lejos; más todos me decían que no fuese allá porque allí comían los hombres, y entendí entonces que decían que eran caníbales (...) Envíe una carabela (...) hasta un golfo muy grande en el cual parecía que había otros cuatro mediados y del unos salía un río grandísimo: (...) Grandes indicios con estos del Paraíso Terrenal, porque el sitio es conforme a la opinión de estos santos e sanos teólogos, y asimismo las señales son muy conformes, que yo jamás leí ni oí que tanta cantidad de agua dulce fuese así allende e vecina con la salida (...) y de allí del paraíso no sale, parece aún mejor maravilla, porque no creo que se sepa en el mundo de río tan grande y tan hondo (...) y digo que sí no procede del paraíso terrenal que viene este río y procede de tierra infinita, pues el austro, de la cual hasta agora no se ha habido noticia (p. 24).

De esta información que suministra Colón a los Reyes Católicos de España, entre los aspectos más reveladores se encuentran la referencia al paraíso terrenal, las características de los grupos humanos y los hallazgos de perlas y de oro, lo que convirtió a esta región, en área de atracción para los expedicionarios. Pronto se hicieron presentes los expedicionarios hispanos, con una intención exploratoria aupados por la vigencia del mercantilismo como concepción político-económica de la Europa Occidental de ese momento histórico que privilegiaba la acumulación de los metales preciosos como expresión de riqueza.

En 1499, viene Alonso de Ojeda, quien recorre el perfil costero del país con una finalidad exploratoria. De este viaje se enfatiza la denominación de Veneciuela o Pequeña Venecia, para calificar una comunidad aborigen localizada en el Golfo de Venezuela. Luego se acrecentaron los viajes a la costa venezolana, para dar origen al primer establecimiento urbano con la ranchería de Cubagua, en la isla de su mismo nombre. En 1527, esa comunidad alcanzó el status de ciudad, otorgado mediante el título conferido por la Corona española. Se trataba de un reconocimiento a la riqueza perlera que allí se obtenía en cantidades muy representativas, además de contar con la mano de obra especializada: los aborígenes.

En forma lenta el hispano penetró más allá de la costa y acentuó el proceso de exploración y ocupación del territorio. Así surgieron Coro (1527), El Tocuyo (1545), Barquisimeto (1552), Valencia (1555), Mérida (1558), San Cristóbal (1561), Cumaná (1562), Caracas (1567), Maracaibo (1569), La Grita (1576), La Guaira (1587), San Tomé de Guayana (1595): Con la fundación de estas comunidades se fortaleció la presencia del español como organizador del espacio desde el ordenamiento legal emanado de la Corona.

El conocimiento de la nueva realidad geográfica para los españoles tuvo un profundo sentido estratégico. Eso se infiere de lo establecido en la Recopilación de Indias, 1943, citada por Muñoz (1974), donde se enuncia la normativa para ordenar el

espacio que se conquista. Allí se indica lo siguiente: “Las tierras que se hubieren de poblar, tengan buenas entradas y salidas por mar y tierra, de buenos caminos y navegación, para que puedan entrar y salir fácilmente, comerciar y gobernar, socorrer y defender” (p. 60). Para el conquistador era obligatorio asegurar una ubicación geográfica de carácter estratégico que permitiera ejercer el poder político-administrativo y militar del territorio ocupado. Era preocupación el control estricto de la comarca, especialmente, fiscalizar sus potencialidades. Es referencia subrayada que La Corona, con eso, reconocía la importancia de las condiciones ambientales del lugar, según lo indica la Recopilación de Indias, 1943, citada por Muñoz (1974):

(...) el cielo es de buena y feliz constelación, claro y benigno, el aire puro y suave sin impedimentos ni alteraciones; el temple sin exceso de calor o frío (y habiendo de declinar a una u otra calidad, escojan el frío): (...) muchas y buenas aguas para beber y regar (...), y hablando que concurren éstas o las de más principales calidades, procedan a la población guardando las leyes de este libro (p. 61).

La Corona no obvió detalle al ordenar el espacio de las nuevas tierras bajo su autoridad. Para fundar los núcleos urbanos el territorio debía brindar las condiciones propicias para su habitabilidad. Es muy interesante señalar que la explicación de la nueva realidad geográfica que los españoles conquistaban y organizaban, tuvo fundamentos en la descripción geográfica, barnizada por una excesiva imaginación mítica. Las crónicas que se redactaron se encuentran impregnadas de la narración de detalles geográfico que son resultados de la observación de los hispanos al entorno conocido.

La descripción se hace minuciosa con el afán de darle relevancia a todo aquello que llamó la atención. De allí que las crónicas hacen gala de la minuciosidad de los rasgos detectados en el recorrido sobre el territorio nacional. Fue de esta forma como se construyó el conocimiento geográfico primigenio venezolano. Tal es el caso de Juan Pérez de Tolosa, 1546, quien en su Relación de las Tierras y Provincias de la Gobernación de Venezuela, citada por Arellano (1964), hizo una descripción del actual territorio donde se localiza Barquisimeto, de la manera siguiente:

Esta tierra es muy fértil, y se cree que daría trigo y se harían buenas viñas. La gente que viene a Barquisimeto, la mayor parte sale de unas sabanas que llaman Carora. Estas sabanas están entre las Sierras de Coro y las que limitan con el valle de Barquisimeto. No hay ningún pueblo en todas ellas, aunque en tiempos pasados había ciertos pueblos, y se han despoblado por causa de los españoles que han ido y han venido por las dichas sabanas. Y junto a esta sabana, en unos montes, hay cierta cantidad de indios de nación axaguas. Es gente que comen carne humana, y son belicosos, que por ninguna vía ellos se ha podido hacer paz. Pelean con arcos y flechas y macanas. No tienen pueblos poblados. Estas sabanas son para mucha caza de venados (p. 10).

Este acentuado carácter descriptivo fue la opción del cronista para enunciar la visión que obtuvo del territorio. Se insiste en los rasgos más relevantes para el observador, para dar a conocer la situación en sus más elementales evidencias. La crónica hispana centra su acuciosidad en detallar el entorno que se presentan en la medida en que avanza en el conocimiento del territorio, cada vez más atractivo y pleno de incógnitas para el extranjero. Al no encontrar metales preciosos en Venezuela, en la cantidad como si los halló en México, Colombia y el Perú, se dedicó a desarrollar la agricultura y la ganadería. Esta época se reconstruye gracias al aporte documental de Informes de Obispos, de los Cabildos, de particulares, de Adelantados, de Corregidores, de Visitadores, entre otros. Las referencias de éstos, eran noticias que describen ciudades, costumbres y tradiciones de los aborígenes, regiones, flora y fauna, etc.

Las primeras relaciones geográficas emitidas con el fin de conocer la estructuración de la realidad resultante del proceso conquistador, provienen de esas fuentes y de esas descripciones geográficas. La Corona hizo obligatorio un inventario exhaustivo para conocer la situación de cada comunidad en sus especificidades. Se trata del Documento, citado por Arellano (1964), y el cual se denomina “Interrogatorio para todas las ciudades, villas y lugares de españoles y pueblos naturales de las Indias Occidentales Islas y Tierra Firme”: al que feha de satisfacer, conforme a las preguntas siguientes, aviendolas averiguado en cada pueblo con puntualidad y cuydado (año 1604):

1. Si es ciudad, Villa o Aldea de españoles, ó pueblo de Indios.
2. Cómo se llama de nombre y de sobrenombre.
3. Cuántos años ha que se fundó.
4. Quién fue su fundador.
5. Qué novedad de Estado ha tenido en disminución, ó aumento, y por qué causas.
6. Cómo se llama la provincia, y el sitio donde está poblado.
7. A qué Audiencia está sujeta.
8. a qué Gobernador, ó Corregidor está sujeta.
9. Qué lengua se habla en ese pueblo, y si es general o particular.
10. Qué escudo tiene, y con que privilegio o merced.
11. Qué otras effecciones y privilegios tiene por concesión y merced de los Reyes.
12. Qué forma de población tiene, y cuantas calles y plazas.
13. Cuántas casas de población tiene dentro de la traza y planta del pueblo.
14. Si tiene casas reales, y casas de cabildo, o algun otro edificio sumptuoso.
15. Qué arrabales tiene fuera del circuyto.
16. Cuántas casas en los arrabales.
17. De q' calidad son los edificios de las casas, altas o bajas y de que materia.
18. Qué jardines y huertas, patios y fuentes tienen las casas.

19. Qué fuentes de pilas, de otra fabrica, o que azequias de agua ay dentro de la ciudad.

20. Cuántos molinos ay en el pueblo y fuera del, y en que distancia de cada uno, y con que agua muelen.

21. Cuántas ruedas tiene cada molino, y cuánto muele entre noche y día" (p. XXXI).

Como se puede inferir, la Corona Española demandó una visión en detalle de la realidad geográfica local de las comunidades americanas. Allí privó la acción que detecta el detalle que sirve para avalar la presencia de la descripción, como opción para entender la situación geográfica de sus colonias americanas. También respondía a la exigencia del control político-administrativo y sirvió para mostrar el excesivo dominio que sobre estos territorios poseía y ejercía la autoridad real. No se puede ocultar que la intervención buscaba revelar las manifestaciones geográficas que permitiesen dictar medidas para organizar la producción y, fundamentalmente, el control de la riqueza en minerales preciosos. Con este interrogatorio se inició los estudios geográficos en Venezuela, apoyadas en la descripción y la narración. Cada viajero, autoridad o misionero, detalló en sus correspondencias el retrato fiel y exacto de lo que observó y así lo narró.

Dicen Capel y Urteaga (1982) que esta forma de geografía es el conocimiento y descripción de la superficie terrestre, donde no cabe duda que toda actividad exploratoria fuera bien geográfica. “Pero en realidad (...) eran simplemente descripciones pintorescas que respondían a una fascinación por lo exótico (p.17). Con esta afirmación, se puede advertir que la concepción para dar explicación a la nueva realidad, se fundamentó en la geografía descriptiva. Desde los griegos, los romanos y los árabes, la ciencia geográfica que se había distribuido por el mediterráneo fue la descripción de los detalles de lo observado. Los españoles, entonces, al diagnosticar e inventariar los territorios americanos, donde se ejerció el dominio político-administrativo, aplicó la estrategia descriptiva como alternativa para comprender las nuevas realidades geográficas de Las Indias.

Un cambio trascendental ocurrió cuando, al conocer el territorio nacional, surgieron las comparaciones con los parajes europeos, específicamente, con las tierras hispanas. El español empezó a establecer interrogantes sobre la nueva realidad geográfica. En la medida en que se extendió los hallazgos, percibió que se trataba de un territorio demasiado amplio que ameritaba de nuevos argumentos para entender su existencia. Ahora la interrogación fue lo más importante. Desde la pregunta para interrogar el por qué, el cómo, el cuánto, el dónde, el para qué, etc., de los cada vez más extensos y complejos parajes, tuvo como temas relevantes: La presencia del aborígen y de sus actividades, la existencia de bosques y sabanas, las elevadas montañas y valles, las asociaciones vegetales, los climas, los ríos caudalosos, entre otros.

Es decir, una nueva situación geográfica y una nueva cultura, se reveló ante el hispano como un entorno hasta ahora ignorado por la civilización del mundo conocido. Los enigmas que rápidamente fueron divulgados en Europa, motivó la presencia de los estudiosos, quienes atraídos por los comentarios y narraciones, inició la movilización hacia los confines americanos. Pronto los científicos embarcaron hacia América en la búsqueda de nuevos conocimientos geográficos sobre los incógnitos territorios allende el Atlántico. No se puede ocultar que además buscó nuevas riquezas y mercados ante el impulso económico registrado en Europa Occidental.

### **La explicación humboldtiana y los viajeros europeos**

Atraídos por la Tierra de Gracia, versados científicos europeos se movilizaron hacia América, tras las informaciones de las crónicas hispanas. Numerosos viajeros estimulados por las inquietudes de una realidad diferente a la europea, no escatimaron esfuerzos para satisfacer sus curiosidades. No contentos con los informes, las narraciones y la divulgación de mapas, se sintieron motivados por las curiosidades difundidas por navegantes y las crónicas que los conquistadores redactaron para magnificar el encuentro con estas tierras plenas de incógnitas. Los rasgos de una naturaleza compleja y de un colectivo humano muy particular acentuó la movilización de los cultivadores de la ciencia hacia el nuevo mundo y, en este caso, hacia Venezuela. La geología, la botánica, la ecología, la zoología, entre otros campos científicos, fue incentivo para que los científicos se desplazaran desde Europa, sin dejar de enfatizar el costumbrismo y el folklore de la cultura del colectivo humano habitante del territorio nacional.

Al llegar el Siglo XVIII, los centros de estudios europeos se han nutrido de los documentos y de los informes que eran enviados desde el Nuevo Continente. Pero el nivel de expectativas creció hasta incitar el desplazamiento de los investigadores para recoger en el propio escenario de los acontecimientos, las evidencias concretas del contexto americano. Quizás, uno de esos exponentes de mayor relevancia, lo constituyó Alejandro de Humboldt, quien sustentado de una concepción científica más avanzada y afincada en los fundamentos de la explicación, el análisis y la síntesis, se apersonó en América para iniciar una intensa labor de investigación geográfica con nuevas teorías.

Aporta Bassols Batalla (1980), "... vuelve en el siglo XIX, Humboldt sobre los principios dialécticos de la antigüedad y expresa que nada haya aislado en la naturaleza y que la geografía debe recurrir siempre a la síntesis de los fenómenos, pues todos ellos están interrelacionados y dependen unos de otros" (p. 23). Es mejor, decía, constatar la relación de los hechos observados que el conocimiento de los hechos aislados. Bajo estas perspectivas, con Humboldt se produce un cambio trascendente en la concepción de la realidad. No basta con lo observado y descrito, es preciso entender las razones que dan explicación a los fenómenos, porque estos no se

encuentran aislados sino que son la resultante de la confluencia integral y dinámica de los elementos que los constituyen.

Este investigador determinó que para comprender los acontecimientos geográficos, es obligatorio abordar la interrelación de elementos y factores que definen su existencia concreta. Así, se superaba la orientación descriptiva que servía de fundamento a la geografía y asignó a la explicación, la base de la remozada vía científica para estudiar los fenómenos humanos, físicos y biológicos en la superficie terrestre. La explicación fue básica en la búsqueda del análisis y encontrar la causalidad del objeto de estudio, mediante la articulación e integración global de sus rasgos existenciales. La reflexión se centró ahora en la búsqueda de las causas que originan la situación geográfica, cómo se interrelacionan sus elementos para definir lo que existe y luego compararlo con otros acontecimientos geográficos en otras porciones de la superficie terrestre.

Con esta concepción de la geografía, Humboldt aplica una nueva óptica diferente al criterio descriptivo hispano. Su aporte indiscutible fue la explicación de los fenómenos producidos por la forma como se relacionan los grupos humanos con su ámbito territorial; es decir, la relación hombre-naturaleza. Como muestra de esa concepción, Humboldt, 1800, en sus Cartas Americanas (1980), expresó lo siguiente:

Desde Valencia hemos atravesado toda la llanura que separa la Cordillera de la Costa de la del Orinoco, pasando por Guigue, el pueblo de Cura y Calabozo, hasta San Fernando. El polvo, el ardor del sol (...) y la falta de aguas potables, nos han hecho sufrir mucho durante el viaje. La llanura no tiene más de 76 varas de elevación sobre el nivel del mar, mientras que Buenaventura tiene 1859, la Laguna de Valencia 494 y los Morros de San Juan (cuyos alrededores poseen minas de cobre de gran importancia), 896 varas. Este nivel de planicie permitirá alguna vez, cuando la Provincia esté más cultivada, abrir la navegación desde Valencia hasta la laguna por la orilla del Pao, que desemboca antiguamente en la laguna y que ahora, uniéndose a los ríos Tinaco, Guarico y Chirgua, mezcla sus aguas con los del Portuguesa y por consecuencia, con las del Apure y del Orinoco. Esta comunicación será muy interesante, en épocas de guerra cuando los corsarios impiden la navegación y el transporte de Puerto Cabello a la Angostura (p. 66).

La referencia anterior refleja la racionalidad humboldtiana que entrelaza los factores que conforman el medio con los factores humanos, orienta el interés hacia las interrelaciones y define una situación entendida desde la utilidad geográfica. Esta forma diferente de apreciar la realidad, enfoca el cambio hacia la actividad reflexiva que permita el aprovechamiento de los recursos naturales por el hombre. Así, la geografía mejora la descripción por la comprensión a través del análisis y la síntesis de la intrincada red de relaciones hombre-medio. Sin embargo, los avances que se registran en el conocimiento de la geografía no tienen correspondencia con la educación en ese momento histórico. Contrariamente, a este gran adelanto en el

conocimiento de la geografía nacional, el analfabetismo predominaba en la sociedad venezolana. Aunque existían importantes letrados en el país, con un preclaro desarrollo intelectual, las mayorías estaban sumidas en la ignorancia. Por tanto, mientras se presentaban notables descubrimientos de la realidad geográfica nacional, la educación estaba fuertemente centrada en el desarrollo intelectual en las escasas escuelas que funcionaban en el país.

El atraso daba argumentos para desenvolver una vida desprendida del entendimiento de la realidad. Pero la situación que llama la atención ocurre cuando, por un lado, los extranjeros daban explicación al territorio nacional y preservaban la ignorancia, por el otro, los nacionales se ocupaban de las guerras fratricidas por el poder político, dado que la educación no tenía importancia para los analfabetas caudillos locales y regionales. Aunado a eso, señala Mudarra (1978), al comentar la limitada educación del siglo XVII y XVIII, que ésta prestó poco interés por el experimento aplicado a las ciencias físicas, matemáticas y naturales, así como se olvidó totalmente la agricultura, la explotación de las minas, también se descuidó las ciencias sociales y económicas, debido a que la educación, se centraba en los elementos de la doctrina cristiana, en la gramática, en la matemáticas, en la lectura y en la escritura impartidos por los escasos educadores, específicamente, franciscanos y dominicos.

Frente a esta situación, ya en el siglo XVIII y XIX, se plantea la necesidad de cambio, impulsado por movimientos críticos con espíritu de renovación que proponen, de acuerdo con Leal (1968), "... el deseo de remozar la enseñanza muy propio del siglo de las "luces" e incorporar las ciencias "útiles" y las nuevas corrientes filosóficas al quehacer cultural del país" (p. XXV). Están estos movimientos emparentados con los ideales de la Ilustración española que llegan a América, además de forma clandestina, a través de escritores y los gobernantes más progresistas e ilustrados. Al mismo tiempo existió un significativo desarrollo artesanal e industrial y los cambios ideológicos sacuden a Europa y prestigiosos científicos e investigadores europeos vienen a Venezuela en la búsqueda de nuevos conocimientos. Los siglos XVIII y XIX se presentan como el escenario histórico de estos viajeros atraídos por las incógnitas de la geografía venezolana. Codazzi, Pittier, Depons, Sievers, Semple, Paudenx, Mayer, Lavaysse, Duane, Appun, Lisboa, Goering, Dupouy, Ernst, Perignon de Roncajolo, Postí, Strdelli, Dalton, Denis, Vereschi, Vogh, entre otros, son citados por Venegas Filardo (1983).

Estos científicos fueron los verdaderos descubridores de la realidad nacional, seducidos por las bellezas naturales y por los atractivos parajes que exploran palmo a palmo. Resultante de labor científica de estos viajeros es la descripción y explicación del entorno natural y la cotidianidad costumbrista de su población durante estos siglos. Con el desarrollo de la revolución industrial, se originaron cambios muy trascendentes en la ciencia y en la técnica, complementados con la necesidad de mercados y fuentes de materias primas. Necesariamente, los informes de estos estudiosos, de una a otra forma, contribuyó promover la intencionalidad de los países europeos para extender su poderío político-económico a estas latitudes.



Esa revolución significó, entonces, el incentivo que impulsó el expansionismo, captar nuevos territorios coloniales, el estudio científico de los recursos naturales y conocer su valor económico en los nuevos territorios de América, África y Asia. La proliferación de detalles geográficos, la demanda de materias primas, la necesidad de dar explicación a los nuevos fenómenos geográficos y a la realidad social de los pueblos aborígenes, entre otros aspectos, precisó que los estudios se orientaran hacia ámbitos específicos del entorno geográfico, al dar respuesta a la concepción positiva del conocimiento, más preocupada por la especialización que por la explicación de situaciones contextuales con mayor énfasis a las partes que al todo.

Es la nueva geografía que se consolida en Europa como disciplina en la búsqueda de las razones del funcionamiento y la reconstrucción de los procesos naturales, con la finalidad de precisar la existencia de los recursos naturales y la búsqueda de mecanismos para la dominación política e ideológica de la dinámica social. No es en vano que los campos de mayor atención fueron la geología y la botánica. Así, en los estudios geográficos fue tema de interés, la comprensión de los elementos físicos y humanos, la simplificación de los fenómenos en sus partes y componentes como opción válida para explicar su existencia.

El objeto de las investigaciones, bajo la concepción determinista que impuso la geografía de la dominación europea, lo constituyó el medio ambiente. La tendencia se acentuó hacia los fenómenos naturales y su incidencia económica desde la perspectiva del fundamento determinista como vía explicativa del entorno natural. Su aplicación estaba estrechamente conectada con la búsqueda de las potencialidades económicas demandadas por la revolución industrial y la creciente industria norteamericana.

La comunidad científica europea y, específicamente, los geógrafos influenciados por el positivismo y el evolucionismo, fragmentan la realidad geográfica en sus diversas partes realizan funciones interdependientes. De esta manera entienden como entes aislados a los suelos, las asociaciones vegetales, el clima, entre otros aspectos, a la vez que redimensionan la concepción de la región y de los Estados como entes organizados. Afirman Capel y Urteaga (1982) que, de acuerdo con la mentalidad positivista dominante, parece lícito transferir los conceptos y teorías de las ciencias naturales a las ciencias de la sociedad, y así la idea de organismo, de función, de metabolismo.

Al mismo tiempo, la naturaleza dejó de verse como algo estático. Este planteamiento sirvió de base para que la geografía se definiera como la ciencia que explica los fenómenos físicos, biológicos y humanos en la superficie terrestre. La concepción positivista permitió justificar e intensificar la explotación de los países pobres, atrasados y marginales del desarrollo industrial. De allí que no es extraño que los científicos europeos y norteamericanos que vinieron a explorar la territorialidad venezolana, fundamentaran sus investigaciones hacia la sistematización y

clasificación de los fenómenos y especies naturales, como también plantearon hipótesis sobre su causalidad.

Mientras la geografía explicaba los fenómenos geográficos, esta ciencia como materia de estudio escolar, tenía muy poca importancia y se limitaba a transmitir nociones y conceptos, al dejar a un lado la comprensión y el razonamiento. La preocupación fue transmitir conceptos aislados y desfasados de su entorno. La concepción atomizadora condujo a limitar la enseñanza hacia la memorización. Eso se demuestra con lo afirmado por Codazzi (1960:65), quien, en el año de 1841, recomendó que la geografía se enseñara a través de la elaboración de cuestionarios. He aquí un ejemplo:

P.- ¿Cuáles son los sistemas de montañas de Venezuela?

R.- Son tres sistemas: el de los Andes, el de La Costa y el de Parima.

P.- Explicad el de los Andes.

R.- Forma una masa ancha y compacta, sus bases se pierden a casi igual distancia hacia el Lago de Maracaibo, por el norte, y a las llanuras de Barinas por el sur.

P.- Explicad el de la Costa.

R.- Se compone de cadenas paralelas a la Costa del mar de las Antillas, encierra ricos valles del Tuy y el lago de Valencia, y tiene cadenas submarinas que aparecen en las diferentes islas que están paralelas a la costa.

P.- Describir el sistema de Parima.

R.- Se puede considerar como una mesa convexa prolongada de Este a Oeste, en la cual se levantan cerros separados entre sí por planicies y cadenas en todas direcciones extendidas e interrumpidas".

