

José Armando Santiago Rivera

**EL ENFOQUE GEOHISTÓRICO Y
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**



**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía
Línea de Investigación sobre la
Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano**

San Cristóbal, 2013

**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
San Cristóbal, estado Táchira
Venezuela**

**Maestría en Educación
Mención Enseñanza de la Geografía**

Esta es una publicación derivada de la acción investigativa realizada desde la Línea de Investigación sobre la enseñanza de la geografía en su práctica escolar cotidiana y tiene como propósito ofrecer a docentes, investigadores y estudiantes inquietos por este campo del conocimiento, otros conocimientos y prácticas, que estimulen la realización de estudios científico-pedagógicos sobre la enseñanza geografía en correspondencia con las condiciones socio-históricas del mundo globalizado. Por tanto, sus fines son eminentemente académicos.

DEPOSITO LEGAL N°: Ifi 2372015370115

**ESTE LIBRO SE DIFUNDE GRATUITAMENTE EN FORMATO
ELECTRONICO**

Disponible en:

http://servidor-Opus.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm

Cualquier forma de reproducción, debe citar la fuente.

**CON LA VINCULACIÓN
INTERDISCIPLINARIA ENTRE LA GEOGRAFÍA
Y LA HISTORIA, SE PUEDEN ENTENDER LOS
CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LA
REALIDAD GEOGRÁFICA, AL REVISAR SUS
ACONTECIMIENTOS DEL PRESENTE, DESDE
UNA VISIÓN RETROSPECTIVA, COMO OBJETO
DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

LINEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Coordinador Responsable: Prof. José Armando Santiago Rivera¹

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.

¹ 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

En base a los enfoques enunciados, la línea de investigación se orienta a prestar atención a la siguiente problemática geodidáctica:

- 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.

...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.

Ramón Adolfo Tovar López

INTRODUCCIÓN

La situación del mundo contemporáneo denuncia con su comportamiento, la presencia de circunstancias sociohistóricas, caracterizadas por su acento complejo, dinámico, cambiante y de alcance mundial. Desde fines del siglo XX, esa realidad ha sido calificada como la globalización. Este escenario revela un extraordinario desarrollo científico-tecnológico, la expansión de las empresas multinacionales hacia el Nuevo Orden Económico Mundial, la percepción de homogeneidad terrestre y la coexistencia de la multiculturalidad terrestre.

En estas condiciones se ha revelado con insistencia aspectos, tales como la necesidad de entender la realidad compleja, caótica y en permanente crisis y, en ella, las dificultades ambientales, geográficas y sociales. Allí se ha hecho indiscutible la problemática geográfica urbana y rural, como las circunstancias reveladas con los desequilibrios ambientales y la organización del espacio. Lo inquietante ha sido, el suceder habitual, como de sus nefastas repercusiones en los grupos humanos.

Llama la atención el hecho que la sociedad se entera en forma instantánea y simultánea de la forma como suceden los mencionados eventos, en los medios de comunicación social. Mientras tanto, en la educación está vigente la concepción transmisiva, como demostración de la resistencia al cambio y de su discrepancia con las transformaciones de la época y las necesidades del colectivo social. Por eso preocupa que se limite a transferir contenidos programáticos.

En cuanto a la enseñanza de la geografía, es indiferente y descontextualizada de la circunstancia global, porque facilita conocimientos y prácticas de la ciencia descriptiva, determinista y naturalista enseñada con orientaciones pedagógicas obsoletas y pretéritas e impedir develar la ideología que construye el espacio geográfico. Esto obstaculiza comprender la complejidad de la globalización y extraviar la formación política e ideológica.

Un aspecto que comienza a destacar en los años ochenta del siglo XX, es la necesidad de integrar las disciplinas científicas con el objeto de explicar los

fenómenos ambientales, geográficos y sociales. La interdisciplinariedad se valoriza como una opción válida para comprender los hechos desde visiones integradas entre ciencias afines, tal es el caso de la geografía y la historia. Por cierto, en la evolución del pensamiento geográfico tradicionalmente se ha tocado esa integración.

En la actualidad, la integración geografía e historia se convive como geohistoria y se define de acuerdo con Tovar (1984) como el enfoque geohistórico que explica la realidad como constructo histórico-geográfica en condiciones históricas dadas. Significa que cualquier análisis que amerite su comprensión científica, puede acudir a la visión retrospectiva que revisa el comportamiento desde el presente hacia el pasado, como acción explicativa.

Se trata de un planteamiento de notable efecto pedagógico y didáctico que se convierte en el tema a exponer en esta publicación. Si el propósito es explicar la globalización como constructo del capital, su efecto en la ruptura del equilibrio ecológico y en la dinámica social, como objeto de la labor pedagógica de la geografía y su enseñanza, se impone plantear una reflexión conducente a fortalecer la iniciativa de considerar la geohistoria como una opción pedagógica de efectos renovadores.

Esto se demuestra a partir de una revisión bibliografía para reflexionar sobre la globalización, el deterioro ambiental y geográfico, considerar su condición de objeto de la enseñanza de la geografía y, finalmente, se aportan fundamentos que convierten a la geohistoria en un enfoque que puede aportar conocimientos y prácticas para mejorar la pertinencia y coherencia de su labor formativa, en el marco de la complicación planetaria que vive la humanidad.

Por tanto, en el Capítulo I se analiza sobre la situación global y su explicación geográfica: un motivo para la reflexión pedagógica. Allí se abordan temáticas como el mundo global, la problemática y la vida cotidiana y enseñanza de la geografía.

En el Capítulo II, se explican los cambios histórico-educativos del siglo XX y la enseñanza de la geografía en Venezuela. Al respecto se exponen los hechos históricos de los años cuarenta del siglo XX y la geografía y su enseñanza; La geografía y su enseñanza desde los años sesenta del siglo XX y el momento actual; la realidad

actual de la enseñanza geográfica en el aula de clase y una explicación a la situación de la enseñanza de la geografía.

En el Capítulo III, se reflexiona sobre la situación epocal y sus repercusiones en la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano, al razonar sobre la situación epocal, la enseñanza de la Geografía y la practica escolar cotidiana del aula escolar. En el Capítulo IV, se explica la realidad geohistórica la enseñanza de la geografía y la practica escolar cotidiana en el marco de los cambios curriculares, la realidad geohistórica, la realidad escolar de la enseñanza de la geografía y una opción geodidáctica.

En el capitulo V, se analiza el pensamiento geohistórico y su trascendencia como perspectiva alterna para la lectura y la transformación societal, al reflexionar sobre la realidad geográfica y para entender la complejidad del momento histórico construido por la globalización. En el Capítulo VI, se razona sobre la geohistoria como respuesta interdisciplinaria para el estudio de la integridad espacio-sociedad, al analizar sobre la geohistoria como opción a la disciplina y los fundamentos teóricos.

En el Capítulo VII, se considera la geohistoria, Liceo Bolivariano, Desarrollo Local, Ser social: Una interrelación necesaria. Este aspecto se aborda en la problemática, hacia un cambio y la interrelación necesaria. En el Capítulo VIII se expone la geohistoria y geodidáctica en la enseñanza de la geografía y se aborda en los antecedentes, la innovación epistemológica y didáctica, geohistoria, geodidáctica.

Finalmente, en el Capítulo IX se explica el enfoque geohistórico como alternativa para mejorar la enseñanza de la geografía y se analiza en los siguientes aspectos: la situación, el enfoque geohistórico y la enseñanza de la geografía y la aplicación pedagógica del enfoque geohistórico en la enseñanza de la geografía

INDICE GENERAL

Introducción	7
CAPITULO I	
LA SITUACION GLOBAL Y SU EXPLICACION GEOGRAFICA: UN MOTIVO PARA LA REFLEXION PEDAGOGICA	13
El mundo global	13
La problemática	17
Vida cotidiana y enseñanza de la geografía	19
CAPITULO II	
LOS CAMBIOS HISTORICO-EDUCATIVOS DEL SIGLO XX Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN VENEZUELA	27
Los hechos históricos de los años cuarenta del siglo XX y la geografía y su enseñanza	28
La geografía y su enseñanza desde los años sesenta del siglo XX y el momento actual	33
La realidad actual de la enseñanza geográfica en el aula de clase	34
Una explicación a la situación de la enseñanza de la geografía	
CAPITULO III	
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	37
La realidad actual de la enseñanza de la geografía en el aula de clase	37
Una explicación a la situación de la enseñanza de la geografía	44
CAPITULO IV	
LA SITUACION DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	50

La situación epocal	50
La enseñanza de la Geografía	54
La práctica escolar cotidiana del aula escolar	60

CAPITULO V

LA REALIDAD GEOHISTÓRICA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA EN EL MARCO DE LOS CAMBIOS CURRICULARES	67
--	-----------

La realidad geohistórica	67
La realidad escolar de la enseñanza de la geografía	69
Una opción geodidáctica	73

CAPITULO VI

EL PENSAMIENTO GEOHISTÓRICO Y SU TRASCENDENCIA COMO PERSPECTIVA ALTERNA PARA LA LECTURA Y LA TRANSFORMACION SITUACION EPOCAL Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA SOCIETAL	78
--	-----------

La realidad geográfica	78
Para entender la complejidad del momento histórico construido por la globalización	86

CAPITULO VII

LA GEOHISTORIA COMO RESPUESTA INTERDISCIPLINARIA PARA EL ESTUDIO DE LA INTEGRIDAD ESPACIO-SOCIEDAD	91
---	-----------

La geohistoria como opción a la disciplina	91
Los fundamentos teóricos	95

CAPITULO VIII

GEOHISTORIA, LICEO BOLIVARIANO, DESARROLLO LOCAL, SER SOCIAL. UNA INTERRELACION NECESARIA	101
--	------------

La problemática	101
Hacia un cambio	104
La interrelación necesaria	106

CAPITULO IX

GEOHISTORIA Y GEODIDACTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Antecedentes	110
La innovación epistemológica y didáctica	112
Geohistoria	115
Geodidáctica	118

CAPITULO X

EL ENFOQUE GEOHISTORICO COMO ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

La situación	125
El enfoque geohistórico y la enseñanza de la geografía	130
Aplicación pedagógica del enfoque geohistórico en la enseñanza de la geografía	132

CONSIDERACIONES FINALES

REFERENCIAS

CAPITULO I

LA SITUACION GLOBAL Y SU EXPLICACION GEOGRAFICA: UN MOTIVO PARA LA REFLEXION PEDAGOGICA

El mundo global

Los acontecimientos ocurridos desde la década de los años noventa, en el siglo veinte, hasta la actualidad, exteriorizan un comportamiento acelerado, turbulento e incoherente, además de desenvolverse en una permanente convulsión, confusión e incertidumbre. Precisamente, esa fisonomía sirve para expresar que se está ante una nueva fase histórica, donde, según Lanz (1998), se vive un caos, donde coexisten el cambio acelerado, la incertidumbre, la diversidad y la complejidad

Un rasgo inobjetable es la percepción de totalidad, integralidad y globalidad, como también un nuevo orden económico y político, una rejuvenecida concepción del desarrollo social y la reestructuración de las instituciones, en un ámbito cada vez más interdependiente e internacional; es decir, el mundo global. Para Bodemer (1998), la causa se asigna a la expansión del capitalismo, como soporte ideológico y económico de la universalización del pensamiento de la libre empresa y el libre mercado.

Ahora, el capitalismo guía, orienta y controla la estrecha articulación entre las distintas economías, pero igualmente, traduce más dependencia de las decisiones del mercado planetario. Para Ortiz (1990), allí, la armonía entre lo económico con la política, rige los destinos de una absorbente multidependencia, impuesta por los grandes consorcios multinacionales, con la intención de intervenir la economía mundial y organizar el espacio geográfico de acuerdo con la demanda de materias primas y productos manufactureros.

Con la globalización se produjo la apertura de los mercados, la mundialización de las finanzas y la sociedad del conocimiento. Del mismo modo, Ortiz (1990), se ha pronunciado la libre circulación de la información, la libertad de expresión, la comprensión global de los fenómenos, el sentido de aceleramiento derivado de los adelantos de la informática y de la cibernética, la mundialización de la información y el conocimiento. En efecto, una situación socio-histórica cuyos rasgos más pronunciados son:

1. Los acontecimientos se revelan en forma violenta e inesperada. Afirma Moros (1993), que el presente se torna muy complicado, a la vez que contingente porque los sucesos se hacen presentes de imprevisto para romper con la monotonía cotidiana. El futuro, entonces, se hace inseguro, impreciso e indefinido.

2. El momento es ámbito de contradicciones y paradojas. Para Lanz (1998), es evidente que los rasgos del contrasentido y las incongruencias son referentes esenciales del momento actual. Como resultado, la certeza y lo infalible muestran el rostro de una época inestable.

3. El desarrollo de la ciencia y la tecnología manifiesta un sorprendente desarrollo científico. Significa, en palabras de Moss (1967), que “La ciencia se mueve tan rápidamente que es muy difícil hallarse al día sobre su fantástico y múltiple desarrollo, y ya no digamos entenderlo. Es particularmente dificultoso el prever todas las aplicaciones que puedan surgir de los actuales descubrimientos” (p. 15).

4. Surge una nueva racionalidad que supera abiertamente los esquemas de reflexión mecánica y lineal, vigentes desde el siglo XVIII. En el criterio de Lanz (1993, 12):

Los viejos perfiles epistemológicos hacen aguas; los anteriores modelos de análisis están fuera de servicio; las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no aportan el fundamento del pensamiento; los antiguos constructos teórico-ideológicos están en decadencia (no sirven ni para postular ni para desear casi nada) Es eso lo que debe entenderse por crisis de paradigmas (p. 12).

5. Ocurre un notable desarrollo tecnológico fundamentado en una extraordinaria inventiva tecnológica, que ha trastocado el intervalo de producción del conocimiento y su rápida aplicación. Para Ferrer (1996), al incrementarse la producción en serie, elevó la productividad empresarial, violentó el lapso de creación, redujo la utilización a períodos cortos y aseguró al nuevo conocimiento, una vez elaborado, la posibilidad de ser falible.

6. Hay una intensa interactividad comunicacional que obedece a la “explosión de conocimientos” que difunde informaciones, noticias y conocimientos con una extraordinaria movilidad. Significa para Estefanía (1996), que la radio, la prensa y la televisión, aunado a la computadora, fax, teléfono, Internet y la telemática, entrelazan actores en forma sincronizada e instantánea, sin importar fronteras y distancias, a la vez que la sociedad recibe la información al instante, al momento de acontecer el suceso.

7. Es perceptible una realidad geográfica con problemas de efecto catastrófico y sombrío. Al respecto, Cunill (1998), son casos preocupantes el calentamiento global, los desastres naturales, el hacinamiento urbano, el deterioro ambiental, el hambre, los conflictos bélicos, la xenofobia, la movilidad sur – norte, son dificultades inobjetables.

8. Existe una complicada realidad geográfica que amerita el mejoramiento de las condiciones ambientales. Al reflexionar sobre esa realidad, Cunill (1998), opina que la sociedad reclama la formación de una conciencia planetaria ante el deterioro de la calidad ambiental y la calidad de vida, como consecuencia de la ruptura del equilibrio ecológico.

9. Hay una clara tendencia hacia la individualización, tanto personal como social. En ese sentido, Naisbitt (1984), manifiesta que aunque parezca contradictorio, los medios de comunicación social homogenizan el mercado planetario, tanto en la uniformidad informativa como en el comportamiento consumista.

Bajo estos puntos de vista, se trata de un escenario que, con sus peligros y necesidades, produjo una realidad insegura, plural y diversa, de fuerte contraste con el pasado y ha creado una realidad que, según Naisbitt (1984), “Como sociedad que

somos nos hemos movido de lo viejo a lo nuevo. Y continuamos todavía en movimiento, atrapados entre eras y experimentando turbulencia” (p. 9).

Es la globalización de la economía, que apuntalada en las innovaciones científico-tecnológicas, ha diversificado los procesos para generar intrincadas redes de intercambio, a la vez que origina una situación flexible, móvil y plena de riesgos. Igualmente, la sociedad se ha integrado en una comunidad de tramas que relacionan lo local con lo planetario, en una interrelación de flujos y reflujos, con el apoyo de la informática y la proliferación de lenguajes y signos que hacen más fluidas las interrelaciones planetarias.

Según Vidal (1992), es una realidad geográfica estructurada como un macro sistema complejo de interconexiones, caracterizada por una producción de informaciones y conocimientos, la multiplicidad de procesos, un intenso intercambio de datos y la apertura de procesos que han integrado en un conjunto mundial a las desiguales regiones del planeta. Al respecto, Uslar (1989), sostiene:

Hoy sabemos, que ante la creciente expansión de los saberes y la multiplicidad infinita de los conocimientos, no existe posibilidad de que alguien logre siguiera una visión aproximada del inmenso y creciente mapa del conocimiento acumulado por el hombre, que cada día, cada hora, crece más en más (p. A-4).

El hecho de incrementarse las oportunidades para estar informado, obedece a la expansión de los saberes y la multiplicidad de informaciones. Este escenario comunicacional está informado sobre las variadas temáticas del saber, la cultura y la vida cotidiana, lo que permite al ciudadano común, tener la posibilidad de obtener datos sobre los sucesos de su entorno inmediato y en los diversos lugares del ámbito planetario.

La información no tiene fronteras debido a las simultaneidades e instantaneidades que articulan los más variados contextos para recibir las informaciones sin problemas con la diferencia horaria, cultura y civilización. Eso convierte a la vida cotidiana, en un ámbito interesante, porque allí, las noticias se entrecruzan para denunciar la complejidad global. .

La problemática

El actual momento amerita de atención y dedicación, no sólo por los adelantos que testimonian sus avances en los diferentes escenarios de su contexto histórico, sino también por sus dificultades cada vez más apremiantes, en un ámbito de contradicciones. Ante la extraordinaria prosperidad económica y una reveladora evolución científica y tecnológica, se hacen inobjetables las desigualdades sociales, los movimientos migratorios sur-norte, el deterioro ambiental y el subdesarrollo y la dependencia.