El ejemplo anterior, tomado como muestra del "Catecismo de la Geografía de Venezuela para el uso de las escuelas primarias" (1841), redactado por Agustín Codazzi, representa una evidencia concreta de la necesidad existente en el siglo anterior, de proponer una enseñanza de la geografía nacional, para contrarrestar los compendios enviados desde Europa, elaborados sobre contenidos disciplinares de la geografía solamente y desfasados de la realidad geográfica nacional. La publicación de Codazzi fortaleció la concepción descriptiva de la geografía, a la vez que contribuyó a establecer una clara diferencia entre la geografía como disciplina científica y la geografía como asignatura escolar.

De esta forma se alejó de las aulas los fundamentos de la concepción explicativa que servía de base al conocimiento científico de ese momento histórico, porque mientras se exploraba el territorio nacional al obtener valiosos conocimientos, en las aulas se describían los detalles de la geografía del país. La vigencia de la descripción pospuso la opción de mejorar la práctica de la enseñanza de la geografía. Esto produjo desviaciones pedagógicas que acentuó las dificultades a la enseñanza de la geografía posteriormente, al alejar el avance científico-geográfico del ámbito escolar.

El resultado, considerar esta práctica como la enseñanza de una simple nomenclatura que describe detalles y fenómenos, cuando la teoría geográfica con el posibilismo fortalecía la promoción de los valores del hombre a través de la reflexión sobre la realidad geográfica. También

### **Pablo Vila y la Geografía moderna**

La discusión entre las escuelas deterministas alemana y la posibilista francesa se desarrollaron hasta avanzados los siglos XIX y XX. El debate permitió la confrontación entre los fundamentos geográficos y, con ello, el enriquecimiento disciplinar geográfico, al originarse nuevos saberes, criterios, posturas, enfoques y concepciones que enriqueció la producción del conocimiento geográfico. Fue un lapso histórico de una extraordinaria riqueza en el pensamiento geográfico gracias al debate originado entre el determinismo y el posibilismo.

Uno de los cambios lo representó la perspectiva del pensamiento geográfico francés que asignó importancia al hombre como constructor de lo geográfico frente al determinismo impulsado por el pensamiento alemán. Significa de acuerdo con el posibilismo francés que a la lentitud de los cambios de la naturaleza, los grupos humanos son protagonistas decisivos en los cambios y transformaciones que se introducen al territorio, puesto que son capaces de modificar y alterar el medio natural, gracias a su acción interventora que lo diferencia del resto de la escala zoológica.

Para Vidal de la Blache, exponente del pensamiento posibilista, la realidad geográfica fue entendida desde una concepción más humana, al ocupar función esencial en las investigaciones la aplicación de los principios científicos de la causalidad, la conexión, la extensión y la generalización y establecer un método que revitalizó las bases científicas de la geografía y privilegió el sentido humanista frente al determinismo natural. Este acontecimiento tradujo para la geografía, en el contexto de la ciencia, deslindarse del paradigma descriptivo ya rezagado y deficiente.

Mientras esto ocurría en el campo disciplinar geográfico, tanto en Europa como en Norteamérica, donde se desarrollaba un importante cambio en las metodologías de la investigación, en Venezuela, con un nivel de atraso significativo, se planteaba la lucha porque fuese incorporada con un sentido moderno en los planes de estudio de las escuelas, liceos y universidades, dado que la limitada enseñanza geográfica, se aferraba a la concepción descriptiva memorística tradicional. Uslar Pietri (1953), citado por Vila (1953) exponía lo siguiente, en relación con esta situación:

Yo conceptúo que una de las fallas fundamentales de nuestra educación es la ausencia de motivación, de noción y de emoción geográfica. No nos han enseñado nunca a sentir la geografía. Nos falta a los venezolanos, para plantear una acción, para sentir la cenestesia territorial, para concebir lo posible y la

manera como los diques terrestres encauzan la acción del hombre, una nación más viva, más moderna, más actuante, de nuestra geografía. Yo quiero aprovechar, incidentalmente, esta observación para llamar la atención sobre la necesidad perentoria de que la presente y la futura clase dirigente venezolana surja con una formación geográfica más seria, más positiva y más profunda que la que hemos tenido los que hasta ahora nos ha tocado actuar en el país (p. 98).

El reconocimiento que Uslar Pietri (1953) hizo en esa oportunidad de la geografía y de su enseñanza, tradujo una exigencia nacional de volver sobre la realidad nacional, pero también entender la obligación de mejorar su enseñanza en las aulas escolares. Eso representó abrir espacios para el debate, al hacer énfasis en la necesidad de profundizar cambios. No obstante, alejados de las discusiones en torno al objeto de la geografía, la vigencia de la concepción hispana y de Codazzi, habían mantenido en el país la concepción descriptiva con muy escasa explicación analítica; situación que impedía avances significativos, debido a la escasa investigación y a la ausencia de esta disciplina en el espacio universitario.

Igualmente, esa vigencia representó en la actividad del aula una praxis repetitiva y memorística, la cual obstaculizaba nuevos conocimientos que ampliaran los contenidos que se reproducían de los manuales europeos. Fue ineludible modernizar los estudios geográficos, lo que supuso algo más que el simple ejercicio descriptivo para adentrarse en el análisis de la realidad geográfica. La geografía, tal y como se desarrollaba en los centros universitarios europeos, debía considerarse la observación y la descripción, pero también, el estudio que se fundamentara en el análisis y la síntesis como principios esenciales, aunados a la causalidad, la extensión, la conexión y la generalización como principios fundamentales.

Contradictoriamente, en Venezuela, de acuerdo con Cortés (1952) predominaba el apego a la concepción tradicional que caracterizó a la geografía, al obedecer a las causas siguientes: la ausencia de una preparación científica especializada de cierta densidad, la falta de obras didácticas de carácter serio, la escasez de materiales para el trabajo científico, la indiferencia con que miraban muchos profesionales de la enseñanza a esa actividad, el desprecio de muchos estudiantes extranjerizados a todo lo venezolano, las escasas posibilidades que disponían quienes podían hacerlo y la falsa creencia que sostenían algunos sobre la incapacidad para escribir su propia geografía.

En cierto modo, la situación descrita sirvió de escenario para la llegada al país de Pablo Vila. Conocida su obra geográfica en Colombia y curtido por una amplia experiencia geográfica y pedagógica en Cataluña (España), es llamado para modernizar a los estudios de geografía y es, a partir de 1946-47, cuando el Departamento de Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico Nacional se estructuró bajo su dirección. Allí se inició la ardua tarea para superar una cultura de escaso contenido geográfico. Para los estudiosos de la geografía en Venezuela, Pablo Vila personifica el exponente que echó las bases para sistematizar las investigaciones científicas de esta disciplina. Su formación la obtuvo de la concepción humanista

francesa, específicamente de uno de sus más preclaros exponentes: Vidal de la Blache. Catalán de origen, arribó a Venezuela desde Colombia donde escribió en el año 1945, la Nueva Geografía de Colombia.

Vino al Pedagógico de Caracas para organizar y dirigir la enseñanza de la geografía. Allí vinculó la docencia con la investigación y, como resultado de esa praxis, se derivó la formación de geógrafos y docentes en geografía. En el año 1950, constituyó la Comisión para la elaboración de una Geografía de Venezuela, editados el Tomo I, en 1960 y el Tomo II, en 1965. Esta obra permitió un conocimiento moderno de la realidad nacional. Carpio Castillo (1981), al hacer referencia a la significación de Don Pablo Vila en la transformación de los estudios de Geografía, expresó:

Entonces, la geografía que se enseñaba era una mera colección de misceláneas sin vida y sin aliento, carentes de jerarquía para el vuelo del espíritu o para el análisis racional o científico, en cuyo campo no cabría otro conocimiento que el superficial, inanimado y el frío recuento de ríos y cordilleras, de estrechas valles y llanuras infinitas, sin que el hombre apareciera como el principal agente geográfico transformador de la naturaleza para ponerla a su servicio (p. 34).

Con Vila, la geografía se sacude de la mera descripción y se obtuvo una visión más real y objetiva donde el hombre cumple una función geográfica, al aprovechar las potencialidades naturales para beneficio social. Se emplea una metodología geográfica, la cual asegura una explicación de la realidad con un fundamento científico que supera al empirismo tradicional, desde la observación, la interpretación y el análisis de lo geográfico.

En su vertiente como educador, Vila, según criterio de Carpio Castillo (1981) tuvo como principio científico esencial y su orientación pedagógica, que no se puede enseñar lo que no se conoce, no se puede transmitir un conocimiento que no se sabe enseñar. Apoyado en el análisis y el razonamiento impartió la geografía. Al trabajo de aula vinculó las excursiones y salidas de campo para confrontar de manera directa al objeto de estudio. Así, articulaba la teoría con la práctica: en el aula, el atlas, los mapas y los libros y fuera de ella, el entorno, para descifrar su realidad y explicar científicamente los fenómenos. En relación con lo indicado, Vila (1958) concebía lo siguiente:

No era fácil dejar de un lado la memorización, hábito formado con la práctica de una geografía descriptiva y enumerativa, y entrar por las vías del pensar geográfico, del estudio de los fenómenos físicos y de las acciones y reacciones humanas que motivan (...), no era dable esperar (...), una rápida asimilación con los nuevos aspectos que en la geografía se les presentaba. Era preciso planear una acción para despertar paulatinamente el interés colectivo del alumnado por la geografía que se les enseñaba (p. 106).

Con Vila llegó el razonamiento a la enseñanza de la geografía, para hermanar el contenido científico con lo pedagógico y acompañar el uso del mapa con la revisión bibliográfica; estimular la observación del entorno geográfico mediante el trabajo de campo: utilizar los recursos audiovisuales para que el conocimiento se hiciera más vivencial por los educandos. Todas estas orientaciones geodidácticas se plasmaban en la estructuración de un método basado en la presentación razonada de los fenómenos naturales, de la reflexión sobre las acciones humanas resultantes de la transformación de la realidad concreta. Ante la memorización, la acción reflexiva tenía que convertirse en la base para abordar la realidad: Qué es, cómo es, por qué es, entre otras, las preguntas que dinamizaron la comprensión de lo geográfico.

Las orientaciones metodológicas que sirven de fundamento al planteamiento de Vila, se facilitaban en dos direcciones: la geografía de aula y la geografía de campo. De esta forma, se aseguraba la aplicación de la teoría en la explicación de los fenómenos geográficos estudiados. En el aula, se enseñaba a pensar geográficamente y ese pensamiento se operacionalizaba al abordar la realidad y con la actividad de campo, el conocimiento se confrontaba con la realidad para fortalecer la adquisición del conocimiento, a la vez que generar nuevas interrogantes. Así, la enseñanza fue más integral y la realidad percibida como ella es y en su propio escenario territorial.

El impulso de Vila dio a la geografía venezolana y su enseñanza trajo como consecuencia que éstas se transformaran. Eso acrecienta su tarea pedagógica y enaltece su figura en la evolución histórico-científica del pensamiento geográfico y geodidáctico del país. El esfuerzo de este geógrafo catalán, pronto rindió sus frutos y, desde el Instituto Pedagógico de Caracas, se inició un proceso de cambio de trascendente importancia por la pléyade de discípulos que se formaron. Unos, hacia las aulas de las escuelas, liceos y universidades, y otros, a continuar cursos de postgrado en Europa y Norteamérica.

Gracias a los profesionales formados por Vila, emergieron dos Escuelas de Geografía: la Escuela de Caracas (Universidad Central de Venezuela) y la Escuela de Mérida (Universidad de Los Andes). En estos recintos universitarios se ha fortalecido el pensamiento geográfico y desde las Escuelas de Educación y los Institutos Pedagógicos, se desarrollan la docencia y la investigación para mejorar la enseñanza geográfica, con fundamentos teóricos y metodológicos que han dado a la geografía mayor solidez y prestigio como ciencia social.

Sin embargo, con los avances de la investigación el saber científico, después de Vila, el debate en el pensamiento geográfico se acentuó debido a la aplicación de nuevos fundamentos teóricos y metodológicos desde la geografía cuantitativa y los planteamientos de la geografía radical. Así surgió remozados fundamentos que enriquecieron la geografía con sólida firmeza científica para abordar su objeto de estudio, el espacio geográfico, desde remozadas opciones epistemológicas sustentadas en los emergentes paradigmas.

## **La geografía y su enseñanza en la actualidad**

Desde de la Segunda Guerra Mundial, en los años sesenta del siglo veinte, al igual que las otras ciencias sociales, la geografía sufrió los embates de la concepción neopositivista al introducirse como base esencial para explicar la realidad geográfica los modelos estadísticos y matemáticos. Asimismo, surgieron nuevos temas de estudio, entre los que vale señalar los tópicos locacionales o los sistemas y jerarquías urbanas, la accesibilidad al mercado, las redes comunicacionales, la localización industrial y los mercados, entre otros aspectos. En ese momento la nueva concepción geográfica fue denominada Nueva Geografía. Otros dieron el calificativo de geografía cuantitativa, debido al énfasis en los aspectos teóricos, la cuantificación de los fenómenos y en los procesos geográficos.

Los geógrafos inmersos en esta concepción basaron sus investigaciones en los modelos teóricos que se construyen con los números para cuantificar la realidad, sin conexión con la territorialidad ni lo social. En la década de los años setenta, la geografía cuantitativa apoyada en los modelos matemáticos y estadísticos alcanza relevancia en el contexto científico-geográfico, pues su capacidad para explicar la realidad con modelos estadísticos y matemáticos, hizo posible representar la dinámica económica en el espacio geográfico y facilitar la localización de industrias y mercados. Así lo reconoce James (1973) cuando afirma:

Los geógrafos aprovecharon el empleo de la técnica matemática para desarrollar modelos de interconexión espacial, entre otras cosas, de origen diferente. Trataron de formar una estructura teórica que describiese y midiera accesibilidad, el grado de conexión, el predominio y lo jerárquico, además de la localización y la geometría de las propias conexiones. En vez de buscar la descripción de los sistemas espaciales, según se pudiesen observar en la realidad, estos teóricos nos describieron lo que deberían ser los sistemas del espacio, si las metas se representaran por X y si los obstáculos para lograrlas fueran Y y Z. La mejor solución a una ecuación de esta índole nos da la razón contra la cual se pueden medir las condiciones observadas (p. 28).

La geografía cuantitativa alcanzó un extraordinario repunte en Europa. Un exponente de esta concepción geográfica fue Walter Christaller, quien explicó la forma cómo están dispuestas las ciudades y su organización como un sistema de redes jerarquizadas. Igualmente, el mecanismo del comportamiento de los flujos desde los centros urbanos hacia la periferia y viceversa. Otra característica importante de la nueva geografía es que se dedica al estudio de las actividades propias de la ciudad. Entre los tópicos más relevantes fueron la localización de las ciudades, la dinámica urbana, la movilización de productor-consumidor, la interacción social, entre otros.

A partir de los años ochenta del siglo veinte, la geografía vive una crisis paradigmática debido al cuestionamiento de la orientación cuantitativa. La discusión

se centró en la preocupación por dar respuestas a las nuevas interrogantes y problemas derivados del uso del espacio geográfico por fines netamente económicos. Específicamente, la problemática social. El impulso de estudios sobre la dinámica social y sus manifestaciones espaciales trajo como consecuencia develar la realidad geográfica de los centros urbanos. La situación vivida en cuanto hacinamiento, contaminación, fragmentación e incremento de la pobreza demandó una geografía más inquieta ante los problemas sociales y renovados planteamientos para dar explicación al uso del espacio urbano. Eso radicalizó las posiciones de denuncia y de alternativas. El cuestionamiento tuvo como centro del debate la avasallante influencia de la concepción positivista-funcional del espacio, porque ocultaba los problemas ciudadanos, la pobreza y la desigualdad social bajo el subterfugio de las cantidades.

Así emergió la geografía radical, también conocida como geografía de izquierda pues sus postulados se afincaron en el marxismo. De allí que la organización del espacio se consideró como objeto del capitalismo en la estructuración del espacio para la obtención de la riqueza. Para Capel y Urteaga (1982), aparece la geografía crítica que pretende un cambio que llegue hasta el estudio de la raíz de los problemas, tales como: la pobreza, la injusticia, la marginación social. Ahora se acusa a los geógrafos cuantitativos que, a pesar de su pretensión de describir el mundo, realmente no lo han descrito como es, sino de una manera parcial y sesgada, al privilegiar las cantidades y evadir los aspectos cualitativos del espacio geográfico. La mirada se orientó hacia la necesaria crítica del orden espacial existente y la reflexión sobre nuevas ordenaciones más encaminadas hacia un mejor bienestar del colectivo social.

Alrededor de ese propósito, la geografía recurrió a la reconstrucción de la realidad espacial e intentó proponer una interpretación con una racionalidad social crítica y constructiva. Para ello buscó el apoyo de la historia como base para comprender el presente desde el pasado y explicar lo actual desde la evolución histórica. De allí derivó un enfoque que percibió lo real en su condición de totalidad en permanente transformación tanto de sus partes como de sí misma. En consecuencia el espacio pasó a constituirse en un producto social, político e ideológico. Por eso es razonable comprender que, según Rojas López (1982), el espacio se produce y reproduce por los procesos sociales y no existe independientemente de esos procesos. Además no es reflejo de la sociedad, ni ésta es un reflejo del espacio. Como efecto, los procesos y estructuras espaciales son sociales tanto como los procesos y estructuras son, a su vez, espaciales.

En palabras de Rojas, la acción geográfica tiene como opción explicativa concebir la realidad desde una concepción dialéctica, cuya tarea es develar la acción de la estructura y los procesos de una relación de producción que caracteriza a un determinado modo de producción. De manera que se impone revelar la relación entre la sociedad y la naturaleza a través de la acción transformadora del trabajo. Ahora bien, esa acción del trabajo también es histórica. Cada grupo social ha intervenido su espacio bajo condiciones dadas. Esto representa entonces la exigencia de comprender la organización y el régimen social que domina en un determinado momento



histórico, pues el espacio lleva implícito la conjugación pasado-presente, a la vez que las evidencias concretas resultantes de la forma como cada generación aprovechó las potencialidades del territorio y se entiende que el espacio geográfico está empapado de historia y presente social.

Díaz (1982), al respecto, opina que con la evolución intelectual del hombre y el aumento de las capacidades técnicas, el medio adquirió una fisonomía con características cada vez más antrópicas, lo cual no quiere decir que la acción de la naturaleza se minimiza, sino más bien se crean nuevas relaciones entre ellas y la sociedad, relaciones quizás menos visibles pero igualmente importantes. Quiere decir que la actividad de la sociedad, se hace palpable en la realidad mediante el desarrollo de las fuerzas productivas, las que producen cambios en la organización del colectivo social, como resultado de la división del trabajo, bien sea en lo urbano o en lo rural, al determinar una diferente formación social.

Las concepciones geográficas cuantitativa y radical son los dos puntos de vista que centran el debate geográfico. Esa es la derivación de la confrontación ideológica y epistemológica de la percepción del hombre sobre la realidad y la vida. Sin embargo, el producto es sumamente halagador pues se trata de un debate abierto y profundo sobre el saber geográfico que acrecienta su trascendencia en la búsqueda de la explicación más pertinente y coherente del espacio geográfico y de la dinámica espacial. La controversia entre la geografía cuantitativa y la geografía social es el escenario para el desarrollo de esta disciplina científica que ha comenzado a sembrar inquietudes y expectativas en la medida en que se valorizan los problemas geográficos y sus implicaciones sociales. Asimismo, es ineludible enfatizar que al acentuarse la discusión, se originan nuevas perspectivas en la interpretación del espacio y su complejidad geográfica.

Eso es indicio de la reacción por derrumbar las obsoletas concepciones descriptivas y analíticas todavía vigentes y que causan tanto daño a la ciencia geográfica y a su enseñanza, al aferrarse a la preservación de sus fundamentos con fines deterministas, enciclopedistas y alienadores. Hoy, la tendencia de traducir la geografía y su enseñanza en el bienestar de la población es una exigencia social cada vez más sentida. Se puede afirmar que la geografía en el mundo contemporáneo ha alcanzado un reconocido prestigio como disciplina científica. Ya es ciencia invitada en el ámbito de los estudios interdisciplinarios para organizar espacios con un sentido más humano y social. En relación con lo indicado, Holt Jensen (1992), dice: “Mi punto de vista personal es que la geografía puede contribuir de manera importante a la planificación del futuro de la humanidad, y que en este contexto la geografía debería basar su análisis de la actividad humana más en las analogías ecológicas que en las económicas” (p. 199).

Lo expuesto por Holt Jensen, permite reconocer la reivindicación de la geografía y la exigencia de una enseñanza geográfica más ajustada a la formación, de tal forma que dé respuesta a las transformaciones reclamadas por la sociedad. Es ineludible

abordar las contradicciones derivadas de la permanencia de la concepción geográfica descriptiva, determinista y naturalista y de la orientación pedagógica tradicional dedicada a transmitir nociones y conceptos. Es prioritario plantear la construcción del conocimiento y la comprensión de la realidad geográfica en un momento histórico donde lo integral y lo interdisciplinario asumen la connotación de bases esenciales del cambio paradigmático.

Por tal motivo, Uribe Ortega (1993), plantea que nadie puede cuestionar que la geografía debe traducir en las aulas escolares las transformaciones que ha experimentado en las últimas décadas como disciplina científica. El reto es innovar en cuanto contenido y estrategias la práctica escolar de escuelas y liceos, desde los emergentes fundamentos teóricos y metodológicos alcanzados por la docencia y la investigación geográfica. Los cambios ocurridos en el sistema científico-tecnológico global y su incidencia en las ciencias geográficas implican un vuelco en la concepción descriptiva alimentada por información y memoria. Hay que precaverse también de la inversión meramente tecnócrata que pretende que la utilización de las últimas tecnologías es suficiente para cambiar todo, aunque sea “sin cambiar nada”.

Necesariamente, lo indicado por Uribe Ortega afina la dirección de la discusión hacia dos orientaciones básicas: por un lado, tanto la geografía como su enseñanza tiene que redimensionar su acontecer para adecuarse a las nuevas realidades y, por lo otro, es inexcusable abordar críticamente las nuevas tecnologías y colocar como abanderado de esta situación, el valor del hombre como constructor de lo geográfico. Al adquirir una notable importancia las ciencias sociales y, especialmente, la geografía, se ha planteado la reorientación de la enseñanza geográfica como opción para transformar al hombre como centro de la reflexión en un mundo de acentuado valor por lo material y lo pragmático, por un mundo más humano y una justa distribución de la riqueza entre los hombres. Esta debe ser la respuesta de la enseñanza de la geografía en las condiciones del mundo contemporáneo.

## **CAPITULO II**

# **EL MOMENTO HISTÓRICO, LA TEORÍA GEOGRÁFICA Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO**

### **Lo actual**

La prueba que refleja con mayor claridad la existencia de una nueva época histórica es la forma tan dinámica y cambiante como se desarrollan los acontecimientos hoy día. Este signo de los nuevos tiempos trastoca la explicación a los hechos geográficos asumida con paradigmas rígidos, inflexibles y ciertos. Es inevitable, para entender el desenvolvimiento de los sucesos que éstos deben ser asumidos con posturas más acordes con la forma rápida como avanza el suceder cotidiano. Es decir, en movimiento. De allí que para hacer un planteamiento sobre la enseñanza de la geografía en la actualidad, es ineludible, además de contextualizar lo estudiado en el ámbito de las relevantes transformaciones epocales, ubicar el discurso en el contexto de la discusión paradigmática que afecta a las ciencias sociales y de su significación en la interpretación de la dinámica socio-cultural de este momento histórico, de forma que se asuman los hechos en el marco del aceleramiento que se percibe como vivencia colectiva.

La vertiente social de la ciencia adolece desde el siglo XVIII una acentuada minusvalía en comparación con la evolución el desarrollo de las ciencias naturales. A pesar de los notables avances de la teoría social, en el desarrollo de la producción del conocimiento en este ámbito del saber, todavía se preservan los fundamentos cuantitativos para orientar la actividad de la investigación científica en las ciencias del hombre y de la sociedad. Así, la aplicación de los modelos matemáticos y estadísticos en la producción del conocimiento en las ciencias sociales, trae como efecto circunscribir los acontecimientos y hechos sociales a datos cuantificables. En otras palabras, estas ciencias se limitan solamente a la obtención de datos numéricos que expresan referencias cuantitativas desde las cuales se realiza una reflexión parcializada de la realidad. Precisamente, en la crisis de la ciencia y de los paradigmas científicos este es el cuestionamiento más acucioso que se hace a la

aplicación de los fundamentos de las ciencias naturales en la explicación de los problemas sociales.