Señala Araya (2004), que el desarrollo de la ciencia geográfica es motivo de fuertes críticas porque tiene muy poca afinidad con la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la sociedad. Frente a ese planteamiento, Escotet (1991), opina que lo preocupante es que ha dado origen a un desfase, pues mientras los adelantos se producen en forma cuantitativa y cualitativa, sus logros son meramente económicos y financieros.

Inquieta que la intervención del territorio, se realice con la intención de acumular capital, aunque acelere la ruptura del equilibrio ecológico planetario. Más grave aún, los fundamentos teóricos y metodológicos que aplica la ciencia geográfica, son positivas, deterministas y descriptivos, para estudiar las cantidades del incremento de la riqueza en los países industrializados y desviar la atención sobre la ruptura arbitraria del equilibrio natural.

Así, se obvia el estudio crítico y dialéctico de los problemas ambientales y geográficos, a pesar de ser verdaderos desafíos integrales y globales. Opina Tovar (1986), que es impresionante la crisis del espacio, la cual se refleja en el congestionamiento urbano, la contaminación ambiental, el deterioro de los recursos naturales, las limitaciones en la factibilidad de sustitución de los mismos, la reducción de la producción agrícola, el agotamiento de las fuentes de agua, el hacinamiento, el hambre y el déficit energético.

Del mismo modo destacan la creciente marginalidad, la pobreza crítica, el deterioro de la capa de ozono, las guerras, los enfrentamientos étnicos y religiosos, la movilidad demográfica, la mortalidad originada por enfermedades como el SIDA y el abandono del área rural a escala mundial. Lo alarmante es su magnitud y repercusiones, porque en un principio, se limitaban a las localidades, pero con el devenir, han abarcado espacios mayores hasta llegar a cubrir la totalidad planetaria.

Si bien es cierto que la globalización ha integrado al mundo, del mismo modo, traduce sus inconvenientes a la dimensión planetaria. Según Gurevich (1994), es razón suficiente pensar que con la concepción descriptiva será muy difícil comprender esa compleja realidad geográfica. Es importante entonces que esta labor debele las realizaciones, la traducción del capital, las contradicciones sociales que engendra la causalidad de dinámica espacial.

Para Bassols (1980), lo indicado determina que la geografía como disciplina científica, debe asumir como objetivo fundamental explicar la integración sociedad-naturaleza, bajo condiciones históricas, pues indiscutiblemente de esa interrelación, emergerán las fuerzas que el capitalismo ha utilizado para organizar el espacio. Por tanto, se impone repensar la realidad geográfica desde cómo ella ha sido construida y cómo se construye.

Urge entonces una nueva óptica científica que articule lo que se observa en sus construcciones e internalidades, a la vez que descifrar los fundamentos ideológicos que justifican los cambios espaciales. Ya afirmaba Isnard (1979), que al detectar cuáles son los medios de producción y su aplicación, se logra inferir el nivel civilizatorio que ha engendrado el capital y, con ello, la evidencia de esa racionalidad en la creación espacial.

Según Uceda y Jiménez (1990), amerita ir más allá de la apreciación positiva de las partes, para entender al todo en su dinámica transformadora. Es imprescindible que la geografía tenga una orientación más social, para comprender en el marco de las condiciones históricas, la forma como la ideología dominante construye la realidad que se muestra en el comportamiento y dinámica del espacio geográfico.

Es avanzar más allá de las visiones científicas del determinismo, el naturalismo y el realismo. Precisamente, apremia revisar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en el ámbito escolar. Se pretende que, desde la práctica escolar cotidiana, echar las bases de una acción educativa coherente con las necesidades sociales y elaborar una concepción del mundo y de la vida, en correspondencia con los acontecimientos del mundo contemporáneo.

Vida cotidiana y enseñanza de la geografía

La magnitud y complejidad de la realidad geográfica merece una acción educativa renovada, coherente y pertinente con sus dificultades y las necesidades sociales. En principio, una causa indiscutible es la forma tan anárquica cómo se organiza el espacio geográfico, pues obliga a considerar gestiones de cambio y transformación donde la educación debe desarrollar una función relevante y significativa, para despertar inquietudes, proyectos y realizaciones ante la magnitud de la problemática ambiental y geográfica.

Las condiciones sociohistóricas exigen estudiantes acuciosos, reflexivos que ejerciten la subjetividad, al apreciar los hechos en ese escenario en movimiento tan acelerado. Piensan Boada y Escalona (2005), que eso significa cuestionar la vigencia de la concepción positivista que convierte a los educandos en simples espectadores de los acontecimientos geográficos, al retener las nociones y conceptos como contenidos programáticos.

Lo cotidiano es rehabilitado por las ciencias sociales como una extraordinaria fuente de saberes, debido a que es el ámbito que la ciencia positiva ha despreciado por su carácter especulativo, subjetivo y muy superficial. Cabe recordar que desde ese conocer, es desde donde la ciencia social comienza a construir y crear nuevos conocimientos, porque aborda lo vulgar y lo transforma en científico. Así, la experiencia es sistematizada por la investigación científica hacia un constructo riguroso y coherente.

Por este motivo se discute la vigencia de la enseñanza geográfica tradicional, debido a que cierra el paso a la creatividad y a la libertad de la inventiva, al obstaculizar que los estudiantes se formen una postura reflexiva y crítica de su realidad. Ciertamente, es la memorización de contenidos, conjuntamente con el desfase del entorno inmediato y la ausencia de toda ejercitación de confrontación, la fuerte debilidad pedagógica de la práctica escolar de la geografía tradicional.

La “explosión de conocimientos” deja muy mal parada a la transmisión de detalles geográficos, como suele suceder con la clase del dictado, la copia, el dibujo y el calcado, pues ante la diversidad, pluralidad y multiplicidad de datos que los alumnos obtienen con los medios, la escuela le facilita tan sólo nociones y conceptos. Esta grave incoherencia es un verdadero contratiempo para el desarrollo efectivo y eficiente de los procesos de enseñar y aprender, porque del mismo modo que la escuela educa con lo nocional, no es el único lugar para desarrollar los procesos pedagógicos.

Señala Echeverría (1976), que el objeto de estudio debe ser la vida cotidiana como el contexto donde se despliegan las actividades habituales del ciudadano común. Es el escenario geográfico natural y espontáneo donde adquieren relevancia las rutinas que, por conocidas, en apariencia, nunca han sido registradas científicamente. Justamente, el positivismo le asignó al conocimiento que allí se origina, el calificativo de vulgar, por ser demasiado especulativo y vivencial, a la vez que escapa a la rigurosidad de lo experimentable.

La reivindicación de la vida cotidiana obedece a que representa el entretejido de experiencias que muestran la elaboración y construcción social en su orden naturalizado, cuyo estudio apunta al rescate del sentido común. Señala Arellano (1992), que su valorización atiende a que se aproxima a la integración temporo-espacial, desenvuelta en una acción dialéctica de permanente mutación. Su importancia radica en su carácter real, vivencial y aleatorio, dada su condición de ámbito diario de la acción social.

Con la explicación de lo cotidiano, opina Facundo (1990), se aspira educar al individuo, como una persona autónoma e innovadora, con capacidad para adaptarse y

reeducarse permanentemente en correspondencia con los cambios del momento histórico que vive fundamentada. Además, dispuesto emocional y técnicamente, para asumir los retos que deberá confrontar en el presente y el futuro que se le aproxima con tanta rapidez.

Los medios de comunicación social que difunden informaciones en el mismo en que se producen los hechos, de una u otra forma, contribuyen a formar una matriz de opinión que no se puede desconocer. En efecto, para Díaz (1996), la vida cotidiana está intensamente informada por la radio, la prensa y la televisión, que aportan datos para la elaboración de puntos de vista sobre los sucesos. El saber vulgar se encuentra nutrido de datos, narraciones y noticias que son esenciales en la construcción de los criterios personales, dada esa facilidad de estar informado al momento y con ese bagaje comunicacional, sustentar un diálogo argumentado cuando interactúa en su colectividad.

Es necesario reivindicar ese saber vulgar, natural y espontáneo de la vida habitual. La idea es que los educadores tomen en cuenta el saber empírico de sus estudiantes sobre los problemas geográficos y ambientales de su comunidad, al momento de estructurar procesos de enseñanza y aprendizaje. Punto de partida es interrogar sobre qué saben sus alumnos y alumnas sobre el conocimiento a enseñar, el tema de interés a estudiar y/o el problema geográfico a investigar.

Se busca diagnosticar qué saben los educandos sobre el objeto de estudio que será tratado en el aula de clase, lo que supone colocar en el primer plano, a las ideas previas que al respecto, ellos han construido en el diario quehacer ciudadano. Luego el desarrollo de estrategias de enseñanza que tengan como propósito incentivar la exploración e indagación de los problemas que afectan a la comunidad, con imaginación, creatividad y evaluación crítica.

Este viraje pedagógico lleva consigo avanzar desde la transmisividad nocional hacia la aplicación de procesos investigativos para abordar la comunidad inmediata, en su condición de espacio geográfico vivido. Significa apropiarse de lo cotidiano desde donde se extraerán los tópicos de interés, las hipótesis, los problemas

geográficos o contenidos esenciales para aprender en la vivencia en su desenvolvimiento habitual y apreciar la vida desde la vida misma.

En palabras de Durán, Daguerre y Lara (1996), la realidad de la comunidad locales es el tema central de la renovación curricular de la enseñanza geográfica. Eso facilita la participación activa y reflexiva de los educandos y orientada por el educador con los fundamentos de la investigación didáctica como opción pedagógica. La intención es asegurar el ejercicio de la acción científica y considerar que, además de ser una actividad social y política, es vital su labor para explicar la realidad, más allá de la tradicional descripción-narración de los hechos.

Se trata de un verdadero cambio formativo porque exige el desenvolvimiento activo y protagónico del educador y sus educandos, en los procesos que estudia y donde puede debatir sobre el deterioro ambiental y la anarquía espacial de la localidad, por ejemplo, además de otros temas que los estudiantes consideren interesantes y pertinentes con la exigencia del cambio que la sociedad reclama.

Para Segovia y Santiago (1980), es definir el tema a investigar, la búsqueda de los datos, la socialización de la información requerida, la aplicación de los métodos para analizar la realidad explorada, la discusión comunitaria de los resultados obtenidos y el uso final que se dará estos. Se asume que la investigación en sí misma, es un proceso didáctico, porque a la vez que se operacionaliza como la demanda la acción científica, es valiosa oportunidad para que los estudiantes obtengan un extraordinario bagaje experiencial y conceptual significativo y útil.

En el caso de la enseñanza de la geografía, recomienda el Ministerio de Educación (1983), de Venezuela, que investigar favorecerá a alumnos y alumnas, desarrollar sus facultades para confrontar la realidad, escoger la estrategia más adecuada o retroalimentar los procesos conducentes a investigar, como también, superar la dicotomía tradicional de la teoría por un lado y la práctica por otro. Más aún, cuando los estudiantes son adolescentes y jóvenes.

Asimismo, el educador se convierte en el orientador de la investigación y actor mismo del proceso de “investigar investigando”. Esta labor trae consigo que, tanto el educador como los educandos son investigadores e investigados, cuando estudian su

realidad geográfica. Opinan Segovia y Santiago (1980), que la propuesta de la investigación, como opción didáctica, se justifica porque con su aplicación, la comunidad es el objeto de conocimiento escolar y se aprende al confrontar las situaciones concretas y vivenciales sin artificialidad.

En cuanto a los conocimientos científicos, tradicionalmente memorizados por los estudiantes, para Maurí (1990), ahora éstos son buscados, procesados y transformados, pero con una excelente finalidad: ayudar a la transformación de los conocimientos vulgares (o experienciales), favorecer la obtención de la objetividad, rigor y posibilidad de generalización, a la vez que contrastarlos y compartirlos con otros conocimientos que sobre el mismo tema, poseen otras personas o grupos sociales.

El cambio conduce a otro logro trascendente en la formación del ciudadano del mundo global. Ahora se puede llegar al conocimiento por diversas vías y no por una sola. Hoy se concibe que las estrategias investigativas se complementen unas con otras, en la búsqueda de aprehensión más integral y completa de la realidad, cada vez más diversa, relativa y cambiante. Además es posible construir opciones alternas desde la armonía de diversos enfoques y obtener un conocimiento que refleje una aproximación lo más justa a lo que ocurre.

Es prioritario que los estudiantes se acerquen a la vida de la comunidad con la aplicación de cuestionarios, hacer entrevistas, realizar observaciones, leer mapas y planos; desarrollar proyectos, organizar trabajos en grupo, entre otras actividades, con el objeto que el alumno sea constructor de su propio saber. Esta actividad será reforzada por la consulta de libros, revistas y documentos, visita a bibliotecas, lectura de periódicos; en fin, vivir los procesos de investigación, enriquecer experiencias e incentivar investigaciones sobre otros tópicos geográficos. Así, de acuerdo con Demo (1985), la enseñanza geográfica:

- 1.- Obliga a la revisión teórica porque en la práctica toda teoría resulta diferente.

2.- Hace que lo científico se “ensucie las manos”, haciéndolo completamente histórico, es decir, a un tiempo aprovechable y condenable.

3.- Acepta la opción ideológica y práctica la decencia de someterse al juicio histórico abierto.

4.- Puede enfrentar el control ideológico, en la medida en que no se presta al ocultamiento de sus justificaciones políticas.

5.- Torna la teoría mucho más productiva, porque obliga a adecuarse a una realidad procesal, inquieta, conflictiva, que poco tiene que ver con una visión bien ordenada y estereotipada de la realidad social.

6.- Somete la teoría a la saludable prueba de la modestia porque, en contacto con la realidad concreta y política, se descubre fácilmente que una cosa es el discurso y otra la práctica.

7.- Lleva el cuestionamiento constante de la formación académica centrada en superficialidades e irrelevancias.

8.- Devuelve la importancia al compromiso político de la realidad, que no solamente ‘sucede’, sino que también puede, por o menos en parte, ser conducida, influida, dirigida; la práctica de la oportunidad de construir (p. 55).

En consecuencia, flexibiliza su práctica escolar, pues rompe con la direccionalidad mecánica y lineal tradicional; facilita al docente el diseño de nuevas opciones didácticas de acento dialéctico; la enseñanza se problematiza, al dar explicación a las dificultades sociales cotidianas; evita que sea una simple curiosidad momentánea, el estudio de sus necesidades sentidas, reales y concretas: En términos precisos, es el incentivo para la ejercitación reflexiva y práctica que, indiscutiblemente, ayudará a cambiar los niveles de conciencia y protagonismo social.

En este momento apremia que los temas denunciados por la globalización, se expliquen en las aulas escolares, a partir de la investigación de los problemas de la comunidad. Al respecto, Everduim, Landaeta, Lacueva y Manterola (1976), opinan que por eso, las dificultades vividas por los alumnos, y su relación con la

problemática nacional o mundial, deben ser motivo de inquietud escolar. Por ejemplo, estudiar el costo de los artículos de mayor consumo en sus hogares, para avanzar a los problemas del costo de la vida, inflación nacional e internacional, sistemas económicos

También se deberá prestar atención a acontecimientos, tales como: la contaminación ambiental, la crisis de la ciudad y del campo, las dificultades de los servicios públicos, el crecimiento de las ciudades, entre otros; por cierto, graves problemas geográficos de trascendente preocupación ciudadana. De allí que el tratamiento de problemas ambientales y geográficos, indiscutiblemente contribuirá a formar al ciudadano, culto, sano y crítico, preocupado por el mejoramiento de la calidad de vida personal y colectiva.

Para concretar, en la actualidad, cuando los cambios epocales tienden a dar más importancia a la economía y las finanzas, a deteriorar el ambiente y propiciar la minusvalía social, es un reto para la enseñanza de la geografía, dar explicación analítica, reflexiva y crítica al espacio geográfico, construido por el Nuevo Orden Económico Mundial. Por consiguiente, debe prestar atención a los acontecimientos del lugar, como opción válida que consolide la conciencia creativa y la responsabilidad social.

Los cambios de la época han puesto en evidencia un contexto global, cuya realidad geográfica se transforma rápidamente. Esta situación trastoca la forma fragmentada, lineal y secuencial como ha asumido la enseñanza geográfica descriptiva su labor pedagógica, limitada a transmitir partes y detalles de la realidad. Es apremiante promover la elaboración de los conocimientos con una labor didáctica convertida en un proceso de investigación de los problemas que afectan a la sociedad.

La globalización ya se siente y percibe en la localidad; en especial, sus efectos perversos. Eso obliga a la enseñanza de la geografía a revisar sus objetos de estudio, los conocimientos a enseñar y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esto, en sintonía con la renovación pedagógica, la formación del ciudadano culto, sano y crítico, la utilización de estrategias para elaborar el conocimiento científico, desde

acciones activas, participativas y reflexivas y del saber empírico del docente y sus educandos.

Esto obedece a la exigencia de estimular la explicación científica de la realidad que vive todos los días y frente a la cual debe asumir una racionalidad abierta y plural. Es necesario educar desde una ejercitación permanente del razonamiento, porque se requieren ciudadanos diligentes, que aporte iniciativas argumentadas, pertinentes y coherentes. No se puede continuar con una educación que contempla los sucesos, con neutralidad y apoliticidad.

Por eso la prioridad en la actuación-reflexión, la inserción en procesos didácticos que acerquen al educando al desarrollo de los acontecimientos, reducir la artificialidad y construir un planteamiento justo sobre lo que ocurre. El propósito es formar al ciudadano consciente, creativo e innovador, que observa, reflexiona y propone opciones de cambio a los acontecimientos de su lugar y del mundo contemporáneo.

CAPITULO II

LOS CAMBIOS HISTORICO-EDUCATIVOS DEL SIGLO XX Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN VENEZUELA

Los acontecimientos ocurridos en Venezuela, entre los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, constituyen un escenario de sucesos históricos donde la geografía como disciplina científica y acción pedagógica, van de la mano con los eventos político-educativos y pretenden promover una formación educativa que fortalezca una mejor calidad de vida para la población venezolana.