Según Lanz (1993), la exclusividad de lo meramente cuantitativo se ha complicado ante la forma tan violenta como se producen los acontecimientos y al incremento de la complejidad de la vida humana y social. En efecto se ha originado una notable dificultad para la vigencia de los modelos rígidos e inflexibles ante la violencia y rapidez como se desenvuelven los actos humanos. Uno de los aspectos a destacar es que no todas las situaciones del hombre y de la sociedad pueden ser explicadas desde la frialdad de los números. Otras alternativas más preocupadas por la cualificación subrayan la obtención de la subjetividad de los actores de los acontecimientos. Es una nueva visión que emerge como alternativa es interdisciplinaria, holística, global, total y ecológica.

Se trata de opciones que rompen con las ataduras de la estricta disciplina, para ir más allá de su simple observación, al superar la artificialidad que se impone desde las opciones abstractas e ideales. El cuestionamiento se centra en que con los números, los hechos tan sólo se pueden comprender desde sus rasgos cuantificables y éstos no reflejan de manera profunda las razones de su existencia. Algo más, desde afuera, con posturas contemplativas, tan sólo se hace objetiva un punto de vista obtenido con la aplicación de un cuestionario. También la acción que el otro realiza es apreciada con una óptica sensual-empírica ya descalificada y por ser poco confiable para develar facilitar una explicación contundente como ocurren los acontecimientos.

El dinamismo y el cambio exigen un nuevo modelo de análisis para abordar la realidad. En primer lugar, es necesario concebir la realidad desde una óptica que aproxime al investigador social a la vivencia de los hechos. Eso significa replantear en este mundo complicado y confuso que lo real tiene que ser abordado desde otras perspectivas. En esta dirección, según Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1995), se entiende que: "La realidad social es una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos sean tenidas en cuenta porque el comportamiento social explícito está cargado de valoraciones implícitas que lo condicionan y lo hacen posible" (p. 22).

Al atender a la complejidad de lo social, entonces trae consigo que los expertos hayan acordado criterios básicos que buscan garantizar la objetividad de lo estudiado, al sostenerse que los hechos de la sociedad deben ser apreciados desde su existencia habitual; la coherencia interna del discurso que describe, explica y valora críticamente y la imprescindible rigurosidad científica que se infiere de la aplicación de estrategias investigativas que se desarrollan para captar la realidad desde una manera lo más próxima posible a su existencia.

Esto significa no solamente comprender los acontecimientos sociales desde las internalidades resultantes de las respuestas dadas a los cuestionarios y las externalidades rescatadas por las observaciones, sino además, según las autoras

indicadas, profundizar en lo subjetivo de lo expresado en el discurso narrado como historia de vida y lo objetivo abordado por la participación activa del investigador. En otras palabras, afrontar la vivencia real en procura de elaborar un conocimiento social más acorde con la época de cambios, a la vez que rescate el contexto de la vida habitual, natural y espontánea.

Es considerar en la explicación de lo actual se asume en la interpretación del nuevo aquí y el ahora, el cual se expresa como una sumatoria donde el pasado se diluye muy violentamente, se vive un presente demasiado acelerado y un futuro muy cercano. Para Burk (1994), esto es resultado de una extraordinaria revolución en la física, en la cibernética y en la tecnología comunicacional. Aunado esto, a un pensamiento político que profundiza el rescate de la toma de decisiones por el colectivo; la sociedad auspicia nuevas formas de organización social y se reclama la reestructura del equilibrio ecológico y existe una racionalidad afincada en lo diferente y en lo plural y lo diverso

Es una situación que emerge tan velozmente que requiere de otras concepciones. Por lo tanto, no va a resultar fácil ni rápido comprender y menos adaptarse a este nuevo acontecimiento, dado que nunca el presente aparente se había hecho pasado tan aceleradamente como hoy. Pero no se puede ocultar que esta perspectiva originada por la crisis paradigmática da paso a otra realidad muy notable en el ámbito educativo. Ocurre que la humanidad vive complejos problemas que colocan en tela de juicio su existencia y que es inevitable considerar en la enseñanza de las ciencias sociales.

En el caso específico de la enseñanza de la Geografía en las nuevas condiciones geográficas del presente, para Uslar (1990), es preciso tomar en cuenta, entre otros, a los siguientes acontecimientos: La superpoblación, la movilidad demográfica, los flujos, financieros, las comunicaciones instantáneas, las enfermedades epidémicas y endémicas, el analfabetismo, la tendencia al urbanismo, la incidencia del capitalismo, la transculturización, la masificación, el hacinamiento, las guerras, el fanatismo religioso y nacionalista, la contaminación, los desequilibrios ecológicos, la competitividad y las diferencias culturales.

Estos rasgos han perfilado al momento histórico desarrollado desde el fin de la Guerra Fría, específicamente, con los cambios político-económicos como la caída del Muro de Berlín y la fragmentación de la Unión Soviética cuyo desenvolvimiento dio origen al surgimiento de un espacio geográfico donde el capitalismo asumió, con sentido monopólico, el orden en el mundo con una extraordinaria innovación tecnocomunicacional que abarca la superficie terrestre y se le asigna una connotación alejada de lo social debido a que su objetivo es la acumulación desahogada de riqueza.

La dimensión histórica del capitalismo en la actualidad alcanza el calificativo del Nuevo Orden Mundial. Eso se traduce en el ejercicio del poder geopolítico, militar y estratégico sobre el resto del mundo. Del mismo modo ese poderío tiene

implicaciones en el ámbito del desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Allí se registran acontecimientos donde la inventiva y la creatividad no escapan a las manipulaciones políticas e ideológicas. Según opinión de Morín (1993), "La carrera desenfrenada del capitalismo es avalada por la ciencia, la técnica, la informática y la industria, lo que implica que se debe desmitificar el falso infinito hacia el que se lanzan el crecimiento industrial, el desarrollo y el progreso" (p.80).

Para realizar esta labor desmitificadora, es imprescindible abordar la unidad planetaria construida por el creciente poder del capital, dado que eso se ha traducido en la modificación de la estructura económica, en la mundialización de las comunicaciones, del comercio y del capital y, en la crisis de los paradigmas, entre otros rasgos. El resultado de esa situación es una realidad geográfica que reclama reflexiones más activas y participativas para explicar los acontecimientos. Afirma Lanz (1990) que frente a eso, a los paradigmas tradicionales, con sus modelos de análisis rígidos e inflexibles, les será imposible facilitar una interpretación pertinente con los hechos. Por consiguiente, un pensamiento emergente que deleve la acción monopolica del poder y su traducción en las diversas facetas del sistema integral de la sociedad. En otras palabras, las formas tradicionales de explicación, deben dar paso a concepciones más ágiles y coherentes que faciliten la aprehensión del objeto de estudio de la geografía: el espacio geográfico.

Conviene destacar que es necesario considerar al espacio geográfico desde dos perspectivas. Una es comprender los sucesos como cambios trastocados cotidianamente por una inventiva demasiado productiva y un tiempo altamente convulsionado que genera una vida diaria contradictoria e intensamente comunicada. También se requiere que se obvien las explicaciones que intencionadamente establece lo oficial, descartar todo aquello que asuma la condición de decorado para barnizar y ocultar la explicación de los hechos y echar a un lado las tergiversaciones ideológicas. Se impone interpretar los acontecimientos desde una acción dialéctica donde no deben existir condiciones previas que pueden distorsionar lo que se vislumbra en el proceso de encuentro con el objeto de estudio, porque la nueva objetividad proviene de lo diverso y reclama concepciones similares pero de la misma manera contradictoria. Piensa Morín (1993), al respecto, lo siguiente. "debemos abandonar las racionalizadas parciales y cerradas, las racionalidades arbitrarias y delirantes que considera irracional cualquier crítica que se les haga" (p.80).

Ya Tovar (1983) expresaba que la nueva realidad que vivía la humanidad, en la década de los años ochenta del siglo veinte, por lo complejo de los acontecimientos, la diversidad de los elementos y la pluralidad de los factores intervinientes, demandaba alternativas globales, integrales e interdisciplinarias. Eso debido a que la obtención del conocimiento, desde este punto de vista, resulta de una intensa relación de intercambio, organización y transformación de experiencias, informaciones, noticias, conversaciones y de toda forma comunicacional que activa la vida cultural de la sociedad. Quiere decir que ninguna ciencia debe ignorar los saberes afines,

símiles y/o análogos cuando enfrenta el reto de obtener un conocimiento coherente y pertinente con la realidad que es objeto de estudio.

Un salto relevante es entender la importancia adquirida por la vida cotidiana como escenario geográfico donde se desenvuelven los acontecimientos naturales y espontáneos del acontecer habitual. En este caso, la ciencia vuelve la mirada al escenario diario pues allí también se elaboran conocimientos con una epistemología aunque sencilla y vulgar, rica en la producción de experiencias y alternativas para resolver las dificultades y contratiempos de la vida normal y usual. En otras palabras, es la vivencia habitual del espacio geográfico. Dice Ander-Egg (1980), al respecto, lo siguiente:

El ambiente de la vida cotidiana penetra en la conciencia y en el pensamiento del individuo; ello proporciona una serie de saberes que se denomina conocimiento vulgar. Es el modo común, corriente y espontáneo de conocer; es el que se adquiere en el trato con los hombres y las cosas; es ese saber que lleva nuestra vida diaria y que se posee sin haberlo buscado o estudiado, sin ampliar un método y haber reflexionado sobre algo (p.24).

Desde este punto de vista, la comunidad local es un ámbito donde los acontecimientos del mundo global dejan entrever sus efectos y repercusiones. Por tal motivo lo cotidiano adquiere un extraordinario sentido y significado. Además, las ciencias sociales reivindican un objeto de estudio considerado por la ciencia positiva como marginal debido a lo vulgar y a la carencia de rigurosidad científica. Ahora, se fortalece la espontaneidad social que tiene su fundamentación y práctica epistemológica para elaborar sus desde y en la interrelación social de los individuos, la confrontación entre sus concepciones y la valoración personal sobre los acontecimientos diarios.

¿Pero que es lo más importante? Lo más relevante es el hecho que se revitaliza la vida diaria de la sociedad, en cuanto a la forma cómo se armoniza la vida diaria del colectivo social en los procesos de construcción del espacio geográfico. El espacio es el constructo donde se expresan vivencialmente las formas de intervención humana en su esfuerzo por aprovechar las potencialidades de la naturaleza. Según Santos (1990), este espacio geográfico depende de la sociedad como un todo, donde cada hecho particular representa una determinación de la sociedad en un lugar propio, que acrecienta su dimensión social como una original suma que a su vez temporo-espacial, pero asimismo implica afecto e identidad con el lugar vivido.

De acuerdo con lo indicado, está planteada una alternativa geográfica diferente a la orientación tradicional descriptiva, fragmentaria y dicotómica de la realidad por una apreciación total de la compleja realidad como expresión de la dinámica espacial. Esta nueva forma de concebir la realidad geográfica determinó que la geografía haya sido afectada en sus conceptos disciplinares y en su objeto de estudio. El cuestionamiento de los paradigmas descriptivos obligó a revisar los postulados

teóricos de la geografía ante las dificultades para comprender la dinámica del espacio geográfico en las nuevas condiciones históricas. Hoy día, ante la existencia de condiciones epocales, se exige la comprensión del espacio geográfico, a partir de la convivencia de sus condiciones temporo-espaciales y sociales, dado que esta disciplina social sirve, de acuerdo con Sequera T. (1995):

Para explicar la forma como se estructura el espacio geográfico concebido en términos de totalidad y dinamismo, a la vez que insertarlo en la formación social la cual desempeña papel predominante en la comprensión de la existencia geográfica, destacando su condición de producto social sobre la realidad ambiental y en su contexto geopolítico, como también, la necesidad de corresponderse con un marco mucho más amplio de acuerdo con las nuevas realidades mundiales denominadas por la ciencia y la tecnología o, más exactamente, inmersas en la revolución científico-técnica, en especial, la informática (p. A-4).

Esta concepción geográfica demanda una formación integral del individuo que confronte el entorno habitual, con el objeto que comprenda, explique, confronte y reflexione sobre su mundo diario en forma crítica y constructiva, de manera tal que fortalezca los valores de lo humano frente al avasallante capitalismo que incide en su naturalidad. La existencia de cada vez más complejos problemas geográficos, sociales y socioeconómicos, traen como resultado apreciar una realidad en franco deterioro. En el mundo contemporáneo se hace evidente una situación geográfica muy particular y singular. Se trata de una realidad donde lo económico y lo tecnológico sirve de base para construir un espacio pleno de dificultades sociales.

Lo que llama la atención es que con los paradigmas tradicionales no se puede dar explicación contundente a los acontecimientos que ocurren en forma cotidiana. Eso supone de otras alternativas epistemológicas porque los actores y los sucesos presentan se desenvuelven en un ámbito complejo y difícil. Lo más destacable, en lo que respecta a la geografía como disciplina, es que emergen fundamentos teóricos y metodológicos que aseguran otras posibilidades a esta ciencia para compartir con conocimientos afines sus objetos de estudio y abordarlos con remozados argumentos para entender los hechos en el plano de su cotidianidad. Eso traduce la exigencia de replantear la misión pedagógica de la geografía todavía inmersa en los fundamentos tradicionales.

### **La enseñanza de la geografía**

En el escenario planetario del mundo global, la geografía valora, por un lado, la visión de conjunto terráqueo y por el otro, el lugar como contexto donde los grupos humanos viven su situación geográfica cotidiana. Ante esta situación la geografía y su enseñanza deben asumir una posición que supere las posturas contemplativas por acciones más transformadoras. Lo enrevesado obliga a plantear un enseñanza geográfica más preocupada por los problemas que afectan a las colectividades y



específicamente, la forma cómo se construye y se dinamiza el espacio de la comunidad. Por eso la demanda de una acción educativa más acorde con las circunstancias epocales y una enseñanza de la geografía desmitificadora de los problemas ecológicos y humanos que han generado una compleja realidad geográfica con muestras cada vez más significativas de la perversidad capitalista y reclama acciones formativas que examinen reflexiva y críticamente esa situación. Esto lleva una enseñanza fundamentada en la formación de valores humanos y sociales. Afirma al respecto, González Lucini (1994) lo siguiente:

Una de las propuestas más innovadoras y a la vez uno de los retos más apasionantes a los que nos enfrentamos en el mundo actual, es el de considerar y abordar la acción educativa como una acción capaz de favorecer y de potenciar, en los educando, el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos (p.10).

Las penurias que afectan a la sociedad tornan necesario volver al hombre como individuo y como ser social para educarlo en correspondencia con la dinámica de su entorno. Eso conlleva a que la enseñanza de la geografía, esté en la obligación de discutir sobre los acontecimientos que se desarrollan en la vida cotidiana, la concepción geográfica escolar y sobre la práctica pedagógica que orienta sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, cabe indicar que la geodidáctica tradicional ha limitado al simple acontecimiento de discutir sobre cómo dar una clase de geografía, circunscribirse a las técnicas para enseñar y orientar su labor pedagógica, aspirar simplemente los cambios de conducta de acuerdo con los objetivos establecidos por planificadores alejados de la práctica de aula.

Lo indicado resulta en la actualidad altamente contradictorio, dado que aportes provenientes de los ámbitos propios de la geografía, la psicopedagogía, la psicología del aprendizaje, la didáctica y la geodidáctica misma, que no se pueden desconocer, convocan a reorientar la discusión sobre la enseñanza de la geografía hacia la búsqueda de nuevas opciones geodidácticas más adaptadas a las rápidas transformaciones, a la crisis de la epistemología y a la traducción de los avances científico-tecnológicos en los diversos ámbitos del saber humano.

Ineludiblemente, esta situación trastoca las concepciones lineales, rígidas y parceladas que impuso el positivismo en el contexto de la ciencia para dar explicación a la realidad geográfica. En consecuencia, se impone la exigencia de replantear los fundamentos de la disciplina por opciones interdisciplinarias que favorezcan aprehender el espacio geográfico desde perspectivas globales e integrales y establecer aproximaciones lo más cercano posible a la realidad misma. Como respuesta a la geografía, de acuerdo con el criterio de Gurevich (1994), debe tener:

Como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente en el mundo social. Por ello le cabe a nuestra ciencia la tarea de comprender como se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de

organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses (p.71).

La explicación de la realidad asiste a un nuevo modelo de análisis. Ya no se puede asumir posturas fragmentarias y lineales para comprender situaciones complejas y cambiantes. Por el contrario se demanda tener que apreciar lo geográfico bajo perspectivas que armonicen dialécticamente el encuentro entre la naturaleza, la sociedad y los procesos que desde lo natural-humano perfilan los constructos geográficos. Se impone la profundidad analítica siempre, además de apreciar los hechos con una visión histórica. De allí la exigencia de vincular a la enseñanza de la geografía que se desarrolla en las aulas escolares con la transformación originada por la nueva época, caracterizada por su globalidad y su complejidad, al afectar a la sociedad y a la naturaleza de una forma contundente; aspectos por demás significativos que exigen un replanteamiento sobre la explicación de lo geográfico desde una racionalidad más abierta y plural, con una orientación más social y un sentido histórico del objeto de estudio.

Esta concepción de la geografía valora la actividad pedagógica que se desarrolla en el aula. Son esenciales las concepciones de los educandos sobre su realidad geográfica, cómo se ha construido y qué factores han intervenido en la estructuración de ese espacio. En forma global, como relaciona la sociedad con la naturaleza en este momento histórico, dentro de una pedagogía que dé a la enseñanza un sentido social y cultural. Lo expuesto representa para el docente la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de una actitud científica, mediante la aplicación de la metodología geográfica hacia la comprensión, reflexión y crítica evaluativa de los acontecimientos geográficos. Al respecto, Benejam A. (1990), opina que la concepción geográfica acorde con la situación actual, debe responder a las preguntas esenciales: ¿dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre sí?, ¿Cómo han llegado hasta donde están?, ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio? (p.39).

La vuelta al espacio geográfico y superar la descripción como única opción para abordar la realidad, trae consigo inmiscuirse en la realidad misma, puesto que el espacio es el constructo que emerge de la vinculación sociedad-naturaleza bajo condiciones históricas. Como el espacio es el ámbito de la ciencia geográfica resultado de la acción constructora de la sociedad en condiciones históricas dadas, es razón para considerar que, en el contexto de la desmitificación de los acontecimientos, se impone reflexionar sobre la realidad geográfica para construir un conocimiento crítico sobre ella. La reflexión es la alternativa para superar de esta manera, las nociones y los conceptos disciplinares que tradicionalmente se han ofrecido como temas específicos en los programas escolares. Con la opinión de Benejam A. (1990), la enseñanza se interpreta como un nuevo modo de actuar y de pensar, por lo tanto, una nueva racionalidad que responde a la exigencia de dar rápida respuesta a las situaciones que se presentan, al utilizar alternativas geodidácticas más dinámicas antes el movimiento tan acelerado cómo fluye la realidad.

Así, lo geográfico como lo pedagógico, se articulan para facilitar una enseñanza de la geografía desde la vida cotidiana, al tomar como base fundamental los preconceptos que en forma diversa han obtenido los educandos en su comportamiento ciudadano, en el recinto escolar y en el entorno inmediato. Esta concepción parte de la necesidad de concebir cuál es el acontecimiento que elabora la escuela, cuáles son las explicaciones cotidianas del educando y cuál es el conocimiento construido por la ciencia. Si se pretende que el educando se acerque a la realidad para entenderla con sentido geográfico, se debe armonizar el conocimiento cotidiano con el conocimiento científico. Es decir, ante el reto de transformar el saber que ha construido la ciencia e impulsar cambios en la práctica escolar, de tal forma que se relacionen con el conocimiento espontáneo de la vida diaria, el escolar y el científico y la investigación didáctica como alternativa para generar ese cambio.

Esta opción permite que la geodidáctica repiense el espacio desde las vertientes pedagógicas y social, al recurrir a bases tan fundamentales como el lenguaje común, el discurso científico, las estrategias activas y participativas para aprender y los procesos sociales, a la vez que proponer escenarios escolares que propicien las oportunidades para interrogar el entorno geográfico, al investigar el educando su realidad, con el uso de los métodos de la ciencia geográfica, a la vez que impulsar cambios en las concepciones de los educando con fines formativos. Al asumir estrategias investigativas para enseñar geografía se valoran los procesos didácticos conducentes a la obtención de los conocimientos a través de herramientas intelectuales y procedimentales. Según Aisenberg y Alderoqui (1994), se asiste, hoy día, a la revalorización de los procedimientos. Se les considera, junto con los conceptos y los valores, como contenidos a ser enseñados para fortalecer el desempeño cotidiano del alumno.

Con esos señalamientos, se da la oportunidad pedagógica que los alumnos conozcan el saber habitual como habitantes de una comunidad, a través del debate de opiniones, la investigación en diarios, aplicación de encuestas y entrevistas entre otros. Entonces, es necesario preguntarse sobre la realidad, aprender a trabajar con los problemas geográficos, para aprender a elaborar respuestas, aprender de la novedad y buscarla y poner en juego el conocimiento compartido. Al plantearse los procedimientos a través de itinerarios didácticos se facilitará el desplazamiento flexible del educando hacia la obtención del conocimiento que lleva consigo abordar el espacio geográfico desde los procesos que han permitido a la ciencia social encontrar los nuevos conocimientos. Eso contribuirá al desarrollo personal y social, desde una perspectiva pedagógica comprometida con la necesidad de comprender esta época de cambios.

Puede afirmarse que el docente, desde este punto de vista, orientará los procesos de enseñar y de aprender a trascender lo meramente experiencial para aprender a pensar científicamente lo espacial. Así se ayuda a consolidar una concepción crítica del mundo, de la vida y de la realidad, desde una actividad permanente de reflexión y

confrontación muy diferente a la pasividad y contemplación de los fenómenos tradicionales. La enseñanza de la geografía en función de lo indicado, debe desarrollar los procesos didácticos desde la experiencia concreta, al estimular las observaciones y la actividad pensante, de manera que los conocimientos empíricos y los fundamentos teóricos, sean luego traducidos en las acciones empíricas. Se debe partir de los contactos iniciales con los objetos de estudio a través de la observación y la descripción en una labor de diagnóstico para tener una aproximación que reactive las ideas previas, donde se aprecie directamente lo que sucede. Es el primer paso para cotejar las informaciones espontáneas y las informaciones provenientes del desarrollo científico-geográfico.

Esta actividad inicial conducirá a la construcción de un saber más adaptado a las circunstancias que viven, tanto el educador como el educando. La vinculación de lo habitual con lo científico y la espontaneidad con la investigación traducirán evitar la neutralidad política, la carencia de sentido social y la ausencia del sentido histórico. Todo lo contrario, la enseñanza geográfica, desde esta orientación, será entendida inmersa en la compleja dinámica del sistema social, como una alternativa para contribuir a formar el ciudadano a transformar la visión parcial sobre el entorno inmediato y la dinámica social.

En este sentido, las situaciones de enseñanza se deben afincar en la participación, el razonamiento, la originalidad, la horizontalidad y la confrontación desarrollados en los escenarios cotidianos para abordar sus dificultades y entenderlas críticamente. Los conceptos enunciados, sin embargo, son profundamente contradictorios con lo que ocurre en la práctica escolar cotidiana. La enseñanza geográfica que se desarrolla en el aula es discrepante de los postulados teóricos de la pedagogía, la didáctica y la geografía de hoy. La concepción tradicional de la pedagogía persiste en su orientación transmisiva y se preserva la concepción geográfica limitada a describir nociones y conceptos, para entrar en contradicción con el Estado de la Cuestión en el contexto de la geodidáctica.