Entender esta circunstancia implica contextualizar la explicación en el escenario de la transformación de la estructura económica agropecuaria y rural a la petrolera y urbana. En esa evolución socio-histórica, la geografía como disciplina científica ha sido motivo de atención, debido a su capacidad científica para explicar las relaciones sociedad-naturaleza, aunque su enseñanza escolar se aferra a los conocimientos y prácticas tradicionales.

Un agravante es que hoy, avanza como ciencia y su labor pedagógica, resulta afectada por las circunstancias del mundo globalizado; en especial, debido a la permanencia del modelo educativo transmisivo, dedicado a facilitar nociones y conceptos, pero sin transferencia en la explicación de la realidad vivida, pues en las aulas escolares se enseña con fines de reproducir nociones y conceptos sin exigir reflexión ni criticidad.

Otro aspecto que dificulta la innovación en la geografía y su enseñanza, es la presencia de los fundamentos del paradigma positivista, que sostiene la orientación fragmentada del conocimiento geográfico. Se trata de un paradigma utilizado para justificar la permanencia de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía

descriptiva y de la labor pedagógica y didáctica de acento atrasado y descontextualizado.

En este escenario se origina la problemática de la enseñanza geográfica en Venezuela, en su práctica escolar cotidiana. Su distancia del incentivo de la actividad reflexiva, crítica y creativa, la complejidad de los cambios inducidos por el Nuevo Orden Económico Mundial y la necesidad de superar el estado de subdesarrollo y dependencia, son rasgos de su atraso, obsolescencia y descontextualización de los cambios epocales.

El propósito de explicar los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la geografía, ameritó metodológicamente, realizar una revisión bibliográfica y con ella, estructurar un planteamiento que analiza los cambios históricos ocurridos desde los años cuarenta del siglo XX, hasta la actualidad, la realidad actual de la enseñanza geográfica en el aula de clase y una explicación a la situación de la enseñanza de la geografía.

Los hechos históricos de los años cuarenta del siglo XX y la geografía y su enseñanza

En la intención de analizar la problemática de la enseñanza geográfica en Venezuela, es necesario considerar los acontecimientos que se producen en los años cuarenta del siglo XX. En primer lugar, el país avanza en el plano político hacia la democracia y en segundo lugar hay un cambio significativo en la estructura económica agropecuaria y rural a petrolera y urbana. Sin embargo, todavía eran evidentes los rezagos de la complicada situación de caudillismo, dictaduras y regionalismo originada en el siglo XIX.

Cita Blanco Muñoz (1974) que “Hasta el surgimiento del petróleo, en las primeras décadas del presente siglo, Venezuela había vivido lo que puede considerarse una vida rural típica, debido a que la urbanización apenas había adquirido desarrollo...” (p. 115). Las condiciones de ruralidad significaban en relación con los adelantos de los países europeos, el rezago, el atraso y el inconveniente de progresar hacia una

mejor calidad de vida de la población generalmente pobre y desprovista de los elementales servicios.

Esta angustiante situación socio-histórica motivó a las nuevas generaciones políticas a pronunciarse sobre la preocupante realidad. Un obstáculo fue la preservación de las precariedades que impedían la realización de los cambios, fue la fragmentación regional, pues estaba influenciada notablemente por la permanencia de condiciones políticas de acento caudillesco y caciquismo local. De allí, el acentuado localismo y el férreo sentido regionalista fortalecido con comportamientos de autonomía y la fragmentación geográfica

En la década cuarenta, con la Ley de Hidrocarburos, el Estado obtuvo con la venta en el exterior del petróleo, más ingresos que los logrados con la venta del café como principal renglón económico. En ese escenario, al incrementarse el erario nacional, se inició una transformación donde resaltan el desafío de una sólida democracia, el reclamo de mejorar las condiciones de ruralidad y la aspiración de una formación educativa en correspondencia con los cambios históricos.

Un hecho concreto en esa dirección fue promover una nueva visión geográfica del territorio nacional y una renovada centralización en la organización del espacio. Era apremiante conocer el área, evitar el despojo territorial en la fijación de los límites y colocar en el primer plano a la unidad nacional. Pero, del mismo modo, también inquietaba el analfabetismo, las escasas instituciones educativas y una educación elitista. El resultado, el atraso revelador del subdesarrollo y la dependencia.

La necesidad de la geografía como opción transformadora del país, representó una exigencia vinculante con la dificultad de la integración nacional y la renovada visión política democrática. La ausencia de esta disciplina científica, se ha argumentado como razón de la pérdida de vastas extensiones del territorio venezolano, pues los estudios geográficos realizados por expertos e instituciones europeas, se limitaron a describir las potencialidades naturales y a enfatizar accidentes geográficos del territorio nacional.

Durante los siglos XVIII y XIX, se consideró a la geografía como disciplina científica, entendida como la enumeración e inventario de aspectos referidos a temas

geológicos, climatológicos, geomorfológicos, edafológicos y botánicos; es decir, detalladas clasificaciones de aspectos de la realidad. Se trata de estudios sustentados en el paradigma descriptivo. Eso lo explica Cortes (1952) cuando afirma:

Desde Humboldt hasta Pittier, se cierra un ciclo histórico de esa disciplina, que bien podría llamársele Periodo Pre-científico o época de transición. Fueron extranjeros los estudiosos de las Ciencias naturales (zoólogos, botánicos y geólogos), quienes sistematizaron diversas clasificaciones, tipificaron algunos fenómenos, catalogaron especímenes... Se destacaron en esas actividades personalidades eminentes como Bonpland, Boussingault, Moritz, Appun, Schomburgk, Linden, Spruce, Karsten, Johnson, Wagener, Codazzi, Ernst, Jahn, Sievers Liddle y otros (p. 1).

Los estudios efectuados por estos eminentes científicos revelaron la realidad ambiental, geográfica y social venezolana, en sus rasgos más prominentes. Pero un hecho resaltable fue esos conocimientos no tuvieron la necesaria repercusión pedagógica en la enseñanza de la geografía; en especial, en la elaboración didáctica de los textos, cuya estructura reflejaba la concepción descriptiva de los rasgos físico-naturales, observados comúnmente en cualquier paisaje.

Los libros de geografía mostraban la orientación didáctica fragmentada que ofrecía una concepción del territorio en forma abstracta, idealizada y descontextualizada de la situación geográfica del país. En el texto escolar se enumeraban los contenidos a ser enseñados por el docente y aprendidos por los estudiantes, luego de ser reproducidos en sus cuadernos, pero sin la aplicación y transferencia en la explicación del escenario inmediato.

Al reflexionar sobre esta circunstancia, Cortez (1952) afirmó la enseñanza de la geografía se caracterizaba por "...la ausencia de una preparación científica especializada de cierta densidad, la falta de obras didácticas de carácter serio..." y a continuación resaltaba "...el desprecio de muchos estudiantes extranjerizados a todo lo venezolano, y la falsa creencia que sostenían algunos sobre la incapacidad de los venezolanos para escribir geografía" (p. 3-4).

Mientras eso ocurría en las aulas escolares, la Ley Orgánica de Educación, promulgada en 1948, fundaba el modelo educativo para impulsar la democracia en Venezuela. Desde la perspectiva de Romero Flores (1967) asumió como finalidad, “...lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de la nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad humana y fomentar la cultura” (p. 79).

La enseñanza geográfica en la práctica escolar cotidiana, al cotejarla con lo expuesto en la ley, derivó una pronunciada discrepancia: mientras el instrumento legal asignaba a la educación la labor formativa, en el aula de clase, se educaba con una orientación reproductora de contenidos libresco. El resultado, desviar la explicación reflexiva y crítica sobre la realidad geográfica y evitar la formación del ciudadano consciente de la necesidad de la transformación a las existentes condiciones socio-históricas del país.

De allí el apremio en promover una enseñanza geográfica coherente con los cambios originados por el avance de la estructura agropecuaria y rural hacia la estructura petrolera y urbana. Para la clase política que surgió luego de la dictadura gomecista, fue indispensable iniciar los estudios sobre la geografía nacional, la promulgación de una ley de educación más relacionada con la formación integral de la personalidad del ciudadano y la preparación y calificación profesional de los profesores de geografía e historia.

En este momento histórico, la educación fue valorada como una opción factible de contribuir a impulsar el desarrollo del país, bajo la égida democrática. El efecto se mostró en el desarrollo curricular con otra orientación geográfica capaz de explicar su realidad geográfica y sustentar los fines formativos de ciudadanos conscientes de la complicada situación derivada de las condiciones de ruralidad que vivía Venezuela.

La labor de la enseñanza de la geografía apuntó hacia la formación de los ciudadanos, en el amor a la patria, el afecto a la soberanía, el fortalecimiento de la identidad nacional y la sensibilidad hacia el territorio originario. La necesidad de

consolidar esta acción educativa, tuvo en el docente al motivador esencial, quien con la arenga cotidiana, incentivaba a sus estudiantes la pasión nacionalista.

El encargo del viraje educativo y la formación de educadores de geografía en el Instituto Pedagógico Nacional, tuvo en Don Pablo Vila, discípulo de Paul Vidal de la Blache, a su principal mentor. Su formación en la escuela de la Geografía Posibilista francesa, aseguró la orientación humanística de esta ciencia. Es digno destacar que Don Pablo cuestionó la vigencia de la geografía descriptiva y memorística e impulsó la docencia y la investigación con fundamentos de la geografía científica de orientación explicativa.

Introdujo Don Pablo, la orientación geográfica y la didáctica de la geografía con fines explicativos de la realidad geográfica, sustentada en los principios de la localización, la causalidad, la correlación y la generalización, además de plantear la ruptura con el determinismo geográfico al promover la opción de la sociedad en gestionar la transformación de su territorio de acuerdo con sus posibilidades.

Lo preocupante es que a pesar de su esfuerzo y de sus discípulos, la enseñanza de la geografía continuó como una actividad pedagógica libresca, neutral, apolítica y desideologizada, al centrar su esfuerzo formativo en transmitir datos geográficos de acento naturalista y determinista. La pretensión del cambio se encontró en los años sesenta del siglo XX, cuando la reforma educativa del año sesenta y nueve, acogió a los fundamentos teóricos y metodológicos del conductismo y de la geografía explicativa.

Este momento histórico sirve para entender, en parte, la innegable influencia de la transmisión de contenidos en la labor de formar ciudadanos intelectuales de excelente raciocinio, pero poco hábiles en la puesta en práctica en procura de solucionar los problemas que afectan a la sociedad. Se trata de eruditos y doctos, quienes cultivan la capacidad de la inteligencia y son diestros en la contemplación y la especulación, pero con notorias dificultades en vislumbrar opciones de cambio a la realidad vivida.

Este hecho sirvió de justificación en la promoción del viraje formativo con la aplicación de los fundamentos del conductismo, en la reforma iniciada en el año 1969. Fue imprescindible mejorar la especulación pedagógica revelada en la clase

magistral y dar al acto de la enseñanza y del aprendizaje, el acento científico. Así, los procesos didácticos asumieron como su base esencial al mecanicismo, la objetividad y la rigurosidad con fines de convertir al aula de clases en un laboratorio pedagógico.

La geografía y su enseñanza desde los años sesenta del siglo XX y el momento actual

Luego de la segunda guerra mundial, perfila la tendencia del capitalismo hacia la conquista del mercado mundial. El desarrollo y prosperidad alcanzada por las empresas multinacionales demuestran ese propósito. En un proceso lento, pero incesante, éstas se establecen en diferentes regiones del planeta en un proceso calificado como la internacionalización inicialmente y luego, la mundialización, dado su alcance geográfico de cobertura planetaria.

Desde los años sesenta hasta fines del siglo XX, el efecto de esta acción expansiva tiene como resultado la situación denominada la Globalización. Es la cobertura mundial obtenida por la racionalidad neoliberal y su plan de conquistar el escenario terráqueo bajo sus designios. Al analizar este comportamiento, Farías (2000) enfatiza como logro a la conformación del mercado único mundial, coordinado por los proyectos del capitalismo como sistema controlador de la dinámica económica y financiera a escala mundial.

Este producto es obra de los Estados Unidos de Norteamérica, en alianza con los países industrializados de Europa, quienes conforman una unidad sistémica cuya finalidad es la acumulación de capital. Desde ese fundamento, asumen la función hegemónica e imponen su modelo de democracia representativa y su concepción cultural, para convertir al resto del planeta en consumidores de sus productos de diversa índole y persuaden al colectivo social con el apoyo de la televisión como medio determinante.

La globalización es consecuencia de los acontecimientos derivados en la confrontación entre los Estados Unidos de Norteamérica y la Unión Soviética. Ambas potencias dirimen su pugilato con el impulso del armamentismo, la ideologización de

las relaciones geopolíticas y la investigación en ciencia y tecnología. Sus diferencias copan los escenarios regionales y mundiales, mientras el Tercer Mundo, conformado por los países pobres, viven en las precariedades del subdesarrollo y la dependencia.

Como consecuencia, Díaz (1999) opina que los cambios comienzan a revelar sus efectos a escala planetaria, donde resaltan las revoluciones en la ciencia y la tecnología, la economía y las finanzas y en los medios de comunicación social. A ellos, van paralelos la renovación paradigmática y epistemológica de la geografía. Eso se demuestra con el surgimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía cuantitativa, la geografía de la percepción, la geografía radical, la geografía social y la geografía humanística, entre otros planteamientos.

Con estos adelantos paradigmáticos y epistemológicos, la geografía se erige como un conocimiento y práctica de cardinal importancia en la gestión expansiva de las empresas multinacionales. El hecho de concebir la realidad geográfica desde la perspectiva del espacio geográfico, dio cabida a la abstracción de lo concreto de la relación sociedad-naturaleza, con el uso de los modelos matemáticos y estadísticos y valorar la dinámica, funcionalidad y organización espacial.

Durante este lapso de tiempo, en Venezuela, se consolida su condición de Estado productor petrolero, se acentúa la proyección del ingreso petrolero en la transformación del espacio geográfico nacional y sobresale el interés e importancia, por insertar el país en el ámbito de los cambios epocales, antes los retos y desafíos generados por las demandas de Política de Sustitución de Importaciones y el comportamiento del mercado mundial, la OPEP y los precios del petróleo.

La oportunidad de elevados ingresos petroleros, motivó mejorar la calidad educativa, pedagógica y didáctica de la práctica escolar cotidiana. La renovación apuntó a cuestionar la vigencia a los conocimientos y prácticas de la educación tradicional, al plantearse innovadores fundamentos, desde 1969 hasta fines del siglo XX. Tal fueron los aportes del conductismo, el constructivismo y la teoría crítica, asumidos en las reformas curriculares, con el propósito de sustentar un modelo educativo capaz de contribuir a la formación integral del ciudadano y la consolidación de la democracia.

A pesar de los cambios curriculares promovidos, durante este lapso histórico, se volvió a plantear la preocupación por la vigencia del modelo educativo transmisivo en la cotidiana actividad escolar. Desde la perspectiva de Facundo (1990) fue motivo de inquietud el hecho que a pesar de los actualizados conceptos y estrategias metodológicas facilitadas con el objeto de desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, todavía se enseñaran superficialidades conceptuales, reducidas a nociones y conceptos de fundamentos enciclopedistas.

La enseñanza de la geografía no escapó a la preocupación académica. Se observó una fuerte debilidad al preservarse la geografía descriptiva, la pedagogía y la didáctica tradicional y ahora también la orientación conductista. Esta circunstancia reveló la acción pedagógica facilitada con programas elaborados con estructuras didácticas centradas en el logro de objetivos, hacia el cambio de conducta y circunscrita a transmitir contenidos programáticos, con una actividad didáctica orientada por una planificación secuencial.

Al considerarse el aula de clase como el lugar exclusivo de la enseñanza y del aprendizaje, la enseñanza geográfica se concentra en orientar su práctica escolar cotidiana bajos los fundamentos tradicional-conductistas, hacia una formación alienada y desfasada de su entorno inmediato. A eso se asocia la ausencia de la reflexión, la criticidad y la creatividad, cuya consecuencia es descartar en el aula de clase, la experiencia, la intuición, el sentido común, además de apartarse de los saberes populares.

Al estudiar esa situación, Rivas (1999), resalta esta desviación pedagógica, porque genera notables repercusiones en la formación del ciudadano, al sustentarse en los fundamentos del tradicionalismo y el conductismo, pues se impide explicar científicamente la realidad histórica vivida. Además obstaculiza contribuir al logro de la calidad formativa, porque hay poca promoción de la participación y el protagonismo social capaz de elaborar opciones de cambios ambientales, geográficos y sociales.

La atención apunta a mirar con detenimiento los acontecimientos de la cotidianidad escolar, al preservarse la transmisión de contenidos desactualizados,

agotados y caducos, la aplicación de estrategias de enseñanza como el dictado y la clase expositiva, el exclusivo uso didáctico del libro y la medición evaluativa. Así, se manifiesta la obsolescencia de la enseñanza de la geografía aferrada a utilizar fundamentos teóricos y metodológicos de acento pretérito y asumir posturas de rechazo al cambio y a la innovación.

Quiere decir entonces que en el lapso histórico desde la década de los años cuarenta hasta la actualidad, tan solo hay un cambio a destacar en la enseñanza geográfica: la aplicación de los fundamentos del conductismo. Pero se cuestiona su equivocada utilización técnica, rápidamente asociada a la tradicional transmisividad de contenidos programáticos. En suma, se produjo un cambio pedagógico y didáctico, de donde derivó una compleja práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía, arcaica, petrificada, fosilizada y anticuada, ante la complejidad del mundo globalizado.

Evidentemente, en el marco de los cambios epocales, en este lapso histórico, la enseñanza geográfica, no ha revelado transformaciones significativas y contundentes reveladoras de la requerida correspondencia con los progresos de los diferentes ámbitos del complejo sistema social. Por el contrario, se preservan con lujo de detalles los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía descriptiva tradicional y los conocimientos y prácticas de la pedagogía transmisiva y conductista.