Al respecto, Santiago (1995) encontró que los docentes inmersos en una investigación sobre la utilización del entorno social-cultural en la enseñanza de la geografía, poseen un conocimiento muy amplio y actualizado sobre la dinámica del mundo presente. Eso lo demostró mediante la identificación de los rasgos más significativos del panorama mundial, el conocimiento de la causalidad que producen los acontecimientos que definen esa panorámica, asimismo los problemas más relevantes que caracterizan el nuevo orden mundial, al destacar la necesidad de formar a los educandos en la consolidación de los valores sociales ante el deterioro de lo humano y un extraordinario saber pedagógico y geodidáctico para enseñar la geografía, de manera que el individuo sea educado en correspondencia con esta realidad de cambios.

Al ser interrogados sobre el uso del programa, manifestaron el apego a la secuencia de objetivos y contenidos que éste recomienda como recurso oficial.

Opinaron que el programa es el instrumento guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y afirmaron que los objetivos son adecuados a los problemas de la comunidad, pero recurren a las técnicas tradicionales para orientar la enseñanza geográfica. Sobre las estrategias para enseñar, a pesar que el programa recomienda utilizar la observación directa, se aferran a transmitir conocimientos aislados, aunque demuestra conocer técnicas que son recomendadas por la psicopedagogía y la didáctica actual para auspiciar cambios en la enseñanza geográfica.

En relación con la aplicación de la metodología geográfica, se detectó que tienen dificultades para su utilización en la práctica del aula. Por eso el educador, a pesar que conoce los problemas de su comunidad, recurre a la estrategia de enseñar mediante las técnicas de la clase expositiva y/o explicativa y el dictado, a la vez que desarrolla las actividades que se recomiendan para lograr los objetivos programáticos. De manera que la finalidad más importante de la enseñanza de la geografía es el logro del objetivo y se descarta la formación integral del educando. De la situación encontrada por Santiago (1995), se subraya que el docente se encuentra fuertemente apegado a las orientaciones del programa escolar que el Ministerio de Educación ha establecido como recurso para el cumplimiento de los procesos de enseñar y de aprender en la práctica del aula. El hecho de enseñar con el estricto orden programático, descarta que la enseñanza sea una oportunidad para que el educando construya una nueva teoría sobre su entorno geográfico.

Por estas razones, es ineludible manifestar la presencia de una contradicción: mientras en el ámbito socio-cultural se produce una compleja transformación de cambios trascendentes que el educador conoce, en la praxis educativa, éste se aferra a continuar con una docencia limitada a dar la clase como un simple acto informativo, carente de correspondencia con el desarrollo de las actividades del entorno inmediato, a pesar que el docente posee un saber cultural importante que le podría servir de fundamento para estructurar una pedagogía más adecuada al momento histórico.

Es conveniente afirmar que, aunque el educador tiene dominio sobre las informaciones del entorno socio-cultural y geográfico, éstas tan sólo sirven como una manifestación de su cultura general que no se traduce en el mejoramiento de la enseñanza. El alumno, por el contrario, vive dos momentos diferentes: uno, en el aula donde tiene la necesidad de memorizar nociones y conceptos y, el otro, su realidad inmediata donde aprende dinámicamente, gracias a la diversidad de medios con los cuales se vincula en su vida cotidiana. Esa disparidad impide que el estudiante construya sus propias concepciones sobre los acontecimientos, dado que debe repetir como conocimiento escolar nociones muy abstractas que carecen de compatibilidad con su conocimiento habitual, al negarse la posibilidad de ser creativo y original frente a los cambios.

Con estos señalamientos, se puede aseverar que mientras la teoría geodidáctica orienta su esfuerzo hacia la explicación del espacio geográfico, en la enseñanza que se desarrolla en las aulas, todavía persiste la concepción determinista, enciclopedista

y descriptiva que tradicionalmente se ha cuestionado. Asegura Arzelay (1.980) que, los contenidos programáticos de nociones y conceptos encasillados, se imparten como parcelas con un fundamento naturalista, heterogéneo y claramente delimitado de la realidad, niegan la apreciación social, integral y global como los fenómenos se presentan en el espacio geográfico. En consecuencia, el educador enseña una geografía pretérita y los alumnos no aprenden lo geográfico. Como se deben reproducir, leyes y teorías, el acto de enseñar es meramente memorístico y no reclama acciones reflexivas, por lo tanto, no modifican el saber cotidiano del alumno y sus ideas previas se mantienen inalterables.

Ese es un problema relevante para la enseñanza de la geografía: no hay mejoramiento de la práctica cotidiana del aula, aunque el docente tiene un extraordinario saber geográfico y didáctico, persiste en utilizar en su actividad diaria las orientaciones de la didáctica tradicional. El docente es un técnico que sabe dar una clase. Su labor escolar es mecánica y estrictamente orientada por el objetivo programático, al desarrollar una rutina que se sintetiza en explicar o dictar un contenido y evaluar para saber si los educandos retuvieron el contenido transmitido. Esa enseñanza de la geografía es ahistórica, alienante y carente de traducción social, lo que determina la necesidad de incentivar investigaciones que aborden la dinámica del aula en procura de transformar esa realidad tan contradictoria con el momento histórico actual.

De allí que sea una exigencia revisar las concepciones para formar educadores de la geografía, las concepciones de la geografía y de la pedagogía en que se sustentan los programas de enseñanza geográfica y comenzar a estudiar con sentido crítico la práctica del aula escolar. Se considera que toda transformación que se proponga, debe tener al docente como recurso fundamental. Sus concepciones son base prioritaria para gestar el cambio. No se puede circunscribir la enseñanza geográfica a postulados unilaterales y directivos que impongan modelos, porque estudios realizados comunican que el docente es resistente a las recetas, dado que se piensa desde el saber que ha construido en su desempeño profesional cotidiano, el cual no cambia, si no tiene correspondencia con su experiencia.

Todo modelo impuesto tendrá como fin el fracaso, si se desconoce la realidad que se vive en el aula. Los postulados teóricos serán aprendidos por los docentes, pero carecerán de la aplicación en la práctica escolar y eso contribuirá a acentuar el desfase con los cambios del momento. El educador asistirá a conferencias, talleres, cursos y seminarios, donde se maravillará de la novedad geodidáctica, pero cuando regresa al trabajo cotidiano, continua con el desarrollo de su rutina dogmática, alienadora y centrada en el espacio del aula, el libro de texto único. Con estos señalamientos, se impone la exigencia de replantear las orientaciones de la enseñanza de la geografía, de manera que sea la investigación quien determine las alternativas para mejorar los procesos de enseñar y de aprender geografía. Así lo reclama una geodidáctica desconectada de los cambios en el entorno socio-cultural, en una sociedad que diariamente es afectada por una complejidad geográfica originada por

una situación de profundo sentido económico y desentendida de la problemática social.

### **CAPITULO III**

## **LOS FUNDAMENTOS HISTORICOS Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA**

### **La realidad histórica**

En la búsqueda de los argumentos para explicar la realidad actual, un aspecto a tomar en cuenta es su imprescindible contextualización en el marco de las condiciones epocales. Allí se debe considerar la articulación con los diferentes hechos y sucesos, de manera que se pueda ofrecer una apreciación lo más cercana posible a lo real. En consecuencia, definir el contexto de la nueva época que vive la humanidad, implica abordar los acontecimientos desarrollados durante la década de los años ochenta de este siglo hasta el presente. Este es un momento histórico con perfil propio donde los sucesos ocurridos, tales como la caída del Muro de Berlín, la desintegración de la Unión Soviética y el conflicto fratricida de Yugoslavia son casos históricos de profunda significación política de esta época en desarrollo.

Sin embargo, la evidencia más relevante es la desaparición de los bloques de poder que se erigieron bajo la égida del capitalismo y el comunismo durante la época de la Guerra Fría. El momento que deriva del desenvolvimiento de esos hechos ha puesto de manifiesto una realidad mundial que ha sido calificada como el Nuevo Orden Mundial, cuyo trasfondo esencial y básico está representado por la homogeneidad racional del pensamiento neoliberal. Su traducción en la organización del espacio geográfico ha traído como resultado la conformación de bloques de poder económico-tecnológico (EE.UU., Europa Occidental y Japón) sostenidos por el incremento de la riqueza generada, entre otros, por las empresas multinacionales y la banca internacional. Por tanto, no se puede obviar, al buscar explicación a esta situación histórica, la relevancia que se asigna al neoliberalismo como base ideológica que sirve para impulsar la economía de mercado.

Entre los efectos de los cambios epocales del Nuevo Orden Mundial se encuentra que la dimensión planetaria es el nuevo escenario de los acontecimientos para la humanidad. Eso trastocó la concepción tradicional lineal y mecánica de la noción de escala geográfica, delimitada prioritariamente hacia los Estados nacionales. Ahora los hechos se deben redimensionar desde una magnitud mundializada, pero rescatar también el significado de la localidad, inmersa en el contexto mundial. En efecto, es

razonable entender que las complejas situaciones ocurridas en cualquier parte del mundo tienen que ser explicadas desde una perspectiva global, a la vez que lo global debe ser entendido desde las localidades. La nueva opción analítico-interpretativa se orienta a estudiar la época actual en su forma dinámica, violenta y acelerada. Destaca en este modelo de análisis la incidencia del movimiento y sus efectos en el significado del espacio y del tiempo, pues trastoca la puntualidad del futuro, a la vez que se sustituye la noción temporal por la incertidumbre y la paradoja; rasgos que han comenzado a ser habituales en la cotidianidad de innovación constante y de aceleración vertiginosa. Los expertos han dado en denominar esta nueva situación como la globalización que obedece al privilegio del signo económico y financiero, además de entender el mundo transformado en un complejo mercado impregnado de competencia e interdependencia. Allí, los países conflictivizan en función de las opciones del mercado e incentivados por la acumulación del capital.

A los aspectos novedosos de la economía y las finanzas, se asocian también los extraordinarios adelantos científico-tecnológicos que son una muestra de la traducción capitalista en las nuevas circunstancias epocales. La conjugación de intereses económicos con lo tecnológico y su relación con el status político e ideológico de la dominación y la racionalidad neoliberal ha impulsado una nueva revolución industrial apoyada a partir del desarrollo de la electrónica, la informática y la cibernética. Otros instrumentos importantes de esta situación son los medios de comunicación social. Estos son los aliados más efectivos para consolidar la riqueza del poder económico, especialmente, en la creación de necesidades que pueden ser satisfechas mediante el consumo.

Por eso se puede comprender la fuerte inversión de capital en la creación y desarrollo del mercado, sostenido cada vez más desde sofisticados instrumentos de divulgación publicitaria. Con la globalización, el mercado se ha hecho planetario determinado en el desarrollo de la publicidad. Asimismo, a través del satélite, difunde al mundo la producción de objetos y productos que satisfacen necesidades creadas desde los centros de estudios publicitarios. Producción, medios de comunicación social y mercado, son el espacio esencial para la acumulación de riqueza. Así lo reconoce Facundo Díaz (1990), cuando dice:

La sociedad informatizada (actual) se perfila (desde) una serie de tendencias que caracterizan a las sociedades postmodernas, entre las que sobresalen: la concentración del poder económico ya no sólo en el capital y en la propiedad de los medios de producción, sino también y particularmente en los medios de información, que se han convertido en uno de los elementos más dinámicos y lucrativos; la producción masiva de bienes y servicios con alto porcentaje de valor agregado, la creciente integración de los mercados; la globalización e internacionalización de la economía, las planificaciones flexibles y de largo plazo; los estilos de gerencia más participativos; o la organización empresarial menos rígida y dispuesta a asumir mayores riesgos respecto de las modificaciones constantes del entorno (p. 64).



Es una nueva perspectiva tecnocrática donde empresa, capital, publicidad y consumo dan lugar a una novedosa dinámica económica derivada de la intencionalidad neoliberal, con el objeto de aprovechar las potencialidades naturales, desde la armonía de la técnica, el dominio de la información y realizar transformaciones económicas con resultados importantes en el espacio geográfico. Sin embargo, a pesar del incremento de los niveles de riqueza, como una paradoja, en la realidad del Nuevo Orden Mundial, se refleja la desmejora de los niveles de la calidad de vida y el crecimiento de los niveles de pobreza crítica. Con estas características, el efecto globalizador capitalista ha pretendido magnificar la riqueza y agravar consecuentemente el empobrecimiento de la sociedad y la minusvalía de lo humano.

De allí que al describir la nueva época histórica, es ineludible tener que citar aquellos hechos que generan modificaciones sustanciales en la realidad geográfica, tales como: la reestructuración del poder geopolítico, el sentido global del mercado, la competitividad entre los países capitalistas por el amplio mercado mundial, el deterioro de los equilibrios naturales que profundiza la ruptura de los ecosistemas y afecta las condiciones ambientales. La pobreza se ha universalizado, se incrementa en las áreas tradicionalmente deprimidas (Asia, África y América Latina) y emerge en los países desarrollados magnificada por el desempleo y la disminución de la calidad de vida.

Se puede afirmar que la dominante orientación economicista, sustentada en una virtualidad manipulable que ha sido elaborada desde entes tecnológicos, produce códigos, íconos, símbolos y signos que buscan perpetuar el sentido de la contemplación de la apariencia dinámica de los hechos y desvirtuar las profundas contradicciones sociales que acentúan los desequilibrios y convierten la sociedad en un espacio pleno de conflictos y discrepancias. No escapa la pugnacidad de intereses para alcanzar beneficios económicos sin importar el elevado costo social del deterioro de las condiciones ambientales. En consecuencia, la situación histórica que vive la humanidad en las postrimerías del presente siglo, desde fines de los años ochenta hasta la actualidad, se puede comprender desde los rasgos que a continuación se describen:

- Nuevos tiempos, nuevos acontecimientos y una nueva dimensión del mundo se asoman ante el hombre. De allí que se entienda que se vive un momento diferente al resto de la evolución histórica.
- Ya hay un acuerdo universal sobre la existencia del mundo globalizado. Nada escapa a esta nueva situación. El paradigma holístico, global e integral, cuyo rasgos también involucran a la diversidad, la multiplicidad y la complejidad, se impone como opción para dar respuesta a la crisis paradigmática originada por las condiciones epocales.

- El mundo cambia en forma acelerada. Todo es afectado por ese dinamismo que se siente con más significado en el desarrollo de la vida cotidiana. El sentido del cambio denuncia a la apertura, la flexibilidad y el relativismo como nuevos signos de lo actual.
- Es inocultable que los adelantos científico-tecnológicos son determinantes al definir la época histórica que actualmente vive la humanidad. Igualmente, los medios de comunicación social han trastocado la vida cotidiana al afectar el sentido del espacio y del tiempo que impuso la racionalidad moderna sostenida por la Ilustración.
- Lo económico emerge como el objetivo más importante de la racionalidad dominante. Lo prioritario es acumular riqueza. Para ello cuenta con el desarrollo científico-tecnológico que asegura la intervención de la realidad geográfica sin escrúpulos, para magnificar las contradicciones entre la opulencia y la marginalidad social.

### **La explicación de la realidad histórica**

Aunque las condiciones epocales inciden en plantear opciones explicativas holísticas, la explicación de la realidad histórica actual se realiza desde la concepción positivista que delimita el objeto de estudio a lo específicamente relacionado con el presente, con lo reciente; se circunscribe a lo que sucede hoy día y se desfasa de las conexiones con el pasado. Es una mera abstracción del momento para abordarlo solamente como presente mismo. Esta racionalidad se sustenta en los fundamentos de la teoría funcionalista y tecnocrática, la cual supone que la época se interpreta circunscrita tan sólo a sus hechos considerados como una parcela sin vinculación alguna con lo contextual, bajo la condición estática e inerte, y tan sólo explicados desde una orientación lineal, secuencial y lógica.

Esta concepción histórica se limita a la existencia de una situación construida como un instante aparente, inmutable y desconectado de los efectos del pasado: el momento histórico presente. Allí lo más significativo es la atención hacia la predilección del sentido de un momento que no cambia y de un aquí-ahora permanente con ausencia de pasado. Pero lo que llama la atención es precisamente que esa impresión inerte se asume como instante inmodificable, desfasa a la época histórica de su contexto y se destacan los rasgos descollantes que exaltan las virtudes del dominante, en este caso el privilegio capitalista.

Se sostiene lo actual como un instante desconectado del resto que impide, a quien realiza el acto de explicar los sucesos particularizados, perder la visión integral de la realidad, dado que es obligado a detenerse solamente en sus partes aisladas e impedir el entendimiento de la acción de la sociedad y del hombre como constructores de la realidad histórica. Por eso los acontecimientos son percibidos desde una perspectiva meramente circunstancial que evade lo humano, pues concibe al hombre sin

vinculación transformadora con su realidad, plena de problemas de diverso orden. Dice Cajiao Restrepo (1989), al respecto, lo siguiente:

... el resultado de esto es un hombre (...) ajeno de todas maneras a su acontecer histórico, e incapaz de involucrarse racionalmente en la construcción del mundo. Es en fin, un paciente y pasivo transeúnte que soporta los golpes de suerte y de desdicha sin percatarse nunca de que no vive en una gran ruleta y de que tiene en sus manos la posibilidad de cambiar el curso de las cosas, yendo un poco más allá de la protesta o la resignación (p. 13).

Ese desfase individuo-historia ha servido para desvirtuar el sentido socio-político e ideológico que se asigna a la historia como disciplina que explica la evolución de la sociedad y el hombre en el transcurrir del tiempo. El mero estudio de la circunstancia que se vive constituye un artificio para impedir la reflexión crítica sobre la forma como la ideología dominante construye la realidad histórica. En la opinión generalizada del discurso de la ciencia para la dominación, se justifica que esta disciplina tan sólo sirve para abordar los acontecimientos como parcelas desconectadas de la totalidad que asegura negar la posibilidad de comprender integralmente los sucesos.

Desde esta postura se echan las bases para la tan sonada “muerte de la historia”, como ha ocurrido en otras épocas de dominio imperial absoluto donde el halago y la adulancia han enclaustrado al cuestionamiento constructivo y a la crítica intencionada. Eso convalida el predominio de la concepción positiva, la cual impregna la construcción del conocimiento, al circunscribir al instante del aquí-ahora y desconectarlo de sus vínculos con los acontecimientos que le anteceden. Así se obstaculiza la existencia de contradicciones y se asegura el predominio de una sola idea: el designio de la concentración del capital y su traducción monopólica en la explicación de la realidad histórica. Una de las más claras manifestaciones de esta situación es el control hegemónico planetario que, con sentido de gendarme político, ha asumido Estados Unidos de Norteamérica en la actualidad.

El mundo globalizado es presentado por el discurso político de la ideología dominante con una orientación clara y definida: el tiempo es estático a pesar que, contradictoriamente, el rasgo que más destaca es el cambio. El presente se percibe como un instante fotográfico donde las contradicciones de los diferentes entes del sistema integral de la sociedad ceden a los designios de lo inmóvil y de lo inmutable y dificultan la labor indagadora de los modelos de análisis socio-políticos y sociales que buscan dar explicación a los sucesos generados por el capitalismo y desarrollados bajo ese predominio histórico y geopolítico. Parece ser que el pasado no existe que lo único realmente objetivo es el presente; se debe vivir el instante, y no se sabe que será del futuro.

Ahora todo está designado para lo meramente circunstancial; se vende la idea que lo real está por construirse y se asegura su validez científica la delimitarse solamente

al instante que se vive. Nada con el pasado, es sólo el presente lo importante. La visión de inmutabilidad del tiempo histórico obedece a los argumentos ideológicos que privilegian el presente, sin interferencias con el pasado, pues se incrementa la objetividad científica en sus detalles, debido a que no se contamina con los efectos que el pasado pudiese determinar en lo actual. La historia, desde esta fundamentación, sostiene Aranguren (1997):

(...) ha sido utilizada por las clases dirigentes para ocultar la veracidad de la realidad social. Muchas veces bajo formas de omisión, reducción, recargo, deformación, desorganización, manipulación y otras desorientaciones de los contenidos académicos, se pretende que el estudiante acepte su estudio acríticamente, como algo extraño a los problemas vitales que afectan su existencia socio-individual (p. 15).

El trasfondo político e ideológico que eso significa, asegura para ese presente estático, alienar las vías explicativas de la realidad social y confundir el sentido humano de la miseria, el hacinamiento, el armamentismo, el incentivo a las guerras, entre otros aspectos. Claro está, el momento no acepta nada que no sean los fundamentos que sirven de base al adoctrinamiento ideológico neoliberal para particularizar el quehacer del hombre en procura de aceptar sin conflictividad el sentido economicista de la vida. De allí que las teorías sociales que cuestionaban el estado político existente, que discutían sobre los efectos del capital en la dinámica del hombre como individuo y como ser social, han sido excluidas de la discusión teórica, de la discusión filosófica y de la creación del conocimiento.

Todos los fundamentos epistemológicos que han tenido y tienen como objetivo explicar la complejidad social originada por los efectos del neoliberalismo son sometidos al escarnio y a la descalificación. La racionalidad del todo vale emerge como la única opción para entender este mundo tan complicado en lo social y en lo histórico. Frente a esta concepción, la crítica y el cuestionamiento son vistos como obstáculos para poder vislumbrar el sentido político e ideológico de las grandes transformaciones del capital. Ante eso, se esgrime que nada está por construirse, porque todo está construido o se construye. Ese criterio sostiene la “muerte de la historia” y la “muerte de las ideologías”, “la muerte de la escuela” y se propone para poder entender el presente, partir desde el presente mismo y no fuera de él.

La explicación del presente, bajo la orientación del positivismo, se realiza en forma fragmentada y parcializada para enfocar solamente los aspectos históricos de interés para los grupos dominantes, tal es el caso de la historia oficial, que deteriora el sentido de totalidad para ofertar parcelas políticas, económicas y sociales en franca contradicción con la visión integral que presentan los hechos históricos. Para Martínez (1989), si bien es cierto que con las concepciones tradicionales se dificulta comprender el dinámico momento, no es menos cierto que en la epistemología, se impone cada vez más, la exigencia de relacionar los acontecimientos con su pasado y con lo actual.

Ante esta situación, la educación, con su finalidad de formar al ciudadano en correspondencia con su dinámica sociohistórica, no puede desarrollar su misión formadora desconectada de los cambios de la realidad. De allí que, en este caso, la enseñanza de la geografía debe dar respuesta a esa demanda social, y tiene que ofrecer situaciones de aprendizaje que signifiquen cambios contundentes. Entre otros aspectos, se impone para la enseñanza geográfica ofrecer nuevos contenidos, cada vez más vinculados con la intencionalidad de desmitificar las formas de como el capital construye su realidad geográfica. Por eso se impone, como tarea de significativa importancia, desarrollar una concepción geodidáctica en la escuela que contrarreste el efecto neoliberal que impregna al contexto histórico.

La magnitud de las contradicciones determina que la enseñanza de la geografía tiene que afincarse en la explicación histórica. Eso supone armonizar el pasado con el presente. Es decir, hacer realidad viviente y concreta al momento al entender que éste es construcción del pasado-actualidad. La coexistencia de momentos interactuantes en el presente permite perfilar tendencias y comportamientos sociales que ineludiblemente se tienen que considerar en el momento de replantear lo histórico y lo geográfico. El escenario propicio para lograr esa integración es el estudio sistemático de la localidad como contexto de la acción geográfica. Específicamente, en el campo de la enseñanza de la geografía implica, según Aular y Betencourt (1993), interpretar el momento presente en su ámbito más cercano al estudiante: su comunidad. Al respecto, estas autoras plantean para acercarse al momento actual, las siguientes interrogantes:

¿Cómo era antes?, ¿Cómo vivimos?, ¿Cuáles son nuestros problemas, nuestras alegrías, nuestros sueños?, ¿Cómo veo mi barrio, mi ciudad, mi país?, ¿Cómo somos?, ¿En qué trabajan nuestros vecinos?, ¿Qué celebran?, etc. Se trata de involucrar al muchacho con su realidad. Esta debe ser su principal fuente de conocimientos (p. 18).

Desde esas interrogantes, como se puede inferir, la acción educativa rescata la intencionalidad de abordar el presente entendido como un constructo histórico. Necesariamente, estas interrogantes obligan tanto al educador como a los educandos a desarrollar situaciones de enseñanza que supera lo meramente circunstancial para ir en procura de las vías explicativas de los acontecimientos y de sus conexiones tanto, con el pasado como con el contexto del mundo globalizado. Así se facilita un proceso pedagógico fundamentado en una visión integral de la realidad histórica-geográfica, a la vez que alcanza sentido y significación la cotidianidad como escenario mismo de los educandos, como protagonistas de la historia y de la construcción de su realidad geográfica.