Han pasado los años y la enseñanza de la geografía, valorada en un principio como una opción factible de concientizar a los ciudadanos venezolanos sobre el deterioro ambiental, geográfico, todavía se aferra a seguir en condiciones similares a las cuestionadas por Don Pablo Vila. Preocupa que a pesar de haberse aprobado leyes de educación y promovido reformas curriculares, la enseñanza geográfica todavía muestre atraso y un pronunciado desfase de las condiciones socio-históricas.

CAPITULO III

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

La realidad actual de la enseñanza geográfica en el aula de clase

En la situación histórica desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, han estado vigentes la Ley de Educación de 1955, la Ley Orgánica de Educación de 1980 y la Ley Orgánica de Educación del 2009. En la ley de 1955, la finalidad fue el desarrollo intelectual del ciudadano y en las leyes de 1980 y 2009, se consideró como finalidad la formación integral del ciudadano, entendido como culto, sano y crítico, en el marco de la concepción humanística.

Para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se elaboraron diseños curriculares, aplicados en el año de 1969 con los fundamentos del conductismo; en 1980, con los fundamentos de la teoría crítica (Paulo Freire); en 1987, con el conductismo; en 1995, con el constructivismo y en 1999, la teoría crítica. Estas reformas fueron promovidas con fundamentos curriculares reconocidos como acordes con la calidad formativa exigida por el momento histórico.

En cada reforma curricular se asumió como su propósito primordial, el mejoramiento de la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía. No obstante, rápidamente a cada cambio, emergió el cuestionamiento sobre el excesivo acento teórico de cada propuesta, el evidente tecnicismo, el énfasis en el aula, la poca atención al bagaje empírico del docente y el mecanicismo e instrumentalismo pedagógico.

En los años noventa del siglo XX, al reflexionar sobre esta circunstancia, Taborda de Cedeño (1990), destacó el acento obsoleto de la enseñanza geográfica y la calificó

como discordante de las innovaciones científico-tecnológicas, de la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos y también extremadamente alejada de la problemática social. Por tanto, una enseñanza geográfica preservadora de la indolencia educativa frente a las precariedades geográficas y sociales del país.

Desde su perspectiva, esa actividad formativa se podía calificar de una labor apática, desganada, e indiferente, dado su carácter rutinario, habitual y tradicional. Como resultado, un inocultable obstáculo en la explicación de la compleja realidad geográfica venezolana. Eso se comprende debido a que el acto de dar clase se redujo a reproducir contenidos, a nivel de nociones y conceptos de sustento libresco, cuya consecuencia ha sido perpetuar la memorización.

La enseñanza de la geografía en Venezuela, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, revela una acción formativa muy distante de los cambios epocales, de las finalidades establecidas en los cambios jurídicos y, fundamentalmente, de los propósitos mismos de las reformas curriculares. Su actividad pedagógica conserva su afecto a lo pretérito en lo geográfico, lo pedagógico y lo didáctico, además de preservar el rasgo del rechazo al cambio que asume el docente ante la innovación promovida por el ente oficial.

Esta problemática ha sido objeto de estudio de Santiago (1996, 1998, 2003) quien realizó estudios con educadores de geografía en la Tercera Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional, en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela, con la intención de encontrar otras explicaciones a la vigencia de los conocimientos y prácticas tradicionales en la enseñanza geográfica. Al respecto, aplicó una prueba tipo ensayo a docentes en servicio y encontró expresiones, tales como:

Consciente del mundo en que vivimos me atrevo a detallar que el docente en geografía debe: a) comunicar diariamente a su alumnos los acontecimientos ya que ellos deben comprender que el mundo esta interconectado y b) la información es la mejor arma que tiene el docente para no perder de vista la actualidad geográfica (Docente Informante).

Desde esta perspectiva, el docente manifiesta tener conciencia de la realidad histórica que vive, donde se hace imprescindible prestar atención a la “explosión de la información”, pues eso determina para la enseñanza geográfica, considerar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje vinculados con la realidad vivida. Por tanto, la oportunidad de tener información al instante, le obliga apreciar los sucesos en su naturalidad y comprender su suceder con la información que deriva de lo inmediato, porque:

En estos momentos vivimos la globalización y con eso se han comenzado a cambiar los esquemas que poseemos los cuales nos obligan también a cambiar nuestra forma de enseñar, tal es el caso de Internet, el cual nos suministra información sin necesidad de ir al campo y comparar la realidad (Docente Informante).

El entendimiento de la realidad geográfica amerita entonces de otras formas de explicación, más allá de la sencilla descripción de aspectos físico-naturales. Con los esquemas del pasado para desarrollar la clase de geografía es imposible tener una aproximación afín a la forma como ocurren los hechos en el mundo globalizado. Ya existen otros medios que superan abiertamente al uso exclusivo del libro de geografía en la enseñanza y el aprendizaje, como es el caso citado por el docente del Internet. Por tanto:

Ante la globalización también tengo que manejar estrategias que permitan al estudiante indagar, investigar y resolver problemas que afectan a la comunidad y que deben ser atendidos por la enseñanza de la geografía (Docente Informante).

La dinámica y complejidad del espacio geográfico trae como consecuencia, desde el punto de vista, del docente, aplicar otras estrategias de enseñanza donde la investigación didáctica constituye una extraordinaria opción didáctica capaz de contribuir a renovar la enseñanza geográfica, desde el aula de clase. Con esta actividad, los objetos de estudio ya no serán solamente los contenidos programáticos,

sino también los problemas ambientales, geográficos y sociales de la comunidad, entre los que vale citar, los siguientes:

El irrespeto al ordenamiento espacial, la macrocefalia urbana, el desarrollo y complejidad de las actividades comerciales, la difusión de los medios de información son una clara señal de que estamos en una época caracterizada por su complejidad y por los cambios tan repentinos que en ella se generan (Docente Informante).

Como se puede apreciar, el docente de geografía que emite estos planteamientos tiene un conocimiento actualizado de la situación contemporánea de la realidad del mundo actual. Pero del mismo modo, también plantea opciones de cambio valoradas como acertadas en la gestión de mejorar su labor formativa en correspondencia con los retos y desafíos del mundo actual. Además, sus apreciaciones aciertan y son oportunas en direccionar cambios pertinentes a la vigencia de los fundamentos tradicionales.

Si llama la atención que el docente opine de esta manera, porque su comportamiento en el aula de clase, es diferente. Se puede pensar en la notable diferencia entre lo dicho y lo hecho. Pero eso da pie para revelar la complejidad de los acontecimientos de la enseñanza de la geografía, en su práctica escolar cotidiana, porque mientras los expertos califican la circunstancia escolar como atrasada y obsoleta, el docente, aunque opina renovadoramente, actúa en forma tradicional. Para precisar:

a) Inquieta que el docente tenga una percepción renovada sobre el cambio de la enseñanza geográfica, en correspondencia con las condiciones del mundo contemporáneo; b) Realiza una actividad diaria ceñida al programa y/o libro de geografía con el propósito de transmitir detalles físico-naturales de la realidad geográfica y, c) Los expertos promueven otros planteamientos hacia el mejoramiento de la calidad formativa de la enseñanza de la geografía y d) los docentes tiene un punto de vista parecido o similar al de los expertos.

Los aspectos descritos denuncian una evidente contradicción. De allí que al estudiar esta suceso educativo, Esté (1994) apreció como razón fundamental para

explicar esta situación, a la vigencia de los fundamentos teóricos y metodológicos de acento positivista rigurosos y metódicos exigentes del docente capaz de desarrollar una labor estrictamente planificada de acuerdo a lo establecido en el programa escolar, bajo apariencia de experimento científico y sin introducir otras variantes didácticas.

Al centrarse la acción pedagógica en el aprendizaje positivista desde el psicologismo conductista, lo esencial es transmitir el contenido programático y lograr fijar contenidos de manera mecánica. Generalmente el contenido está en el libro y el docente lo dicta y/o explica de tal manera que sus estudiantes lo precisen en su cuaderno y luego en la memoria, a través de actividades como el dibujo, la copia y el calcado. Esa acción debe ser rigurosa, inflexible y precisa, pues pretende ser objetiva, neutral y estricta.

Esa situación ya fue denunciada por Cirigliano (1979), quien vislumbraba con reveladora expectación el desenvolvimiento de esta práctica y la consideraba dogmática, domesticadora, neutral apolítica y desideologizada, porque su resultado era la formación de estudiantes pasivos, acrílicos e indiferentes ante los problemas cotidianos de su comunidad. Para este autor, el problema radica en la transmisión de nociones y conceptos se realiza sin la debida reflexión y transferencia en la comprensión de los sucesos geográficos de la vida diaria.

Se trata de una labor formativa donde han adquirido notoria importancia las autoridades del plantel, pues desde la reforma curricular de los años sesenta del siglo XX, los directivos asumieron el control administrativo del cumplimiento del programa y el logro de los objetivos, ante la exigencia del ente oficial. Con eso, la planificación de actividades escolares debe lograr el 100 % de los objetivos, con alcance casi uniforme a la totalidad de las instituciones educativas del país.