Nuevos temas de interés; problemas geográficos, sociales y ambientales; preguntas de la misma sociedad sobre su vida pasada y actual, emergen como incentivo de nuevos contenidos para la enseñanza de las ciencias sociales y, en especial, de la

geografía y de la historia. Si bien es cierto que el momento se delimita en sus condiciones históricas es necesario comprender que se impone como exigencia apreciar totalmente lo real, en la articulación interactuante del pasado, en estrecha armonía con el presente. Ese debe ser el objeto de la enseñanza de la geografía en el contexto de la globalización para acceder a la explicación de como el capitalismo ha organizado y organiza el espacio geográfico.

### **La complejidad del momento histórico**

La globalización es un hecho indiscutible y tangible que se hace evidente en el marco de los acontecimientos del Nuevo Orden Económico Mundial. Su nivel de complejidad por su acento planetario obliga asumir una actitud de reflexión crítica ante los hechos y sucesos originados por la mundialización de la economía y sus efectos geopolíticos, sociales y ambientales. Ante lo cual es ineludible un modelo de análisis que facilite confrontar las enunciadas condiciones históricas con rigurosidad, coherencia y pertinencia. Punto de partida en esa confrontación es la consideración de la contextualización de los hechos.

Como primera acción, se tiene que entender que lo real es y debe ser comprendido en su contexto. Implica abordar lo real desde su externalidad e internalidad en el marco de una unicidad que cambia acorde con las circunstancias de la época. Por lo tanto, es apreciar el objeto de estudio en su dimensión temporo-espacial y desde una visión de totalidad. Las ciencias sociales para reflexionar sobre el presente momento histórico desde esta posibilidad, deben desarrollar la viabilidad de la explicación en el propio acontecimiento. Eso se sustenta en el replanteamiento de una concepción de la historia que permita vislumbrar lo diacrónico y lo sincrónico en una unidad indivisible que se transforma en el desarrollo de lo temporo-espacial.

Se asume que la historia es un proceso cuyas acciones socio-históricas construyen nuevas épocas, claramente delimitadas en el tiempo y en el espacio y definidas por las relaciones de producción que se establecen en la dinámica social. Es la evolución histórica de las formas cómo la sociedad ha producido bienes y servicios para satisfacer sus necesidades y representa la acción estructuradora del proceso construido por el predominio ideológico de la clase dominante, como fundamento de la organización del espacio geográfico.

Así, el Nuevo Orden Mundial no es un instante histórico, como se ha querido concebir, sino el constructo de una organización social que aprovecha el dominio científico-tecnológico, además de capitalizar las finanzas a nivel mundial para ejercer un estricto control sobre el hombre, la sociedad y la economía. Es de tomar en cuenta los acontecimientos que le dan existencia concreta a la globalización y recalcar las manifestaciones más evidentes del poder que posee el capitalismo: la informática, la robotización y la traducción social de los medios de comunicación social, considerados éstos últimos como agentes subliminales de la colonización y de la nueva ideologización alienadora.

Al intervenir la nueva realidad histórica lleva consigo subrayar la periodificación de los acontecimientos sociohistóricos. Cada época se escribe con una pluralidad de sucesos, hechos y fenómenos que se pueden aglutinar temporo-espacialmente en una unidad histórica claramente definida. Es importante apreciar que de esta manera, las circunstancias reflejan la concepción dominante y, con ella, la ideología sistematizadora de la realidad. De allí que la enseñanza de la geografía, con palabras de Gurevich (1994), tenga como:

...objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. Por ello, le cabe a nuestra ciencia la tarea de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses (p. 71).

En función de lo enunciado, al estudiar la globalización bajo esta opción, se pone de manifiesto la apreciación integral de sus acontecimientos en su existencia real y concreta. Se trata de construir una aproximación lo más ajustada posible a lo que sucede, de manera de poder dimensionar los hechos concatenados con sus raíces y sus interrelaciones. Es decir, desde una nueva causalidad más allá de lo que determina la ciencia positiva: comprender la globalidad desde la globalidad misma como producto del proceso histórico.

### **El docente de geografía y el momento actual**

La relevancia de vincular al docente con la realidad histórica obedece a la exigencia social de educar para formar la personalidad del educando en correspondencia con el comportamiento y las tendencias de la realidad histórica. Sin embargo, al establecer la relación del docente de geografía con la realidad del mundo global, emerge desde sus concepciones una contradicción. Por un lado tiene conocimiento de los cambios violentos y acelerados que se registran en el mundo actual, mientras en la actividad cotidiana del trabajo escolar se apega a las formas tradicionales de enseñar geografía.

Este hecho obedece a la vigencia de la enseñanza eminentemente tecnocrática que da respuesta a las recomendaciones que los expertos sostienen en las propuestas curriculares, donde se han presentado los conocimientos de lo social de forma fragmentada, en porciones identificadas como parcelas del sistema social: político, económico y social, para citar casos, los cuales son ofertados en porciones aisladas de la realidad histórica. De allí deriva un desfase entre la información que posee el docente de los complejos cambios que se presentan en el mundo globalizado, mientras que en el aula escolar transmite nociones y conceptos de la realidad geográfica o conocimientos disciplinares que, dado su carácter abstracto, no son fundamentos válidos para comprender el momento histórico.

Esa es la más clara demostración de la vigencia del positivismo en la actividad escolar y asegura una enseñanza para el adiestramiento y la mecanización del saber y es muestra de la vigencia de los fundamentos de las ciencias naturales como base esencial para explicar la realidad social. Inmerso en esta circunstancia, Santiago (1996), al estudiar los conceptos que posee el docente para enseñar la geografía en el trabajo escolar cotidiano, encontró que la enseñanza geográfica que se desarrolla en las aulas discrepa profundamente de la posibilidad de auspiciar una reflexión sobre la nueva realidad histórica que genera la globalización. El docente de geografía, como sujeto inmerso en las nuevas condiciones históricas, simplemente está informado de los acontecimientos que se presentan en la vida cotidiana.

El educador incrementa su información gracias a su relación con los medios de comunicación social. La televisión, la radio y la prensa son los medios que difunden los datos sobre los hechos que diariamente ocurren en el mundo. Estos medios facilitan al educador obtener las noticias que contribuyen a formar una matriz de opinión sobre la vida cotidiana y sus acontecimientos. Motivo por el cual, el docente obtiene una información superficial de escasa reflexión crítica. Llama la atención que situación, debido al simple hecho de ser receptor de informaciones, no significa que vaya obtener un conocimiento crítico de la realidad sino, por lo contrario, conforma un “océano de conocimientos con un centímetro de profundidad”. ¿Qué significa esta expresión? Bueno, simple y llanamente que el nivel de conocimientos está determinado por una mera superficialidad de donde se origina un saber de muchas cosas a la vez, pero con una escasa y muy limitada fundamentación teórica.

El educador de geografía, de esta forma, demuestra lo que Ugas (1996), califica como la ignorancia educada. Es decir, adquiere en los medios de comunicación social un saber manipulado y alienado que tiende a utilizar con propiedad para dar respuesta a situaciones cotidianas. Esa información se caracteriza por ser exageradamente concreta y precisa, dado que es construida por los expertos en comunicación social como lo nocional y lo elemental que se debe difundir al colectivo social. La situación mencionada lleva consigo desvirtuar la reflexión cotidiana por una reflexión habitual fuertemente condicionada por la simpleza como se difunden las informaciones de acentuado sentido nocional en la opinión de los medios de comunicación social (TV, Radio). De tal manera que el común, al incluir al docente y a los educandos, saben superficialidades de la realidad geohistórica suministradas por los medios de comunicación social. Así, el colectivo social recibe los “clichés” que lo habilitan para dar respuesta a las situaciones que comúnmente recibe en su condición de habitante de un lugar.

De allí que el educador entiende los acontecimientos del presente pero carece de los fundamentos teórico-metodológicos que favorezcan abordar con bases esenciales los sucesos que afectan a la dinámica social en forma habitual y donde él es actor de primer orden. Lo más grave de esta realidad es el hecho que, aunque tiene ese saber adquirido en los medios de comunicación social, no lo traduce en los procesos de



enseñanza y de aprendizaje. En lo concreto, el docente, se apega a enseñar sustentado en los fundamentos de fuerte acento tradicional, generados desde la epistemología positivista que desvirtúa la esencia social que debe tener la acción educativa de acuerdo al mandato legal (Ley Orgánica de Educación. Artículo 3, 1980); aspecto que representa de por sí, un problema de significativa importancia para la tarea formativa que debe cumplir la enseñanza de la historia y de la geografía.

### **Opciones didácticas de la historia y la enseñanza de la geografía**

La realidad del Nuevo Orden Mundial no se estudia en el aula en su real expresión. Los acontecimientos llegan a la escuela como simples referencias de hechos relevantes del presente, pero no como situaciones de enseñanza que faciliten abordar, desde posturas reflexivas y críticas la comprensión de la nueva realidad histórica global. En el aula tan sólo se transmiten los contenidos programáticos sin tomar en cuenta la direccionalidad que recomiendan los programas escolares de geografía. Lo anterior genera una compleja problemática para la enseñanza geográfica, dada la vigencia del modelo curricular positivista, tecnocrático y conductista que sirve de fundamento para el desarrollo de los procesos de enseñar y de aprender. En relación con esta situación, Santiago (1996) determinó que las características más significativas de la enseñanza geográfica, inmersa en la dinámica pedagógica de este modelo, se manifiestan a través de los siguientes rasgos:

1. Desatiende la realidad social y sirve de estímulo para incrementar la relación de dependencia de lo externo al sustentarse en el privilegio de lo exógeno sobre lo nacional.
2. Es transmitida en el aula para fortalecer lo abstracto y evadir la realidad inmediata como objeto de estudio.
3. Sirve de base a una enseñanza de nociones y detalles como particularidades geográficas del entorno, muy contrarias a situaciones globales como hoy día, los paradigmas holísticos abordan lo real.
4. Se sustenta en el apego al programa que mecaniza y tecnifica una labor que debe ser abierta y flexible, acorde con el dinamismo de los nuevos tiempos.
5. Radicaliza la vigencia de una didáctica tradicional encaminada en perennizar una acción educativa rutinaria y monótona que demanda una docencia diferente con una finalidad formativa insertada en las acciones de transformación nacional, entre otros aspectos (p. 13).

Necesariamente, esta descripción exige redimensionar la enseñanza geográfica desde una opción que vincule lo geográfico con lo histórico y lo social. Con una apertura que conduzca a explicar la dinámica del espacio geográfico como realidad, al entender al presente con la mirada en el pasado y relacionar lo actual con la dinámica social. Esta alternativa científico-pedagógica responde a la interrelación historia y geografía para estudiar objetos de conocimiento afines; en este caso, la evolución geohistórica de las comunidades para entender su situación actual. Responde esta opción a que el presente se mueve con suma intensidad y rápidamente pasa a ser

pasado. De igual forma, el pasado coexiste con lo actual para dar origen a la dinámica de hoy. Así, el espacio geográfico deja de ser una acumulación de presentes para ser el presente como expresión de la dinámica presente-pasado-presente como una unidad dialéctica en permanente transformación. Así, la enseñanza de la geografía asume al espacio con un sentido dinámico y cambiante, a objeto de acercarse a la realidad en procura de descifrar los acontecimientos que allí se producen, desde los siguientes aspectos:

### **1.- Reflexionar sobre los acontecimientos del presente:**

La complejidad misma de la realidad geográfica de la globalización incide en replantear una enseñanza de la geografía más acorde con ese contexto de cambios. Eso determina atender a su objetivo fundamental: explicar los acontecimientos producidos en la dinámica espacial. Es abordar el espacio geográfico, asignar relevancia a la distribución y comportamiento de la dinámica espacial y subrayar la interrelación pasado-presente como una vivencia armónica que se transforma por la misma acción del colectivo social para aprovechar las potencialidades que brinda el territorio. Por consiguiente, un cambio que se propone es el estudio de problemas geográficos, tópicos de la vida real, planteamiento de hipótesis y temas de interés como ámbitos de enseñanza. Eso significa abordar la realidad en el propio escenario de sus acontecimientos. Es ir más allá de la tradición didáctica que posibilita contenidos parcelados en una secuencia de clases aisladas, sino estudiar situaciones de aprendizaje desde la realidad misma. Precisamente, es una exigencia social una nueva concepción en el aula y la geografía asume la comprensión de las dificultades sociales y geográficas generadas por el Nuevo Orden Mundial.

### **2.- Interpretar los acontecimientos en su evolución histórica:**

Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha estado limitada a estudiar los hechos del pasado, omite dar explicación a los acontecimientos actuales y argumenta neutralidad científica. Se sustenta que la objetividad de la ciencia impide abordar los actores de los hechos y sucesos de hoy, debido a que sus opiniones están barnizadas por la subjetividad y eso determina la pérdida de la validez y confiabilidad de los conocimientos que se puedan obtener. La situación anterior ha comenzado a cambiar desde que el presente se estudia como un constructo donde la explicación de los acontecimientos se relaciona con los sucesos del pasado. La puesta en práctica de la visión retrospectiva ha permitido a los expertos escudriñar en los conocimientos de diferentes épocas anteriores y, buscar en ellas, las raíces de la complejidad del presente. Uno de los cambios que motivan una enseñanza de la geografía, acorde con los cambios epocales es la enseñanza de lo geográfico con un sentido histórico. Es decir, estudiar lo actual desde la perspectiva de su proceso histórico y desdibujar las tendencias y comportamientos que, desde el pasado, han incidido en la construcción de la realidad geográfica.

### **3.- Explicar los acontecimientos con una visión global e integral:**

La realidad es totalidad interactuante y dinámica. Se impone superar la concepción fragmentaria de las parcelas, la atomización y el realismo paisajístico que engaña la apreciación y el pensamiento del hombre, dado que encasilla en una sola opción científica para dar explicación a la realidad. Es el punto de vista que tienen las ciencias naturales para producir el conocimiento y evadir la complejidad social. Por el contrario, la realidad, en su dinámica habitual no encuentra parcelas sino unicidad viviente donde los hechos se manifiestan con espontaneidad y naturalidad. Entonces se tiene que tomar en cuenta que la realidad es un hecho vivencial que retrata con exacta fidelidad lo que existe, no es neutral, ni apolítica ni ahistórica sino realidad misma; por lo tanto, constructo histórico y social, donde las acciones humanas se traducen en evidencias que dan concreción a las ideas dominantes en el colectivo socio-histórico. Se enfatiza en esta explicación, la posibilidad de obtener la inferencia de los designios de la ideología dominante, dada la forma como ésta ha impulsado la organización del espacio en diferentes épocas. La enseñanza de la geografía, desde esta perspectiva, debe fundamentarse en la realidad concreta, debido a que tanto el educador como el educando son sujetos históricos que también construyen la historia y la realidad espacial.

#### **4.- Recuperar la veracidad natural y espontánea que facilitan los saberes experienciales de los informantes claves:**

Hasta ahora la veracidad de la información estuvo asignada a la confiabilidad y la validez que impuso la aplicación de los fundamentos teórico-metodológicos de la ciencia natural a las ciencias sociales. La estricta secuencia y la recia objetividad buscaron el logro de la verdad en los acontecimientos y hechos del hombre y de la sociedad. Sin embargo, no logró obtener a través de la frialdad de los números la cualidad que emerge de la vivencia e interacción con la dinámica social. Hoy, las investigaciones de lo social han dado una vital importancia a la vinculación directa en el escenario de los acontecimientos con el hombre y con las colectividades.

Como tarea significativa los actores de los hechos asumen una postura protagónica relevante al emitir sus conceptos sobre los fenómenos; en especial, la subjetividad que se estructura producto de la interacción de los grupos humanos en la convivencia comunal. Es el acercamiento del sujeto al rescate de su propia vida y de las experiencias que ha vivido como agente del acontecimiento mismo. Eso conduce a revitalizar el saber popular y social sobre sus propios quehaceres. Ante este nuevo aporte para obtener el conocimiento, la enseñanza de la geografía tiene que dar crédito a la elaboración de información mediante esta vía metodológica y asegurar la facilidad de rescatar conocimientos sobre cómo ha organizado y organiza el colectivo social su espacio geográfico. Es decir, lo vulgar se replantea como un fundamento básico para la obtención del conocimiento científico.

#### **5.- Restituir el significado de la función teórica de la bibliografía :**

El sentido tradicional del uso de los libros, revistas y documentos, facilitó la adquisición de conocimientos que debían ser transmitidos como la herencia acumulada históricamente por la sociedad. La bibliografía aseguró obtener el conocimiento producido en la evolución histórica del hombre y de la sociedad por las generaciones actuales. Esa orientación lleva implícita la tarea de desarrollar el intelecto, ejercitar la razón para dar explicación a los hechos y valorizar los conceptos de los expertos como actividades para alcanzar el aprendizaje. Hoy se debe dar un significado más cercano a los acontecimientos histórico-geográficos. Por eso es razonable entender la siguiente pregunta: ¿Cómo se han producido los acontecimientos actuales? ¿Qué factores explican su existencia histórica?. Se requiere dar vuelta a las páginas de la historia para revisar los hechos del pasado y su injerencia en los acontecimientos actuales. Didácticamente, este aporte se traduce en bienestar para la enseñanza de la geografía al permitir la obtención de conocimientos sobre el proceso de construcción de la realidad geográfica desde épocas anteriores y su traducción en los hechos de hoy.

#### **6.- Reivindicar el uso de la cartografía para representar los cambios históricos:**

Tradicionalmente, el mapa sirvió para orientar al hombre sobre la localización y distribución de los lugares, las rutas, los accidentes geográficos. También en tareas muy especiales de los entes del poder, al facilitar la definición de acciones y lograr objetivos políticos, geopolíticos, económicos y militarmente estratégicos. En lo que respecta a la enseñanza de la geografía, el uso de la cartografía ha tenido como misión servir de herramienta para ubicar a los educandos en el territorio y apoyar la descripción de lugares. Con el desarrollo del análisis espacial, el sentido de la cartografía actual ha cambiado. Ya no sólo sirven para las tareas tradicionales que ayudan a entender cómo se transforman los lugares en la superficie terrestre. La cartografía favorece la comprensión de cómo el espacio refleja las contradicciones de las relaciones sociales, el comportamiento de las tendencias, vislumbrar la ocupación del espacio y con qué fines. En este sentido, la cartografía es una herramienta de fundamental importancia para contribuir a mejorar la enseñanza de la geografía que se puede enriquecer, mejorar y ampliar con las nuevas tecnologías.

#### **7.- Privilegiar los datos estadísticos como referencia esencial para entender el comportamiento y las tendencias de los acontecimientos históricos:**

Uno de los aportes de la ciencia positiva a la explicación de los fenómenos históricos es la cuantificación del comportamiento de los mismos, mediante el uso de la estadística y los modelos matemáticos. Al emplear los números, se favorece una explicación a los acontecimientos históricos. Igualmente, la cuantificación visualiza las tendencias y los comportamientos de los hechos históricos, a la vez que pone de manifiesto sus internalidades. En este sentido, la enseñanza de la geografía recoge esta referencia como alternativa para dar a conocer los acontecimientos, los fenómenos y los hechos geográficos desde una redimensión cuantitativa. Cabe

expresar que lo numérico, vinculado con la dinámica social, favorece una óptica cualicuantitativa que determina una explicación más completa, objetiva y próxima a la realidad.

**8.- Promover a la investigación como la opción válida para comprender los acontecimientos históricos:**

La transmisión de contenidos es un rezago de la enseñanza tradicional que todavía persiste en la práctica escolar cotidiana como uno de los rasgos de la problemática educativa. Este aspecto se ha vuelto complejo debido a que en el presente momento histórico se produce una amplia difusión de noticias, informaciones y conocimientos que recibe el calificativo de explosión de conocimientos. En esta convulsión, contradictoriamente, las informaciones y los conocimientos se difunden de la manera más rápida y veloz, para afectar los conceptos inertes que se transmiten en el aula. Lo indicado determina que la enseñanza de la geografía tenga considere nuevas posibilidades para alcanzar el conocimiento. Con la clase tradicional que se limita al simple hecho de exponer contenidos, no se puede acercarse a los hechos del presente.

Hoy, la realidad de cambios demanda de una enseñanza que se desarrolle como un proceso de revisión, confrontación y proceso. Es necesario entender que la investigación como opción pedagógica trastoca la orientación conductista y tecnocrática. Con la investigación, tanto el docente como los educandos se acercan a los hechos para ejercer, no solamente la labor indagatoria sino también la transformación de sus concepciones personales sobre los acontecimientos sociales, históricos y geográficos que se estudien. La enseñanza de la geografía ineludiblemente tiene que desarrollar una labor pedagógica vinculada con disciplinas fronteras en el contexto de la teoría social, de manera de abordar el objeto de estudio inmerso en las circunstancias de cambios violentos y acelerados.

Eso representa vincularse, en este caso, con la historia, de tal forma que se pueda desarrollar una enseñanza geográfica conducente a generar actitudes de cambio frente al complicado mundo globalizado. La nueva realidad geográfica requiere de una formación educativa adaptada a los sucesos actuales donde el cambio, los adelantos científico-tecnológicos, los medios de comunicación social y la mundialización de la economía, desempeñan una fundamental función constructiva de esta época.

De allí que se cuestione la vigencia del modelo pedagógico positivista-tecnocrático como única opción, dado que tiene dificultades notorias para establecer una aproximación a la rápida transformación que se registra por constituir una visión unilateral de la realidad. Eso es una exigencia que demanda acercarse a los cambios epistemológicos de hoy, con el objeto de encontrar el asidero que desarrolle la enseñanza para comprender la nueva dinámica impuesta por la globalización. Por eso es razonable entender la aplicación de los fundamentos de la historia para que armonizados con los fundamentos geográficos, atiendan al reto de una enseñanza de la geografía que contribuya a la transformación del hombre y de la sociedad.

## **CAPITULO IV**

### **EL ENFOQUE GEOHISTÓRICO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

#### **La crisis educativa**

A partir de 1980, en Venezuela se presentan dos acontecimientos de relevancia histórica. Por un lado, el país se encuentra sumido en una grave situación sociohistórica que se manifiesta con complejas dificultades originadas por las condiciones del subdesarrollo y la dependencia. Por el otro, se elabora una nueva Ley Orgánica de Educación (1980) que sustituyó a la Ley de Educación de 1955. La relación entre ambos sucesos obedece a que el complicado panorama histórico reclamaba un moderno marco legal con el objeto de formar los recursos humanos capaces de promover la superación de las precariedades derivadas del estancamiento, el atraso y la pobreza existentes.

Igualmente, en el plano internacional se hizo visible varias tendencias que era obligatorio valorar en el reclamo de una acción educativa diferente. En primer lugar, era inocultable el sentido del cambio acelerado y turbulento. Naisbitt (1983) comunicaba que el aceleramiento de los acontecimientos tenía un carácter muy complejo y sus repercusiones ya se sentían en el ámbito planetario. Además, Núñez Tenorio (1986) destacaba la proliferación de inventos como una muestra de la creciente iniciativa creadora de la humanidad. Por su parte, Moros Ghersi (1993) valoraba el incremento exponencial de los conocimientos. En suma, ya era una clara manifestación de cambio epocal con una trascendente producción, diversificación y proliferación de saberes.

Allí tampoco se pueden obviar las repercusiones generadas por la confrontación ideológica y política del momento. El escenario de la Guerra Fría, en pleno desarrollo, sirvió de marco para profundizar el debate entre el privilegio del sentido económico y del sentido social de la educación. Quienes terciaban por lo económico consideraban lo indispensable de preservar el sentido técnico por constituir ámbito para la inversión de capital y quienes hacían de lo social su preocupación más relevante, recalcaban la exigencia de una orientación más acorde con la formación reflexiva y crítica, capaz de insertar a los educandos en el debate ideológico y político de la época como alternativa para menguar las carencias educativas de la mayoría social.

En ese contexto, es innegable el nivel del deterioro del país reclamó cambios profundos en la realidad histórica, entre los cuales cabe citar la modernización de la educación. En principio, la preocupación se centró en la superación de las concepciones pedagógicas y didácticas de acento positivista y conductista vigentes en el trabajo escolar cotidiano. El modelo transmisivo utilizado para la formación del educando estaba en crisis. No se podía continuar con la aplicación de procesos de enseñanza desarticulados de la realidad y menos centrados en contenidos parcelados por tratarse de una acción educativa obsoleta que no se correspondía con la intencionalidad social y menos con las precariedades nacionales.

Los expertos al promover las reformas dieron relevancia a la inserción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la explicación del contexto epocal. La idea fue traducir la acción educativa en una labor más allá del recinto del aula e incorporar la institución escolar en el desenvolvimiento de los acontecimientos de la comunidad. Desde este punto de vista, las condiciones históricas del subdesarrollo caracterizadas por una geografía de crisis, reclamaban una nueva finalidad educativa, una escuela para la transformación social y un trabajo escolar cotidiano activo, reflexivo y crítico. Es decir, la educación con una nueva misión: desarrollar la formación integral pertinente con los cambios epocales.

El sistema comenzó a modernizarse con la revisión de los diseños curriculares dado que las asignaturas se encontraban aisladas, desconectadas de la realidad y orientadas a ofrecer una visión parcelada y atomizada del conocimiento. El Normativo de la Educación Básica (1983) fue contundente en declarar la necesidad de suscitar una acción educativa con un sentido más social y acorde con los cambios históricos y geográficos que vivía el momento histórico. A la par, recomendaba el desenvolvimiento de una actividad escolar más identificada con la realidad y la mengua de la artificialidad de la enseñanza. Se consideraba que no se podía continuar con una enseñanza afincada en fundamentos del pasado cuando la falibilidad era el signo para un saber de limitada vigencia e insegura estabilidad, dada la impresionante explosión de conocimientos en todos los campos de la ciencia.

No obstante, la nueva propuesta educativa debía sostenerse en un moderno paradigma, entre cuyas características vale citar la sistematicidad, la estructuración y funcionalidad, la interdependencia e interacción, el comportamiento ecológico y la visión de totalidad. En otras palabras, la superación de la vigencia de la fragmentación de la realidad como alternativa para dar su explicación científica desde las apreciaciones de conjunto o de totalidad. La idea fue ir más allá de la visión parcelada en procura de ofrecer una apreciación del conocimiento más contextualizado y pertinente con los acontecimientos estudiados.

La educación bajo esa orientación tendría que asumir una fundamentación vinculada con la realidad, por consiguiente, desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje bajo una perspectiva global, integral y ecológica. Es educar en la

realidad y para su transformación desde la realidad misma. En el ámbito didáctico significó enseñar para obtener la información que se requiere para la formación. Lo indicado determinó, en el ámbito de los procesos formativos, la exigencia de integrar disciplinas; acción que aseguraba poder apreciar desde lo interdisciplinario, el objeto de conocimiento más enraizado y vinculado con el contexto donde se produce. El argumento de este cambio respondió a la fundamentación científica más allá de la visión parcelada altamente cuestionada. Ya era imposible preservar la opción fragmentada debido a su acento pretérito y obsoleto. ¿Por qué carecía de vigencia el enfoque parcelado de la ciencia?. Según Tovar L. (1983):

El siglo XIX, promotor de la industria y la industrialización, enmarcado en el sistema del librecambio, se entregó por los caminos del análisis; se agotó en la búsqueda de las causas finales; terminó por atomizar la realidad y entronizó un saber individualizado montado sobre las partes. ... se divorció del carácter total, global de la realidad. Así, escindió la actitud humana y enfrentó civilización (tecnologías) con cultura (valores, moral, espiritualidad). Etiquetó un esquema progreso-civilización, en detrimento de la condición humana; instituyó un modo y un estilo de vida a la cual obedecen los dos conflictos más grandes que conozca la historia con la amenaza pendiente de otro en puertas que pareciera no cesa ni un instante (p. 10).

Ante las nuevas condiciones históricas, fue forzoso optar por otra alternativa científica que asignó importancia a la visión de totalidad y conjunto. La realidad es una y no puede separarse debido a que pierde su sentido y significación. Por lo tanto, se debe apreciar la totalidad en su dinámica y procesos de transformación tal y como ella se manifiesta. La atomización, la linealidad y el mecanicismo deben dar paso a los procesos ecológicos y sistemáticos. La interdependencia e interrelaciones obligan a miradas de conjunto. La realidad es el todo. Este cambio paradigmático trajo consigo la obligación de revisar los planteamientos educativos dado que no se podía continuar con el desarrollo del acto educante mediante la transmisión de conocimientos – parcela a través de asignaturas aisladas y desfasadas.

Por consiguiente se tornó indispensable asumir posturas integrales a través de la interdisciplinariedad, la cual supuso abordar las situaciones de la realidad en su condición de escenarios complejos y dinámicos donde las partes se diluían en el comportamiento de los acontecimientos. En el caso de la enseñanza de la geografía se cuestionó la vigencia de la concepción geográfica descriptiva, dado su acento fragmentado. En principio, el debate se encaminó a discutir sobre la transmisión de contenidos separados a través de métodos, técnicas y procedimientos tradicionales abocados a calcar, dibujar y reproducir nociones de la realidad. A esto se unió un sentido determinista el cual sirvió para justificar que las actividades del hombre dependen del condicionamiento de la naturaleza.

Fragmentación y determinismo representó para la enseñanza de la geografía desvirtuar la esencia de su actividad pedagógica: explicar la realidad. Bajo la



orientación pedagógica tradicional la enseñanza sirvió para simplemente detallar y enumerar a manera de inventario los rasgos físico – naturales y humanos del paisaje. Eso significó una desviación hacia una falsa neutralidad y un apoliticismo aparente que condujo a propiciar una práctica pedagógica identificada con los mecanismos del poder y preservar el subdesarrollo y la dependencia. En otras palabras, una enseñanza geográfica para la dominación, dado su tarea ideológica fue conservar el atraso y el marginamiento de los pueblos.

En efecto, la enseñanza geográfica para adecuarse al cambio paradigmático debería dejar a un lado el desarrollo los procesos de enseñanza y de aprendizaje en forma transmisiva y parcelada, a la vez que abocarse a suscitar cambios significativos, entre los cuales vale citar el estudio de situaciones de la vida diaria. Se apuntó hacia el tratamiento pedagógico y didáctico de los problemas de la comunidad, de la vida diaria, del entorno inmediato. Lo indicado representa tener que considerar la integración de los conocimientos de las asignaturas, motivo por el cual, en este caso, la respuesta fue enseñar geografía con el apoyo de los fundamentos históricos.

En este escenario histórico – pedagógico emergió como respuesta científica la geohistoria. El máximo exponente de este enfoque fue Ramón Adolfo Tovar López. Este científico social de profundo raigambre como educador consideró que el estudio geográfico debería asumirse desde una apreciación integral donde se armonizara el tiempo histórico con el espacio geográfico, con el objeto de explicar la realidad geográfica desde la reflexión sobre la evolución del pasado con lo actual y así comprender como los grupos humanos han construido su realidad geográfica. La idea fue dar respuesta a interrogantes, tales como: ¿Cómo era antes?, ¿Cómo ha evolucionado?, ¿Cuáles son los factores que han intervenido e intervienen en la construcción de la realidad?, ¿Cuál es la dinámica del espacio?. Al respecto, Tovar L. (1983) afirma: “ ...en efecto es objeto de la Geografía ‘aportar una explicación de la organización diferenciada (sitios, lugares, regiones) del espacio estructurado por los grupos humanos (sociedad, nación, pueblo, comunidad) dentro de condiciones históricas dadas” (p. 12).

Por las razones expresadas, la finalidad pedagógica del enfoque lo constituye desdibujar la ideología dominante que subyace como argumento que justifica la dinámica del espacio. Son las explicaciones que han servido para estructurar la realidad geográfica bajo el designio del grupo social que posee los bienes y ejerce el poder que controla el suceder de los acontecimientos del espacio. El privilegio del grupo dominante se plasma evidentemente en los constructos que emergen como realizaciones tangibles en la evolución histórica del espacio geográfico. Por eso al abordar la realidad, la geohistoria busca poner de manifiesto las formas como la ideología ha organizado y organiza su entorno bajo condiciones históricas dadas.

### **El enfoque geohistórico y la enseñanza de la geografía**

El enfoque geohistórico incorpora para la enseñanza de la geografía un apoyo extraordinario en la gesta por introducir mejoras sustanciales a esta acción pedagógica. Como es indiscutible la vigencia de la concepción descriptiva, determinista y enciclopedista, la aplicación de este enfoque traduce, entre otros beneficios, los siguientes:

### **1. Contextualizar la enseñanza en las condiciones epocales.**

La enseñanza de la geografía tradicional se desarrolla totalmente desprendida de la realidad del momento histórico. Es una enseñanza muy particularizada a lo estrictamente ceñido en el contenido programático. De allí que ese desfase es una limitante en la función social que se reclama a esta enseñanza en las circunstancias del mundo actual. Es razonable entender que con el enfoque geohistórico el estudio de la realidad geográfica es tema de importancia vital. Motivo que exige reorientar los procesos formativos para apreciarlos inmersos en la dinámica del momento presente, que supone valorizar la interrelación y la interdependencia entre lo que se estudia y las circunstancias epocales.

### **2. Reivindicar el estudio del pasado.**

La enseñanza geográfica es una simple acción transmisiva de nociones y contenidos sin relación alguna con el sentido del tiempo y del espacio. Sencillamente se ofrece un conocimiento neutro desconectado de la realidad, el cual tiene como finalidad desconectar al educando de su entorno inmediato. Con el enfoque geohistórico se valora el pasado como un acontecimiento social y geográfico. Es el proceso histórico como base para comprender el presente. No es el presente como hecho estático e inerte sino un suceder donde se armonizan la sociedad y la naturaleza bajo la égida de la ideología dominante.

Por eso es imprescindible hoy día cuando se impone un modelo de vida estrechamente centrado en la neutralidad del presente, evocar la significación del pasado como alternativa para apoyar la reflexión sobre lo que acontece en este momento histórico. Las repercusiones de los medios en la formación de una conciencia histórica desviada hacia la predilección de temas y acontecimientos centrados en el consumo, la moda y el ocio dirigido son manifestaciones concretas de una malsana intención vinculada con la acumulación de riqueza que obliga a enseñar la geografía para desvelar esas manipulaciones y sus objetivos.

### **3. Dar relevancia científica al proceso pedagógico.**

El acto educante es una acción meramente repetitiva, rutinaria y monótona circunscrita al aula de clase. Es una actividad donde se encuentra ausente la motivación por ahondar en la explicación de los fenómenos y acontecimientos debido a que sobre estos solamente se dan nociones y meros conceptos. Con el enfoque geohistórico, la acción pedagógica se asume con una orientación científica, la cual

traduce en actividades sustentadas en métodos, técnicas y procedimientos, cuya aplicación garantizan coherencia, sistematicidad y rigurosidad al conocimiento que se obtiene. Así, el proceso será motivante y estimulador para la búsqueda de nuevos conocimientos.

#### **4. Atender a los problemas geográficos de la comunidad.**

En la actividad tradicional de la enseñanza de la geografía, lo destacable es transmitir contenidos que deben ser retenidos por los educandos. Esas informaciones de acento nocional constituyen detalles de la realidad, lo cual impide de una u otra forma, tener acceso a las dificultades que tanto el docente como los educandos poseen como habitantes de una comunidad determinada. El enfoque geohistórico supone ir en la búsqueda de romper las paredes del recinto escolar para vincular la acción pedagógica con la vida cotidiana de la comunidad. Por lo tanto, los temas a discutir en el aula serán los problemas del entorno inmediato constituidos ahora en temas de interés, tópicos de enseñanza y/o hipótesis de estudio.

#### **5. Incentivar la investigación.**

El enfoque tradicional es meramente transmisivo. Allí el docente da el contenido y el educando lo obtiene para retenerlo en la memoria. Simple y llanamente es una acción de dar y recibir, que tiene como efecto que el estudiante si no dan contenidos no aprende. Con el enfoque geohistórico, el docente se convierte en el orientador del proceso y los estudiantes en sus actores protagónicos. El conocimiento no se da, sino que se construye bajo la participación en un proceso sistemático, racional y metódico. Es el desarrollo de actividades orientada de fundamento científico con el objeto de obtener el conocimiento. De esta forma la acción pedagógica pasa a constituir una labor de búsqueda y retroalimentación de nuevas informaciones con la utilización de argumentos y prácticas científicas.

### **Aplicación pedagógica del enfoque geohistórico en la enseñanza de la Geografía**

La aplicación del enfoque geohistórico en la enseñanza de la geografía lleva consigo el desarrollo de un proceso geodidáctico, el cual para poder tener una traducción pedagógica debe tomar en consideración la participación de los actores de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, en las siguientes actividades:

#### **1. Realizar la lectura de la prensa diaria regional y/o nacional para detectar situaciones geográficas que se pueden calificar como problemas de la comunidad**

Esta actividad proporciona una oportunidad para el educador debido a que inicia a sus educandos en las acciones formativas para conocer situaciones de la vida diaria. Pero, quizás lo más relevante son las opciones para adquirir información sobre los acontecimientos habituales, a la vez que el incentivo a la lectura. Leer periódicos es

una ocasión propicia para entrar en las vicisitudes de la comunidad y en la creación de una conciencia crítica sobre las eventualidades que vive la sociedad, como obstáculos para su transformación. A la par, es una coyuntura trascendente que facilita los ejercicios de redacción, al solicitar que los educandos redacten sus impresiones sobre los hechos que han detectado en la lectura de la prensa.

## **2. Tomar en cuenta el sentido común de los estudiantes**

Es conocer cuál es el bagaje experiencial que posee el estudiante sobre las dificultades apreciadas en la lectura de los diarios regionales y/o nacionales. Por lo tanto, debe responder a la siguiente interrogante: ¿Qué sabe el educando sobre la temática que ha emergido en la lectura de la prensa?. Esto demanda de acciones pedagógicas, tales como la conversación informal en grupos de trabajo, realización de trabajo en equipos, participación en debates sobre temas seleccionados por los mismos estudiantes, entre otras actividades. Lo substancial es el desenvolvimiento de actividades dialógicas y comunicativas donde se ejercite la discusión intencionada y argumentada sobre temas de la vida diaria.

## **3. Realizar el diagnóstico de la comunidad**

Suficientemente debatida la temática leída en la prensa, ahora se procederá a realizar el diagnóstico de la comunidad. Se trata de una acción geodidáctica donde Taborda de Cedeño (1983) y Ceballos (1983) consideran centrarse en la obtención de la visión de conjunto de la realidad geográfica de la comunidad. Para realizar esta acción pedagógica y didáctica se impone la utilización del cuestionario. Este medio se elabora en función de los objetivos establecidos en la discusión docente – alumnos para abordar la temática de la comunidad, por lo tanto, desde allí, se redactan las interrogantes que deberán guiar su aplicación. El educador asesorará a los equipos de trabajo sobre la redacción de las preguntas, de tal forma que traduzcan los lineamientos de los objetivos establecidos. Una vez que se aplica el cuestionario, se discute sobre la información obtenida y elaborar los cuadros y/o gráficos estadísticos correspondientes, lo cual ayudará a obtener una nueva visión de la realidad.

## **4. Relacionar el tema en estudio con el marco epocal**

Conocido el tema a través de la lectura de la prensa, ahora se impone contextualizar su discusión en el ámbito del mundo global. ¿Qué relación tiene el tema seleccionado con las condiciones históricas bajo las cuales se desenvuelven los acontecimientos de la época?. Es decir, se exige contextualizar los hechos en el ámbito del mundo actual. Eso obedece a la visión de conjunto que se debe asumir para apreciar las diversas y plurales situaciones que se entrelazan en la vida diaria y facilitan una apreciación de lo cotidiano, como si fuese un suceder homogéneo. Al contextualizar los sucesos en el marco epocal, se involucra al objeto de estudio en un marco general, lo cual representa, considerar su desarrollo en las condiciones generales del momento que, de una u otra forma, inciden en su desenvolvimiento.

## **5. La comprensión del pasado**

La enseñanza de la geografía se orienta ahora a buscar la explicación del tema que se estudia, desde la perspectiva del pasado hacia el presente. Es necesario obtener un esclarecimiento lo más analítico e interpretativo posible, de tal forma que se trastocuen las ideas previas que el educando manifestó inicialmente. Las interrogantes que guían esta fase del proceso geodidáctico pueden ser: ¿Cómo era antes?, ¿Cómo evolucionó en el tiempo?, ¿Se pueden delimitar épocas en la evolución histórica?, ¿Qué factores intervienen en la construcción de esa realidad geográfica?, entre otras. Las preguntas formuladas que debe plantearse el docente para orientar el proceso bajo el enfoque geohistórico, conducen a descifrar el procedimiento, que supone la realización de actividades, entre las que se pueden citar: búsqueda de información bibliohemerográfica, realización de entrevistas y revisión de mapas y planos. La idea es ir a la búsqueda de la información que de una explicación histórica y geográfica a la situación que se estudia desde una visión desde el pasado.

## **6. El comportamiento de la población**

En el enfoque geohistórico, la población es un aspecto de vital para justificar su aplicación en la enseñanza de la Geografía. Se trata del hombre en sentido colectivo y entendido como organizador del espacio geográfico. Es sujeto histórico debido a que vive bajo condiciones epocales y plasma en el espacio, los testimonios que manifiestan los argumentos de su ideología. La población es quien da sentido geográfico a la intervención del territorio, por eso se impone la necesidad de conocer cómo se originó, cómo es su evolución, cuáles son las actividades económicas, cómo se moviliza, hacia dónde se moviliza, entre otros aspectos. Desde el punto de vista didáctico, esta es una extraordinaria oportunidad para elaborar cuadros estadísticos, gráficos de sectores, histogramas, ojivas y mapas para cuantificar la dinámica poblacional y su representación cartográfica respectivamente.

## **7. El uso del espacio**

El colectivo social es quien usa el espacio geográfico. Aquí se destaca conocer la evolución de la utilización espacial desde la perspectiva histórica. Se comienza desde la identificación del núcleo inicial y desde allí, ir proceder a identificar desde una periodificación establecida por hitos históricos, los lapsos epocales que sirven para delimitar el proceso evolutivo de la comunidad. Aquí es relevante mostrar la dirección de la ocupación espacial, la identificación de las actividades económicas dominantes y su expresión geográfica. La localización de la forma cómo se desarrolla la expansión de la comunidad, se presenta el proceso de articulación de otras áreas al núcleo inicial. Así, el espacio manifiesta su uso que es la evidencia de la forma como la sociedad estructura su realidad geográfica. Desde el punto de vista didáctico, el

enfoque geohistórico se apoya en la cartografía, como opción para representar el empleo del territorio y sus potencialidades por el colectivo social, tal es el caso del espacio agrícola, el espacio construido, el espacio industrial.

## **8. La dinámica del espacio**

Si la geografía tradicional se preocupó por transmitir los conocimientos de manera fragmentada, con el enfoque geohistórico, se impone ir a la realidad para construir su dinámica espacial. Esto supone reconstruir cómo funciona la realidad geográfica, lo que determina preguntar lo siguiente: ¿Cómo se movilizaba antes?, ¿Cuáles eran los mecanismos de esa movilización?, ¿Cómo y por qué se movilizaban las personas y los productos?, ¿Cómo se moviliza hoy día la comunidad?, ¿Hacia dónde?, ¿Por qué se moviliza?, ¿Cuáles son los flujos y reflujos de su movilización?. Es decir, esta fase del proceso busca demostrar que el espacio no es inerte, por el contrario, es dinámico. Entre las actividades didácticas que se pueden utilizar en el desenvolvimiento de esta fase, se encuentran las siguientes: la elaboración de mapas conceptuales, la revisión bibliohemerográfica, el uso de mapas y planos, los trabajos de campo, las entrevistas, entre otras.

## **9. Desdibujar la ideología dominante**

Los acontecimientos históricos no deben ser percibidos simplemente desde posturas contemplativas. Lo que se aprecia esconde los argumentos que dan explicación a su existencia. Pues ese es el nuevo paso. Ahora se devela la ideología dominante, tanto en el pasado como en el presente. Para lograr su obtención vale preguntarse:

- ¿Cuál fue la ideología dominante en el pasado?
- ¿Cómo estableció sus mecanismos para ejercer el control político, económico y social?
- ¿Cuáles son los mecanismos de dominación?
- ¿Cuál es la ideología dominante en la actualidad?
- ¿Cuáles sus mecanismos de dominación?
- ¿Cómo es el proceso histórico mediante el cual, la ideología dominante controla la dinámica de la comunidad?
- ¿Cuáles son las relaciones con otras formas de poder exógeno?

Al dar respuesta a estas interrogantes, se ponen en clara evidencia la causalidad, actores, ideas y los procesos que dan origen a la realidad geográfica de la comunidad. La tarea consiste en develar la ideología dominante, la cual se manifestará en sus revelaciones más significativas ante la labor de escudriñamiento realizada a través de la acción estudiantil. Esta es una acción formativa que articula la tarea científica con la pedagógica. Por consiguiente, se impone realizar actividades didácticas, tales

como: revisión de referencias bibliohemerográficas, entrevistas, mapas conceptuales, diagramas, entre otros.

#### **10. La difusión del nuevo conocimiento**

Ya es una situación habitual difundir en la colectividad los conocimientos que se producen en la actividad escolar. La actividad académica se ha visto enriquecida por eventos donde se muestran los trabajos elaborados por los educandos con la orientación de los docentes. Son tareas emprendidas desde los objetivos de los programas de geografía, tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Diversificada y Profesional. La intención es dar la oportunidad a los estudiantes para que expongan los conocimientos obtenidos mediante procesos de investigación orientados a habilitar en la búsqueda, sistematización y organización de información. Por eso es razonable entender el interés por comunicar y divulgar, no sólo los procedimientos que dan origen a los nuevos fundamentos teóricos, se aprovechan los escenarios para compartir las ideas que surgieron de la reflexión sobre la realidad geográfica con el tratamiento científico del enfoque geohistórico.

## **CAPITULO V**

### **LA RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO GEOHISTÓRICO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

Como el propósito es demostrar la importancia didáctica que posee la reconstrucción del proceso geohistórico como una opción para enseñar geografía con el apoyo de los fundamentos históricos, se asume como punto de partida que la enseñanza geográfica debe desdibujar el proceso de cambios ocurridos en una comunidad, a partir del conocimiento de los factores que intervienen en la situación histórica: Lo político-administrativo, económico, social y cultural. Esto amerita recurrir a la revisión bibliohemerográfica, al uso de la estadística, la elaboración de mapas, la aplicación de técnicas de investigación – acción, con el objeto de obtener información sobre la realidad, los cambios y las tendencias. Puede afirmarse que al desarrollar procesos didácticos abiertos y flexibles, la enseñanza de la geografía tendrá una notable repercusión pedagógica debido a que ayudará a los educandos a comprender la transformación de su entorno y los argumentos que explican los cambios históricos.

Desde tiempo reciente, existe una preocupación en la enseñanza de la geografía por mirar hacia las fronteras disciplinares de ámbitos científicos afines, tal es el caso, de la historia. No se trata de yuxtaponer, ni colocar una en detrimento de la otra. El motivo atiende a la exigencia de profundizar la explicación a los acontecimientos geográficos desde una perspectiva integral o interdisciplinaria. No se oculta que esta vinculación obedece a la respuesta que da la geodidáctica al planteamiento epistemológico de armonizar fundamentos de ciencias, con objetivos y metodologías pertinentes al estudio de los temas sociales y humanos.

Igualmente, valorar una vieja aspiración pospuesta desde el siglo XIX, que hoy se promueve como una opción que asume los problemas de la globalización con una mirada más allá de la mera descripción determinista, por una reflexión interdisciplinaria que desvele las intenciones sobre cómo se organiza el espacio del Nuevo Orden Económico Mundial. Con Tovar (1986), se hizo factible esa integración científica, al sustentar como una contribución a la transformación epistemológica de la ciencia geográfica, el enfoque geohistórico. Su finalidad es estudiar la forma como los grupos humanos organizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas. Esta iniciativa permitió desenvolver los procesos de investigación geográfica, con una



intención geodidáctica dirigida a facilitar acciones de reflexión-acción-reflexión conducentes a que el educando conozca, explique e interprete los sucesos para luego, asumir actitudes de cambio y transformación, una vez que comprende crítica y dialécticamente el objeto de estudio.

Es la oportunidad de recurrir a los fundamentos históricos para apreciar, desde la óptica de la reconstrucción de los acontecimientos, a partir del presente al pasado y viceversa, los temas de la realidad geográfica. Es explicar los hechos con una orientación sincrónica – diacrónica que toma como punto de partida la situación que se vive en las aulas escolares, demuestra el aporte de la historia, la reconstrucción del proceso geohistórica y su aplicación en la enseñanza geográfica. Se piensa que esta acción geohistórica y geodidáctica, vista desde la perspectiva pedagógica, incrementa el prestigio de esta enseñanza en el contexto del mundo actual. .

### **La enseñanza geográfica en las aulas escolares**

Desde comienzos de la década de los años ochenta del siglo veinte, es notoria la preocupación en el Ministerio de Educación (1983) por introducir significativas transformaciones a la acción educativa que se desarrolla en las aulas escolares, especialmente, el acto de enseñar. La razón que más inquieta es que ante la época de cambios acelerados, en las escuelas, todavía permanecen vigentes los modelos pedagógicos y didácticos tradicionales para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí deriva una contradicción entre una situación epocal en permanente transformación y una acción educativa estancada que se limita a transferir conocimientos disciplinares envejecidos y con una escasa y limitada vinculación con la realidad inmediata.

De por sí es una problemática importante, una vez que el proceso formativo, bajo esas condiciones, se torna incoherente con la situación epocal, a la vez que poco pertinente con el reto de una educación como práctica para la transformación social. Motivo por el cual, según Lanz (1998), es injustificable mantener una orientación pedagógica estrictamente ceñida a dictar y someramente explicar contenidos, cuando éstos son afectados por la falibilidad y la incertidumbre. En la actualidad, esa inmutabilidad pedagógica es objeto de notables cuestionamientos. En primer lugar, para Moros G (1994), la explosión de conocimientos que existe en el mundo actual pone en duda la posibilidad que la transferencia de nociones y contenidos puedan contribuir a un aprendizaje significativo. En segundo lugar, según Quintero (1980), el cambio de conducta que obtiene mediante el ejercicio de la memorización, se encuentra restringida a la información de los manuales, cuya información, en la mayoría de los casos, es desactualizada.

En tercer lugar, piensa Rodríguez (1989), que la falibilidad que afecta a los conceptos, implica que el educando es formado con una información envejecida y petrificada en el tiempo. Eso le obstaculiza comprender los acontecimientos del presente, los cuales simplemente abordará desde posturas contemplativas. En cuarto

lugar, según palabras de Benejam (1999), se observa una manifiesta diferencia entre lo que el educando aprende en el aula y en el entorno inmediato. Es un desfase entre lo que enseña la escuela y lo aprendido en el ambiente sociocultural de su comunidad.

En suma, ante estos señalamientos es indiscutible que la enseñanza que se observa en el trabajo escolar cotidiano es, para Quintero (1980), la expresión más relevante de la vigencia del modelo tecnocrático que se impuso en la educación venezolana durante los años sesenta del siglo veinte y cuyas repercusiones formativas son hoy día contradictorias y controversiales con los nuevos tiempos. Ante la exigencia de dar una explicación a esta situación, se puede argumentar que el mismo contexto del momento histórico hace inconcebible pretender minimizar el acto de educar para el cambio de conducta en circunstancias donde lo relativo, lo complejo y lo confuso “imponen las reglas de juego”.

La problemática se acrecienta ante la exigencia de la memorización como opción para que el educando obtenga los contenidos expuestos por el docente. Desde este punto de vista es contradictorio preservar a la enseñanza como un acto estrictamente mecánico y lineal que obliga al educando a la simpleza de la retención y lo excluye de la acción del razonamiento y la dialéctica. De acuerdo con este enfoque se busca impedir la formación educativa con una base personal, consciente, significativa y emancipadora, apoyada en la ejercitación de la discusión argumentativa.

Otro aspecto que complejiza la vigencia de los procesos pedagógicos es el hecho que la transmisión se realiza desprendida del sentido del tiempo. Allí, los contenidos que se enseñan reflejan estaticidad e inmovilidad como si estuvieran “detenidos en el tiempo”. En otras palabras, de una u otra forma cada generación escolar recibe los mismos contenidos programáticos, a pesar de los cambios epocales y la mutabilidad de la cotidianidad donde se desenvuelve. En efecto, ni hay referencias sobre el pasado y el presente no se aprecia como tal, debido a la neutralidad como son transmitidos. Tan sólo aparecen ambos aspectos, en casos circunstanciales que se utilizan para demostrar, ejemplificar e ilustrar situaciones que emergen de la orientación disciplinar.

Esta ecuanimidad e indiferencia son reconocidas por Lacoste (1977) como “la enseñanza de la geografía de las cortinas de humo”. Esta enseñanza geográfica nada tiene que ver con la realidad existente, la cual se excluye para dar prioridad a situaciones abstractas sin conexión con lo temporo-espacial. Por el contrario, su desenvolvimiento académico se centra en abordar temas abstraídos de lo real como parcelas de conocimiento y descontextualizados de la dinámica de la época. Eso ayuda a desvirtuar el significado de las situaciones vividas y extravía el sentido explicativo debido a la intención de manipular y alienar desde una simple descripción naturalista de los hechos.

Preocupa entonces el sentido funcionalista y reduccionista hacia una simplificación excesiva de la enseñanza de la geografía, una vez que conduce al

desprendimiento del sentido del tiempo que se asigna a los contenidos geográficos carentes del sentido del cambio y el movimiento como si la realidad fuera estática. Por las razones expresadas, la actividad pedagógica del aula escolar está limitada a la vivencia de lo constante, lo inmóvil y lo inmutable de una realidad que es inalterable. Lo indicado traduce el desenvolvimiento de una práctica centrada en el estudio de los aspectos naturales del territorio y la dependencia de lo humano de las condiciones ambientales. Es decir, el determinismo.

Conviene destacar, entonces, que la enseñanza de la geografía que se desarrolla en las aulas escolares es contradictoria con los cambios de la época, la demanda de una educación más formativa, los avances de la disciplina geográfica y los aportes e innovaciones geodidácticos. Para agravar la situación, no se puede dejar de mencionar el desfase que lo expresado tiene con respecto a la indiferencia ante las novedosas estrategias metodológicas que la investigación geodidáctica ha aportado al mejoramiento de la calidad formativa de la enseñanza geográfica.

Así, la enseñanza geográfica abstrae a los educandos de la complejidad de la realidad para obligarlos a vivir en un momento que permanece inmóvil e inerte. En efecto, la formación de sujetos abstraídos de su entorno inmediato que abordan situaciones inertes barnizadas por la neutralidad y el apoliticismo; el determinismo y el naturalismo. Esto determina como repercusión pedagógica, el aislamiento de su realidad inmediata, a la vez que su desfase de los acontecimientos que emergen de la transformación del espacio por la sociedad.

### **La historia como fundamento para explicar la realidad geográfica**

Desde el comienzo de los años ochenta del siglo veinte, se fortaleció en el ámbito de la epistemología, la aplicación de la interdisciplinariedad como base para consolidar el sustento científico de los estudios de la realidad geográfica. Eso obedeció, entre otros argumentos, a la necesidad de abordar con un sentido más integral las circunstancias del hombre y de la sociedad. El objetivo, ir más allá de la apreciación exclusiva y específica de una disciplina como orientación esencial, afrontar los temas objeto de investigación. Se consideró que existían dificultades para realizar las investigaciones bajo una sola óptica, debido a que se excluían otros factores intervinientes que era indispensable tomar en cuenta.

Es una crisis paradigmática que cuestionó los esquemas mecánicos y lineales, en los cuales se apoyó la ciencia de la modernidad. La forma de estudiar los hechos sociales estrictamente ceñidos a procedimientos neutrales y descontextualizados, sufrió el embate de la interdisciplinariedad, la cual demandó posturas sistémicas y holísticas, para entender los acontecimientos desde una visión de conjunto y de totalidad. Según Tovar (1983), “el nivel y la magnitud de los problemas produjo el estallido de los esquemas lineales, simplistas, elaborados por el intelectualismo cientista y elevó a primer plano la operatividad de las concepciones globales o de conjunto que se apoyan en la concepción sistemática. La interdependencia impone

ahora sus leyes” (p. 9).

Desde este momento, la ciencia pasó de la parcela disciplinaria hacia la integración disciplinar como alternativa científica. Así, el centro de interés, el problema objeto de estudio, se consideró desde la armonía científica generada desde la visión de varias ciencias, afines a la temática en sus objetos y métodos. En el caso específico de la geografía, dado que su tema central es la dinámica sociedad-naturaleza, la nueva opción paradigmática facilitó el tratamiento de los problemas geográficos, desde la integración entre la geografía y la historia. En palabras de Tovar (1986), comprender la organización del espacio por los grupos humanos bajo condiciones históricas

Este aporte epistemológico condujo a vislumbrar cambios contundentes en la orientación pedagógica de la enseñanza de la geografía. Ahora enseñar geografía significa que los temas deben ser facilitados desde una integración geohistórica. Eso supone que los contenidos tienen que ser apreciados, tanto en el presente como en el pasado. En otras palabras, hasta ahora los contenidos se transmiten para mostrar su fisonomía actual y se enseñan como si fuesen eternos presentes sin modificación que represente cambio alguno como si los alumnos fueran sajas para llenar información. Lo indicado resulta contradictorio en una época, precisamente, dinámica y cambiante. Más aún, la descontextualización como se trata lleva consigo una desconexión con la problemática social, lo cual lo torna carentes de pertinencia con las dificultades que confronta la sociedad. El aporte es válido una vez que, al integrar la geografía con la historia, los temas escolares se aprecian en una dinámica presente-pasado. Eso conlleva la exigencia de averiguar la forma cómo evolucionó y por qué, para concretarse en el estadio existente.

Si se toma como punto de partida que lo geográfico es un producto social, se hace inevitable comprender que además es histórico. El espacio geográfico es un constructo de la sociedad, tanto de ayer como de hoy. El territorio ha sido intervenido por los grupos humanos en diferentes épocas y cada época tiene su manera de apreciar su entorno. De allí que cuando se busca dar explicación a la realidad actual, se hace obligación escudriñar esa sucesión de presentes que ha vivido el colectivo social en diferentes épocas y descifrar la forma de intervenir su territorio.

Son momentos vividos que indiscutiblemente tuvieron su manera de comprender, utilizar y transformar las potencialidades ofrecidas por el entorno natural. En consecuencia, la realidad geográfica no sólo es tema de incumbencia del geógrafo, del economista y del sociólogo, sino también del historiador, pues el espacio geográfico es un factor de cohesión de la sociedad, desde ayer hasta hoy. Se entiende que con la nueva orientación epistemológica, se debe emprender una reflexión que aborde la combinación de las personas con su cultura, el espacio y también, con la forma como las generaciones pasadas han contribuido a transformar la realidad geográfica de acuerdo con sus intenciones ideológicas y políticas.

Por tanto, ya no es tan importante enseñar geografía para transmitir contenidos sino que se impone el reto de asumir al espacio como escenario donde la sociedad, bajo condiciones históricas, construye su realidad. Así se facilita una enseñanza más acorde con las dificultades que apremian a la sociedad, lo que significa ir hacia el entorno donde ella vive. Rojas (1983), al recoger las palabras de Tovar, 1980, señala que lo geográfico de ayer es histórico hoy, lo geográfico de hoy será histórico mañana. Desde esta perspectiva:

Si el espacio se comporta como un mosaico histórico podemos encontrar en cada momento la explicación de las formas y como se han articulado de acuerdo a la sociedad... sus nexos como totalidad están dados por lo histórico; es decir, formación social y económica y forma espacial son categorías inseparables esenciales en el trabajo interdisciplinario para hallar la explicación integral de la relación SOCIEDAD-ESPACIO (p. 157).

Para concretar, el mejoramiento de los procesos de la enseñanza geográfica encuentran en los fundamentos de la historia, un apoyo teórico y metodológico de primer orden en la iniciativa por vislumbrar la realidad geográfica de una forma más global y más cercana a su dinámica misma. El estudio del pasado es un aporte de vital importancia científica, debido a que ayuda a concebir los sucesos, más allá de la simpleza que impuso el positivismo. Al entender el pasado, se puede también vislumbrar más acertadamente la complejidad de los hechos que habitualmente se presentan en la dinámica del espacio geográfico.

### **La reconstrucción del proceso geohistórico**

Por las razones expuestas, la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano es muy somera y superficial, Es una actividad donde existe una rutina donde el docente es el encargado de desenvolver el proceso habitual y los educandos son espectadores de una actuación unidireccional de un actor que regularmente hace lo mismo: dictar y explicar. Llama la atención la distancia abismal que se produce entre el desarrollo de la investigación en este campo del conocimiento y lo que acontece en el aula. Gurevich y Otros (1995) opinan que es notable que en la enseñanza geográfica "... los desarrollos y avances del mundo académico no han llegado al aula en los niveles primarios, medio y terciario" (p. 13). Por el contrario, priva un empirismo que origina una rutina que aleja cada vez más las innovaciones pedagógicas y geodidácticas del aula. El empirismo al que se hace alusión, se fortalece en la práctica docente porque se nutre de la misma experiencia del educador y genera un circuito cerrado que se aísla de los avances teóricos y metodológicos.

Al asumirse la experiencia sobre la teoría, se obtiene como resultado que la brecha que ya existe entre la producción de conocimientos y los contenidos escolares y las estrategias de enseñanza, se acentúa. No se puede negar la importancia de la experiencia que sirve para generar otras experiencias y nuevos conocimientos, siempre y cuando se asuma como base para la investigación. Si se cuestiona es su

desconexión con la elaboración de conocimientos y la prioridad que se da para asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se reconoce que la desconexión de la práctica escolar obedece a la forma como ha sido tratada la actividad de la enseñanza. Indiscutiblemente allí repercuten los efectos de la vigencia del paradigma positivista. En principio, aparentemente la actividad pedagógica ha sido orientada por lo indicado en el programa. Las críticas en este sentido arrojan que el apego al programa escolar determina para la enseñanza de la geografía abstraerse de la realidad, debido a que se debe transmitir los contenidos en forma estricta como están programados. Así, la formación pedagógica se encamina a que los alumnos se limiten a reproducir detalles de la realidad.

La idea es presentar una situación fragmentada de porciones cognitivas desconectadas y aisladas que ayudan a percibir parcelas concebidas como informaciones nocionales. Implica una acción educativa para internalizar fracciones cognoscitivas que deben ser retenidas por los educandos mediante ejercicios de reproducción, tales como el dictado, la copia, el dibujo y el calcado. Obedece a que la enseñanza reproduce el método científico positivista el cual sigue un proceso estricto, lineal y mecánico donde la subjetividad debe estar excluida. El hecho de seguir el proceso garantiza que la enseñanza se está desarrollando en forma científica. De tal forma que el acto de enseñar se circunscribe meramente al aula y se desconecta del entorno inmediato. Necesariamente esta práctica ha traído como derivación, convertir al educador en un dador de clase que es indiferente a las innovaciones educativas que se propone para mejorar los procesos pedagógicos. Al repetir lo mismo, el docente se ha mecanizado tanto que ya ni revisa el programa para obtener la información que requieren los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

Muestra de lo que ocurre son los resultados obtenidos por Rodríguez (1989), Lacueva (1991) y Santiago (1991) al observar el desempeño de educadores en el aula de clase. Entre los resultados obtenidos se identificó un mismo proceso para el desarrollo de la clase, la acción reiterativa del educador porque el educando retenga la información que es suministrada, la transmisión de varios contenidos en escaso tiempo y la preocupación del docente porque el educando memorice la información libresca, entre otros. La acción pedagógica detectada muestra fielmente que el desvelo del docente de geografía obedece a que circunscribe el acto educante a la retención de nociones y conceptos, datos, hechos; es decir, sólo contenidos conceptuales.

Inicialmente acude a la información del programa, pero como el libro está elaborado de acuerdo con esas orientaciones, él asume al libro como el medio más significativo y procede a enseñar con la transmisión de informaciones librescas. La enseñanza, entonces, se concentra en un circuito académico constituido por el docente, el manual y los alumnos. Es un acto de enseñar mecánico, reduccionista y descontextualizado que conduce a la formación de un educando que no tiene el sentido de lo histórico y de lo geográfico que desconoce como se ha transformado su comunidad y el mundo. Se trata de una enseñanza claramente delimitada a lo

meramente circunstancial de la apariencia de un momento que no sufre cambios, mientras tanto, en la comunidad, tanto el educador como los estudiantes, abordan las transformaciones a través de comentarios, diálogos y conversaciones informales que sirven de base para la formación de un sólido bagaje empírico con el cual se interpreta la realidad, el mundo y la vida.

Los efectos que los cambios se producen en la sociedad del presente momento histórico son prioridad para formar los ciudadanos del mundo, específicamente, en cuanto las razones que dan explicación a la realidad geográfica existente, tal es el caso de la presencia de una enseñanza que privilegia una concepción pedagógica desconectada de la evolución histórica, la necesidad de obtener una formación de los educandos en correspondencia con las nuevas circunstancias epocales. Estas exigencias inciden en valorar el sentido de tiempo y del espacio sobre los aspectos descriptivos del territorio, hasta ahora vigentes como contenidos de la enseñanza geográfica.

Precisamente Tovar (1983) manifestó que la realidad debería ser objeto de acciones integrales donde lo disciplinar diera paso a una integración de conocimientos entre ámbitos científicos relacionados con temas de estudio afines. Expuso que la nueva situación histórica incidía en la reorientación de lo disciplinar hacia lo interdisciplinar donde se integraran disciplinas para abordar en forma armónica los problemas geográficos. Este autor argumentó que el enfoque reduccionista excluyó la repercusión histórica y privilegió lo meramente disciplinar, que ayudó a evadir la forma como la ideología dominante organiza el espacio de acuerdo con sus intereses. Motivo por el cual, afirmó:

Estamos ante la necesidad de la revisión frente al balance cumplido. La misma ciencia montada sobre la parcialidad, ha caducado; no da respuesta a la especificidad de la problemática actual; así –en todos los círculos- se habla de investigación multi o interdisciplinaria; abajo las cancelas; es la hora de la síntesis sobre la experiencia acumulada. Este cuadro, definición de la problemática crucial de este momento histórico se concreta ante la necesidad de conocer para administrar y dirigir el ‘equilibrio del sistema Sociedad-Naturaleza (p. 10).

La tarea es descifrar cómo y bajo que argumentos y roles se organiza el espacio, deja entrever que los enfoques de la ciencia han cambiado. Las visiones parciales dan paso a negociaciones entre disciplinas y entender desde una perspectiva ecológica, sistémica y holística, el objeto de conocimiento. Ya es inconcebible que una ciencia aborde su objeto de estudio en forma aislada de otras ciencias afines. El nuevo requerimiento es impuesto por la necesaria interdependencia que debe existir, en este caso, entre las ciencias sociales al abordar las situaciones donde se halla inmersa la dinámica sociedad-naturaleza. Esto obedece a las nuevas condiciones históricas, la realidad geográfica es un constructo histórico. Así, las situaciones epocales que se aprecian como presentes vividos, también son constructo de las acciones

transformadoras de las generaciones pasadas.

Por eso se entiende que el abstraccionismo reduccionista descartó las posibilidades de comprender que el efecto de los hechos del pasado es la base fundamental para entender los acontecimientos actuales y viceversa. Por las razones expresadas, es conveniente reconstruir la realidad que se estudia desde dos perspectivas: lo histórico y lo geográfico en forma sistémica e integral. Esto supone, entonces, rehacer la evolución desde el pasado para explicar lo existente. Aquí entran a desempeñar una función extraordinaria dos preguntas: ¿Cómo era antes el objeto de estudio? y ¿cómo ha evolucionado en el tiempo la situación que se estudia?. Se trata de revisar los procesos históricos que dan origen a la realidad actual.

En ese sentido, alcanza prioridad investigar la evolución, el progreso y las transformaciones como hitos relevantes en la metamorfosis del objeto de estudio. En la medida en que se descifran los hechos en sus acciones transformadoras se desdibuja la ideología que domina, la forma como la sociedad organiza el espacio y los mecanismos de dominación que imponen la dinámica del espacio, entre otros aspectos. La idea es aprehender la realidad en su faz geohistórica, desde una visión integral pasado-presente que se elabora desde la forma como la sociedad aprovecha las potencialidades del territorio. Se infiere como los grupos de poder estructuran la realidad que obedece a sus intereses desde el uso y aprovechamiento de las potencialidades económicas que posee el territorio donde se asienta el objeto de estudio. La manifestación más evidente de esta situación son los testimonios que se construyen en el espacio como muestra del dominio tecnológico y científico a la orden de quien ejerce el dominio del poder en la estructura social. Según Gurevich (1994):

La base natural se va modificando por masas de construcciones e inversiones de todo tipo que, en distintos momentos históricos, se van depositando sobre la superficie terrestre. Esa transformación se lleva a cabo a través de las distintas fases del proceso productivo (producción, circulación, distribución, consumo). Ellas quedan cristalizadas en las formas espaciales; por lo tanto, la división territorial del trabajo resulta un concepto básico para entender cómo se organiza un espacio. Este concepto cambia históricamente, pues, por ejemplo, la división del trabajo de la época colonial no es la misma que la actual (p. 72).

Con estos señalamientos, en la reconstrucción de la realidad geográfica, las formas como las colectividades producen para satisfacer sus necesidades, son una base explicativa de primer orden. Esto implica que tampoco se deben obviar la actividad política, cultural y social. La actividad económica se encuentra estrechamente ligada con lo político, lo social y lo cultural. Estos aspectos no se pueden abordar en forma aislada debido a que se desvirtúa la esencia histórica y geográfica que llevan consigo. Es imprescindible que el hecho se explique desde una visión de totalidad. Lo indicado determina conocer las formas cómo se ha administrado la acción política; cómo se ha organizado la sociedad desde la apropiación de los beneficios que se obtienen del



aprovechamiento de las potencialidades del territorio y cómo se crean los bienes y servicios culturales que ponen en evidencia la intervención sociedad-naturaleza. De esta forma el proceso demanda la exigencia de la obligatoria interdisciplinariedad que integra enfoques, concepciones y alternativas en procura de desdibujar en una apreciación lo más total posible, el objeto de conocimiento.

Por tanto, se impone rescatar el sentido del proceso histórico que resulta del estudio de los acontecimientos del pasado, como base para reconstruir el significado de la metamorfosis que se produce desde el pasado y explique que las situaciones vividas como presentes, obedecen a circunstancias vividas en épocas anteriores. En efecto, comprenderá que lo actual, de una u otra forma, responde a los cambios epocales producidos en el tiempo pretérito. Desde este punto de vista, la enseñanza de la geografía se apoya en los fundamentos históricos para desdibujar el proceso de cambios ocurridos en una comunidad, a partir del conocimiento de los factores que intervienen en la situación histórica.

El resultado es descubrir o redescubrir la estructura mediante el cual se ponen en evidencia los mecanismos que la ideología dominante utiliza como reglas de juego para organizar el espacio geográfico. De allí que el propósito de la enseñanza geográfica sea develar no sólo la estructura en sí, sino también los mecanismos que la caracterizan, descifrados desde las externalidades e internalidades que se ponen de manifiesto en su dinámica y lo subyacente en esta construcción, su pasado, presente futuro de manera integral. Es decir, el proceso de la investigación que se asuma debe orientarse a obtener, configurar y explicar la estructura y su dinámica desde procesos críticos de inferencia orientados por interrogantes e hipótesis.

El proceso geohistórico representa una iniciativa acorde con el reto de la intervención interdisciplinaria de la realidad geográfica. La acción científica que eso significa, conduce a apreciar cualquier situación de la dinámica sociedad-naturaleza dentro de la perspectiva integral de lo geográfico y de lo histórico. Eso se convierte en el argumento que explica una visión diferente de la geografía que busca explicar la organización del espacio bajo condiciones históricas dadas (Tovar, 1986).

### **Para desdibujar el proceso geohistórico y enseñar geografía**

El enfoque geohistórico como alternativa pedagógica para enseñar geografía, tiene como tarea desdibujar el proceso histórico que ha construido la realidad geográfica considerada objeto de estudio. El desarrollo de este procedimiento se puede alcanzar con la aplicación de las siguientes actividades:

#### **a) La selección del tema de estudio**

Esta acción debe ser circunstancia para la negociación, acuerdo y/o entendimiento entre el docente, el programa escolar y los educandos. ¿Cuál es el objeto de conocimiento? es la interrogante a prestar atención. Inicialmente, debe tomarse en

cuenta a la comunidad donde se vive, además a las situaciones problema que allí se presenten y que afecten significativamente a los habitantes. Es decir, en primera instancia, se debe considerar el escenario socio-cultural como temática de estudio.

### **b) Reconstruir el proceso histórico**

Este aspecto se refiere a la comprensión del pasado y se infiere desde las respuestas que se obtienen a dos interrogantes: ¿Cómo era antes? y ¿Cómo ha sido la evolución histórica?. Eso amerita recurrir a la revisión bibliohemerográfica, de datos estadísticos, la lectura e interpretación de mapas, la aplicación de técnicas de investigación-acción, con el objeto de obtener información sobre los cambios históricos. Puede afirmarse que al desarrollar estos procesos didácticos en forma abierta y flexible, favorecerán que la enseñanza de la geografía tenga una significativa repercusión pedagógica debido a que ayudará a los educandos a entender la evolución del proceso histórico de su comunidad o del tópico específico que se investiga.

Desde época reciente, los avances pedagógicos y geodidácticos apuntan a valorizar la obtención del conocimiento a través de la reconstrucción de los objetos de estudio a través de prácticas metodológicas de acento cualitativo. Si la idea es desarrollar una enseñanza geográfica con fines formativos, a la vez que inmerso dentro de la orientación educativa de habilitar al educando para que sea capaz de obtener la información por sus propios medios, el proceso de reconstrucción de la evolución histórica contará con el apoyo de las siguientes acciones pedagógicas:

1. La búsqueda de información documental. Se impone la exigencia de conseguir documentos que recojan datos sobre el proceso histórico objeto de estudio. Se trata de la lectura de documentos, lectura de libros, folletos, anuarios, novelas y revistas, relacionados con la panorámica histórica en referencia. Se aborda el pasado desde argumentos lógicos y rigurosos que permitan comprender los hechos en la misma forma como se produjeron. Es decir, en forma imparcial y objetiva.

2. Lectura de periódicos de la localidad. Los medios impresos son extraordinarios recursos que suministran abundante información sobre los acontecimientos de la época. De allí que sea interesante acudir a las hemerotecas en la búsqueda de los periódicos de la época para revisar allí las noticias sobre los hechos. Eso asegura la confiabilidad que demanda la formación histórica.

3. Lectura e interpretación de datos censales. Los datos censales son aspectos esenciales y básicos para establecer el comportamiento demográfico de los acontecimientos que se estudian. Los censos facilitan el entendimiento de los cambios epocales una vez que denuncian la actuación del colectivo social en cantidades y obtener tendencias y trayectorias demográficas. En otras palabras, los censos brindan la posibilidad de conocer la actuación y el desempeño de la población en sus diversos aspectos: localización, crecimiento, distribución, ocupación y tendencias hacia el

futuro.

4. Lectura en interpretación de datos estadísticos sobre población, rubros y producción, entre otros. La estadística brinda la oportunidad de precisar los aspectos generados por la población cuando realiza las actividades para satisfacer sus necesidades. En este sentido, se da prioridad al manejo de información relacionada con el aparato productivo, los rubros producidos, la comercialización y mercadeo. Es decir, los mecanismos como la sociedad diligencia la satisfacción de sus necesidades y como se inserta en el ámbito económico.

5. Entrevista con personalidades de la comunidad o expertos relacionados con la temática en estudio. Una vez que se ha obtenido información bibliohemerográfica, se impone realizar entrevistas para aclarar aspectos obtenidos en los documentos y/o profundizar con una explicación más rigurosa y coherente. Las personas a entrevistar deben ser conocedoras del tema de la investigación; en principio, poseer experiencia sobre la temática que se aborda.

6. Lectura de mapas y planos donde se localicen aspectos relacionados con el tema del estudio. La representación cartográfica es punto de apoyo de fundamental importancia debido a que informa sobre la situación geográfica en un momento determinado del proceso histórico. Los mapas y planos ubican los acontecimientos en el espacio geográfico, ayudan a fortalecer la conciencia espacial que se exige a la enseñanza geográfica y merman los efectos deterministas por el tratamiento de los problemas sociales.

7. Lectura e interpretación de fotografías. Las fotografías recogen impresiones de la época que pueden servir para argumentar opiniones sobre la dinámica geográfica del pasado que se reconstruye. Las fotografías recogen las imágenes que ponen en evidencia una acción u acontecimiento en su expresión más natural y espontánea. Eso es muestra del desarrollo de los hechos y el instante en que se realiza la explicación histórica.

8. Investigación oral sobre acontecimientos de la comunidad que sirvan de hitos históricos. No se puede dejar a un lado la opinión de las personas que habitan en el ámbito comunal de tema que se estudia. Es imprescindible escuchar sus opiniones sobre los acontecimientos. Esto demanda una postura acuciosa para detectar los posibles habitantes que poseedores de la experiencia, puedan servir de informantes claves sobre el tema del estudio.

9. La observación de películas y videos. Desde tiempos recientes, específicamente desde los años cuarenta del siglo veinte, los medios audiovisuales son recursos sumamente relevantes para la explicación de los sucesos históricos y geográficos. Mediante su uso se puede presentar con un mínimo de artificialidad aquellos acontecimientos, los cambios históricos y la transformación geográfica. Motivo por el cual, al acudir a las películas como recientemente a los videos, la exposición de las

circunstancias geohistóricas se realiza con un alto sentido de objetividad y realismo.

10. Aplicación de cuestionarios. No se puede dejar a un lado los medios tradicionales mediante el cual la ciencia positiva describió la realidad. Se trata de la aplicación de los cuestionarios. Con estos instrumentos se pueden recabar opiniones, concepciones e impresiones de los habitantes sobre un tema considerado como objeto de estudio. La idea es ir en la búsqueda de informaciones que pongan de relieve las internalidades que puedan validar, confrontar, redescubrir y/o descubrir, pero no cualquier pregunta, sino las derivadas de los objetivos de la investigación, porque se puede caer en la pluralidad estéril.

### **c) La organización de la información**

La enumeración de acciones pedagógicas que se ha realizado, pueden hacer posible una diversa y plural información sobre la reconstrucción de una situación geohistórica. Se busca obtener la mayor cantidad posible de datos que ayuden a descubrir o redescubrir la situación que es motivo de investigación. Ante la posibilidad que la información sea heterogénea y múltiple, se impone el reto de realizar el proceso de la sistematización.

El proceso positivo tradicional sigue una estructura previamente concebida y es la que sirve para realizar esa reestructuración. Eso amerita de la elaboración de un mapa de variables donde se detallan los rasgos que luego deben ser motivo de clasificación y ordenación. En cambio otra alternativa lo recomienda Woods (1989) cuando propone la sistematización de los datos desde el desorden hacia el orden.

Es decir, ir en un proceso permanente de organización y descubrir las categorías que emergen de la diversidad de los datos, a la vez que asumir la reescritura, porque el informe no se elabora de una sola versión, necesidad de revisarse, releerse y escribirlo para que otros comprendan la riqueza del proceso vivido, descubrirlo y analizarlo. En ambas opciones, el objetivo es elaborar una visión sobre el tópico estudiado de una manera objetiva, lógica, coherente y rigurosa.

Es realizar una exposición que recoja con el mayor nivel de fiabilidad la realidad geohistórica del tema de la investigación. El resultado de esta acción pedagógica es el conocimiento del perfil situacional del área de estudio, el cual se expone en la elaboración de mapas para expresar los cambios epocales y su dinámica espacial, las expresiones estadísticas, tales como cuadros, histogramas y ojivas, donde se manifiestan los comportamientos económicos y demográficos; los esquemas que ponen en evidencia los flujos y los mecanismos de la dinámica político-administrativa y las representaciones audiovisuales donde los hechos tienen una expresión más real y objetiva.

Se puede concretar que el proceso de sistematización de la información obtenida mediante las actividades enunciadas, tiene como objetivo crear una nueva teoría sobre

el espacio geográfico. Por tanto, se puede apoyar en la realización de las siguientes acciones pedagógicas:

- Reconstrucción cartográfica. La tarea es describir los momentos de la evolución geohistórica del tema de estudio. Esto significa plasmar en el mapa la dinámica de los lapsos históricos y su comportamiento espacial. Para eso es recomendable definir lapsos que delimiten periodos y/o etapas del proceso de cambios geohistóricos. En otras palabras, presentar el comportamiento de los momentos históricos definidos.
- Reconstrucción de la dinámica poblacional. Es observar y presentar el comportamiento demográfico del colectivo social del ámbito estudiado. Se trata de develar el comportamiento de la población en cuanto a su localización, distribución y crecimiento, entre otros aspectos. La explicación geohistórica demanda la explicación de cómo se comporta el colectivo demográfico como agente fundamental en la organización del espacio geográfico.
- Reconstrucción de la dinámica político administrativa. La dinámica de la realidad geográfica debe, en gran parte la explicación de su proceso a las acciones realizadas por los mecanismos de poder para estructurar la realidad de acuerdo con sus designios. Es altamente conveniente descubrir los mecanismos y flujos del poder y específicamente, sus manifestaciones político-administrativas.
- Reconstrucción de la dinámica económica. Quizás donde se hace más evidente la forma como los grupos dominantes organizan la realidad geográfica es en la actividad económica. Esto hace inevitable tener que asumir la acción económica que realiza el colectivo social para satisfacer sus necesidades y la dinámica social que se genera en las relaciones de producción. Se trata de inferir los procesos económicos, los productos que dominan el proceso económico y sus definidores. Es develar la estructura económica, el mecanismo de la economía y su repercusión en la dinámica social.

#### **e) La presentación del informe**

Una vez sistematizada la información se procede a la redacción del informe sobre la realidad estudiada. En este sentido, es imprescindible facilitar las orientaciones que su elaboración. ¿Cómo se elabora un informe?. Esta interrogante será el punto de partida para que el docente oriente a sus educandos sobre el proceso para estructurar el informe. Una vez redactado el informe, se procede a la planificación de la exposición de su contenido.

Esta actividad puede abarcar dos niveles: en principio, el aula de clase y luego,

disertar ante las personas que de una u otra manera facilitaron información en el desarrollo de la investigación. Con el desarrollo de este proceso geodidáctico desde el enfoque geohistórico, la enseñanza de la geografía tendrá una significativa repercusión pedagógica que ayudará a los educandos a comprender, entre otros aspectos, que los acontecimientos del pasado sirven de manera trascendente a dar explicación a las circunstancias del presente.

Caso específico de las circunstancias que caracterizan a la globalización, para pensar que esa situación epocal es el resultado de procesos históricos donde el capitalismo ha evolucionado y ejercer el control del mundo desde un Nuevo Orden Económico Mundial. El contexto de los cambios epocales que impone la globalización exige una formación social e histórica del educando.

Es imprescindible una conciencia histórica que sirva para consolidar el entendimiento de la posición que los estudiantes deben asumir ante la existencia de una nueva realidad sociohistórica y geográfica. Eso determina la exigencia que la enseñanza de la geografía se convierta en una acción pedagógica que incentive la producción de un nuevo bagaje científico a la vez que habilite a los educandos para obtenerlo.

No se puede asumir una postura contemplativa de la realidad. Los acontecimientos que vive la humanidad diariamente son complejos e intrincados, los cuales demanda de una enseñanza geográfica más activa, reflexiva y crítica. La idea es realizar el análisis de la dinámica espacial, mediante la reconstrucción histórica de los hechos y dar una explicación contundente donde el pasado ayude a comprender el presente.

Inquieta, entonces, que se forme un individuo despreocupado por las dificultades que confronta la colectividad, alienado y desprendido de las eventuales circunstancias que dificultan a la dinámica social. La vigencia de la transmisividad pedagógica genera expectación debido a que esta práctica escolar contribuye a excluir a los educandos de la dinámica social y que desatiendan las acciones para la transformación de la sociedad.

El reto es impulsar una enseñanza geográfica diferente que garantice a los estudiantes una formación más acorde a como se desenvuelven las situaciones actuales más barnizadas por el cambio y la transformación. Las formas coloniales de domesticación y manipulación ideológica son determinantes para promover una enseñanza de la geografía que recupere la importancia el estudio del pasado. Así se podrá apreciar los mecanismos que históricamente ha aplicado la ideología dominante para lograr sus malsanos objetivos y consolidar la hegemonía y la dominación.

Su objeto debe ser el estudio de las situaciones problemáticas que vive la sociedad como producto de la organización del espacio geográfico por la ideología que domina en el contexto histórico. Implica, entonces, realizar una acción pedagógica conducente a desdibujar las razones y argumentos que explican la realidad, lo que da

origen al descubrimiento o redescubrimiento de la estructura geoeconómica en su dinámica histórica

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía se desarrolla con un planteamiento geográfico y didáctico, acorde con la necesidad de explicar la realidad más próxima; es decir, el escenario habitual y cotidiano donde los habitantes construyen su espacio geográfico. En efecto, se impone como reto, la necesidad de apreciar ese espacio como un constructo que se moderniza de acuerdo con la ideología dominante y sus intereses y necesidades. Todo eso en el marco de los cambios del mundo contemporáneo.

## REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ANDER-EGG, E. (1980). Técnicas de Investigación Social. 14a Edición Corregida y Aumentada. Buenos Aires. El Cid Editor.
- ARANGUREN R., C. (1997). La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Mérida. Universidad de los Andes-Ediciones Los Heraldos Negros.
- ARELLANO, A. (1964). Relaciones geográficas de Venezuela, Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- ARZOLAY, C. (1980). El espacio geográfico y la enseñanza de la Geografía. Caracas. Centro de Investigaciones de Venezuela. Ediciones Especiales. No 1.
- AULAR, R. y BETENCOURTH, M. (1993). Las Ciencias Sociales en la Educación Básica. Caracas. Fe y Alegría. Distribuidora Estudios.
- BASSOLS BATALLA, A. (1980). Geografía, Subdesarrollo y Regionalización, México: Editorial Nuestro Tiempo.
- BENEJAM A., P. (1990). Los contenidos de ciencias sociales. Cuadernos de Pedagogía N° 227. p. 10-15.
- BENEJAM A., P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?. Sevilla: Díada Editores.
- BLANCO MUÑOZ, A. (1978). Contradicciones Campo-Ciudad en Venezuela, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- BONILLA-CASTRO, E. y RODRIGUEZ SEHK, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Universidad de Los Andes.
- BRITO FIGUEROA, F. (1973). Historia Económica y Social de Venezuela. Segunda Edición. Tomo I, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- CAJIAO RESTREPO, F. (1989). Pedagogía de las Ciencias Sociales. Bogotá: INTEREDITORES.



- CAPEL, H. y URTEAGA, J. L. (1982). *Las Nuevas Geografías*, Barcelona (España): Salvat Editores.
- CARPIO CASTILLO, R. (1981). Pablo Vila, Maestro y Geógrafo. *Terra* N° 5, 33-38.
- CEBALLOS, B. (1983). Los alcances y dimensiones del diagnóstico de la comunidad local. *Geodidáctica* N° 1, 41-64.
- CODAZZI, A. (1960). *Obras Escogidas*, Caracas: Ministerio de Educación.
- CODIGNOLA, E. (1969). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Séptima Edición, Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- CORTEZ, S. R. (1952). *El Medio Físico Venezolano*. Caracas: Talleres Sorocaima.
- DIAZ, M. T. ((1982). Criterio de Integración en la Ciencia Geográfica. *Síntesis Geográfica* N° 12, 66-70.
- ESCOTET, M. (1991). *Visión de la Universidad del Siglo XXI. Didáctica de la misión universitaria en una era de cambios*. Universidad del Siglo XXI. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- FACUNDO DIAZ, A. M. (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?. *Educación y Cultura* N° 21, 64-68.
- GEORGE, P. (1972). *El Medio Ambiente*, Barcelona (España): Oikos-Tau, Editores.
- GONZALEZ DE DELLANO, M. y MARCANO, E (1973). *Historia de Venezuela*, Caracas: Ediciones Vega.
- GUREVICH, R. (1994). *Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real*. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- GUREVICH, R.; BLANCO, J.; FERNÁNDEZ CASO, M. V. Y TOBIO, O. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- HOLT JENSEN, A. (1992). *Geografía. Historia y Conceptos*, Barcelona (España): Ediciones Vicens Vives.
- HUMBOLDT, A. (1980). *Cartas Americanas*. Compilación de Charles Minguet, Caracas: Publicación de Biblioteca Ayacucho.
- JAMES, P. (1980). *Continuidad y Cambios en el Criterio Geográfico Norteamericano*. *Geografía y Medio Ambiente de América*, México: Editores Asociados.

JORBA BISBAL, J. y SANMARTI PUIG, N. (1.994). La luz y las sombras. Cuadernos de Pedagogía N° 221, 21-25.

LACOSTE, I. (1977). La geografía: Un arma para la Guerra. Barcelona (España): Editorial Anagrama.

LACUEVA, A. (1991). Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. Segunda Edición. Lecturas de Educación y Currículo. Caracas: Editorial Biosfera.

LANZ, R. (1990). ¿Repensar la modernidad? Notas sobre la nueva utopía. Cuadernos de Postgrado Ideología y modernidad. Caracas. Editorial Tropykos. Universidad Central de Venezuela.

LANZ, R. (1998). Temas posmodernos. Crítica de la razón pura. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

LEY DE EDUCACIÓN (1955). Gaceta Oficial N° 24.813, de fecha: 22-07-55. Caracas: Editorial La Torre.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980). Gaceta Oficial N° 2.635, de fecha 26-07-80. Caracas: Vadell Hermanos Editores.

MARTINEZ, M. (1989). Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación. México. Editorial Trillas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1983). Normativo: Educación Básica. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

MORIN, E. (1993). La agonía planetaria. El Viejo Topo N° 70, 78-80.

MORON, G. (1967). Historia de Venezuela. Cuarta Edición, Madrid: Ediciones RIALP.

MOROS G., C. (1993, Febrero 25). El acento en la enseñanza. El Nacional, p. A-4.

MUDARRA, M. A. (1978). Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela. Segunda Edición, Caracas: Publicaciones Muobell.

NAISBITT, J. (1984). Megatendencias. Bogotá: Círculo de Lectores.

NÚÑEZ TENORIO, J.R. (1986). Metodología de las Ciencias Sociales. Caracas: Ediciones Alfadil Ediciones.

- PLIMAK, E. y VOLODIN, A. (1984). *Cómo se desarrolla la Sociedad*, Moscú: Editorial Progreso.
- PONCE, A. (1978). *Educación y Lucha de Clases*, Bogotá: Ediciones Ideas.
- QUINTERO, P. y Otros (1980). *El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela*. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.
- RODRÍGUEZ, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- ROJAS LOPEZ, J. J. (1982). *Tendencias Críticas de la Geografía*. Boletín N° 1, 45-58.
- ROJAS, A. D. (1983). *Proposición para un estudio del espacio nacional*. Geodidáctica 1, 155-169.
- SANOJA, M. y VARGAS, I. (1974). *Antiguas Formaciones y Modelos de Producción Venezolanos*, Caracas: Monte Avila Editores.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (1995). *El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano*. San Cristóbal. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (1996). *Fundamentos teórico-metodológicos para mejorar la enseñanza de la geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano*. San Cristóbal. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira (Trabajo de Ascenso).
- SANTIAGO RIVERA, J.A. (1991). *La enseñanza de la Geografía en la dinámica del aula escolar*. Acción Pedagógica Vol. 1, 1 y 2, 105-120.
- SANTOS, M. (1990). *Por una Geografía nueva*. Madrid. Editorial Espasa-Calpe.
- SEQUERA T., I. (1995, mayo 30). *Geógrafo y espacio*. El Nacional. p. A-4.
- TABORDA DE CEDEÑO, M. (1983). *La interdisciplinariedad y la enseñanza de la Geografía*. Geodidáctica N° 1, 19-40.
- TOVAR L. R. A. (1986). *El enfoque Geohistórico*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- TOVAR L., R. A. (1993). *La educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza*. Geodidáctica N° 1. Caracas. Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.

TOVAR L., R. A. (1980). El criterio geográfico. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.

TOVAR L., R. A. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. Geodidáctica N° 1, 9-17.

TOVAR L., R. A. (1978). Lo Geográfico. Segunda Edición, Caracas: Vadell Hermanos Editores.

UGAS F., G. (1996). La ignorancia educada. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Táchira.

URIBE ORTEGA, G. (1993). Para Romper Mitos y Liberarse de Dogmas. Algunos Ejemplos de la Importancia de la Reflexión Teórica de las Ciencias Geográficas. Teoría y Métodos. Tomo 2. , 154-167.

USLAR PIETRI, A. (1990, enero 29). Un desafío para toda la humanidad. El Nacional. Caracas. p. A-4.

VILA, P. (1953). La Geografía en el Departamento de Ciencias Sociales. EDUCACION. Revista para el Magisterio N° 68, 34-58.

## **CURRICULUM VITAE**

### **PROF. JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA**

El Profesor José Armando Santiago Rivera es Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1996). Nació en Timotes Estado Mérida. Es 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). Obtuvo el título de Maestría en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985) y el título de Magíster en Educación Agrícola (Universidad Rafael Urdaneta (1989). Es Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Santa María (2003). Es docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1978), en el Área de Formación Docente. Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), es Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997). Ejerce la docencia en las asignaturas de Didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa y Práctica Profesional (Geografía y Ciencias de la Tierra). Es Investigador PPI Nivel II (2002). Es fundador de las Cátedras de Didáctica de la Geografía y Práctica Docentes en la Licenciatura en Educación Mención: Geografía y Ciencias de la Tierra (1978). Desarrolla como Línea de Investigación a la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Fue Coordinador de la Comisiones Curriculares que crearon en la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario del Táchira, las carreras de Educación Básica y Administración. Es Coordinador-Fundador de la Maestría en Educación. Mención: Enseñanza de la Geografía de la Universidad de Los Andes-Táchira y ejerce la docencia en este Programa de Postgrado. Es miembro de la Comisión que elaboró el Diseño Curricular de la Maestría en Docencia de la Geografía y Ciencias de la Tierra del Núcleo Universitario Rafael Rangel (ULA-Trujillo, 2004). Es Profesor Invitado de las Universidades Ezequiel Zamora, Simón Rodríguez, del Táchira, Pedagógica Experimental Libertador y Universidad del Bio-Bio (Chillán, Chile). Ha recibido los Premios Orden 27 de Junio en Tercera Clase (1986); Primer Premio Concurso Ensayo APULA, 1989, CONABA (1998, Mérito I), Premio CONADES (1998); Premio CONABA (2000, Mérito I), Premio CONABA (2003, Mérito II) y PEI ULA (1997-2001-2003).



## **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

### **AUTORIDADES**

**Prof. Lester Rodríguez**  
**Rector**

**Prof. Humberto Ruiz**  
**Vicerrector Académico**

**Prof. Mario Bonucci**  
**Vicerrector Administrativo**

**Prof. Nancy Rivas de Prado**  
**Secretaria**

## **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

### **NUCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ**

### **AUTORIDADES**

**Prof. Alfonso Sánchez**  
**Decano -Vicerrector**

**Prof. Alexis Martínez**  
**Coordinador Académico**

**Prof. Omar Pérez Díaz**  
**Coordinador Administrativo**

**Prof. Eduardo Harb**  
**Coordinador Secretario**