Desde esta solicitud, el docente de geografía pasó de dador de clase, a cumplir la función de aplicar el programa escolar o ambas tareas a la vez. Así, perdió su condición intelectual y se convirtió en un actor cumplidor del libreto-programa establecido por el Ministerio de Educación. De allí, aunque ha vivido varias reformas curriculares, en él todavía priva la direccionalidad establecida por la transmisión de

contenidos programáticos y el conductismo, con el logro del objetivo, con un fuerte arraigo en la función directiva de los planteles.

Como efecto de esta circunstancia, el docente de geografía, aunque ha sido formado con fundamentos teóricos y metodológicos renovados, no los usará en la práctica escolar cotidiana; a pesar de adquirir informaciones de actualidad en los medios de comunicación social, no las utiliza en su labor pedagógica; también podrá leer sobre los conocimientos y prácticas elaborados por los expertos, pero no los puede utilizar en el aula; podrá acceder a internet, pero la información o conocimiento obtenido, no la podrá aplicar en su labor pedagógica.

Todo esto implica no poder transferir la novedad conceptual ni empírica factible de propiciar la actualización de su labor educativa y mejorar su tarea habitual centrada en comunicar el contenido programático a sus estudiantes, con sentido preciso, tal y como está en el libro. Mientras tanto, los educandos asisten al aula de clase a escuchar la disertación explicativa de su docente, con un comportamiento disciplinado y demostrar que sabe cuando responde el mismo contenido dictado/explicado por su profesor de geografía. .

La evidencia más significativa de esta realidad se muestra al revisar los cuadernos de los estudiantes al cursar las asignaturas geográficas. En primer lugar, los contenidos transcritos en el cuaderno son los mismos del programa y/o el libro; en segundo lugar, al cotejar dos cuadernos de años escolares diferentes, se nota con facilidad que los contenidos son idénticos o iguales y, en tercer lugar, lo más asombroso: el cuaderno sustituye al libro, al contener lo necesario para aprender el estudiante.

Rodríguez (1989), al estudiar los sucesos de las aulas escolares, encontró que los alumnos siguen con atención lo dictado por el docente y registran en sus cuadernos anotaciones para luego memorizar ante la evaluación de la cátedra. Asimismo, el docente, al explicar el contenido de la clase insiste en fijar el contenido con el uso del pizarrón. También notó la pasividad de los educandos y su poca participación al formular ocasionales interrogantes.

Se trata de un acto repetitivo e incólume escasamente perturbado por los años y menos afectado por los renovados planteamientos promovidos en las reformas curriculares y en el ámbito teórico de la educación, la pedagogía, la didáctica y la geografía. Significa que la enseñanza de la geografía se muestra indiferente a la explosión de conocimientos y a las renovadas estrategias metodológicas y resulta descontextualizada de los cambios epocales.

Al analizar esta circunstancia, González (2000) destacó que la enseñanza geográfica debería tener como su inquietud esencial, para contribuir a la formación integral del ciudadano, desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje capaces de romper con las ataduras del aula de clase, dar el salto de la transmisión a la formación humanística, desarrollar la investigación como acción didáctica y orientar su labor explicativa a desdibujar la concepción político-económica que organiza el espacio geográfico.

Se impone el reto de volver la mirada hacia una actividad educativa que posibilite abordar reflexiva y críticamente la complejidad epocal del mundo contemporáneo; en lo específico, las dificultades de la sociedad en el escenario ambiental, geográfico y social. Es imprescindible que la enseñanza de la geografía, reoriente su labor hacia la explicación de los acontecimientos cotidianos de la comunidad local, como escenario del inmediato mundo vivido.

El propósito es avanzar más allá del sencillo acto de transmitir desde el libro, el contenido programático y transferir el conocimiento en procura de otro conocimiento revelador del punto de vista de cada estudiante. La idea es romper con la acción mecánica y relativizar la elaboración del conocimiento, a partir del sentido común la intuición y la experiencia vivida por el educando. De esta forma se produce la apertura hacia el ámbito cultural y la formación del ciudadano rescata su identidad con su lugar.

Desde esta perspectiva, la enseñanza geográfica, según Damin y Monteleone (2002), debe reorientar la cruda circunstancia vivida en el aula de clase de acento transmisivo hacia el acceso vivencial de la realidad ambiental, geográfica y social de la comunidad. Allí lo relevante será dar oportunidad a la actuación reflexiva y crítica,

además de facilitar la elaboración de puntos de vista personales que emergen de la acción pedagógica de la experiencia en su desenvolvimiento cotidiano.

Allí no habrá reproducción ni límites de tiempo para ejecutar acciones y menos el control administrativo perverso; es decir, ni mecanismo ni funcionalismo estricto. Por el contrario, el desempeño habitual que ahora se desenvuelve con sus efectos formativos, con el objeto de descifrar explicaciones en la participación en los avatares cotidianos, el contacto con la diversidad informativa comunicacional y los retos de la formación humanística del ciudadano del siglo XXI.

Es preciso una formación educativa capaz de explicar los eventos geográficos actuales que, en el caso de Venezuela, propicie la comprensión de las condiciones del subdesarrollo, la dependencia y la monoproducción petrolera, como objetos de estudio de la enseñanza geográfica; es decir, explicar las dificultades que impiden formar integralmente a los ciudadanos en el comienzo del siglo XXI, con la participación, el protagonismo, la responsabilidad y el compromiso social, como bases de la educación humanística.

Una explicación a la situación de la enseñanza de la geografía

La situación enunciada trae como consecuencia la distorsión de la labor pedagógica cumplida por la enseñanza geográfica. Es una práctica escolar desviada del propósito de contribuir a educar al ciudadano del siglo XXI. Es, por tanto, ineludible comprender la urgencia de mejorar esa práctica educativa notablemente enraizada, tanto en el ente oficial como en las mentalidades de los docentes. Lo preocupante es que en el organismo ministerial es más interesante el cumplimiento de los días, las horas de clase y los contenidos programáticos. En los educadores, su labor está ceñida a las exigencias del ministerio, de allí que simplemente da clase de acuerdo al programa.

En la parte oficial su acción es estrictamente administrativa y ha dejado a un lado la actividad académica y se inclina al cumplimiento de lo estipulado en las normativas y resta importancia a la iniciativa docente en la promoción de cambios a

la orientación educativa transmisiva de conocimientos. El resultado ha sido una labor directiva en los planteles que controla, inspecciona y vigila el cumplimiento de lo pautado.

El docente en cambio se reduce a facilitar lo indicado en el programa y/o en el libro, con una gestión rutinaria estrictamente mecánica, cuyos logros son los resultados de la evaluación sumativa, circunscrita a la aplicación de pruebas, sin considerar los fundamentos cualitativos. Aquí se da con un sentido rígido un proceso automático donde el mismo educador ya sabe lo necesario de enseñar y los estudiantes lo escaso a aprender. Por tanto, año tras año, el docente cumple con la misma práctica, sin introducir cambios significativos, por temor a ser sancionado.

Por ejemplo, al reflexionar sobre esta realidad, Rodríguez (1989) orientó a sus estudiantes a realizar la observación de la actividad pedagógica en escuelas y liceos. Entre los resultados destacó el caso de una docente, en cuya clase enseñó los medios de transporte. La clase destacó que el buque, el vehículo, el tren y el avión eran los medios de transporte. Luego un estudiante preguntó por la bicicleta, el camión y la chalana para pasar el río y la docente, con el libro en la mano, le repitió que los medios de transporte eran el buque, el vehículo, el tren y el avión, sin tomar atención a la interrogante del estudiante..

De este caso se desprende que lo importante es dar a los educandos el contenido libresco y se descarta su experiencia cotidiana. La docente se limitó a facilitar lo pautado en el libro y obvió medios de transporte de uso habitual de movilización de los estudiantes. Lo inquietante es que Rodríguez (1989) observó con notable preocupación que este comportamiento docente fue detectado como común en el resto de las observaciones realizadas por sus estudiantes a la actividad escolar.

En la década de los años noventa del siglo XX, Esté (1994) también encontró situaciones idénticas a lo hallado por Rodríguez y destacó el accionar mecánico desarrollado en el aula con el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase. Allí no ocurre otra cosa que pasar lista numérica de los alumnos, fijar el contenido en el pizarrón, dictar el contenido del libro, los alumnos copian en su cuaderno, el docente vuelve a

explicar el contenido y coloca tareas con la intención de reproducir lo dictado con el dibujo y/o el calcado.

En una investigación sobre la enseñanza de la geografía en la Educación Media, Diversificada y Profesional, Santiago (2005) encontró que los docentes, ante las reformas curriculares introducidas por el ente oficial desde los años ochenta del siglo veinte, no han hecho mella a la vigencia de la concepción educativa tradicional y destacan su permanencia como un obstáculo a los cambios de acento contundente para colocar a esta práctica escolar bajo el signo de contemporaneidad educativa y pedagógica y cita:

En principio, los docentes destacan la situación de los “Profesores apegados a lo tradicional” (I07), aunado a la “Falta de motivación e iniciativa del docente” (I64). Estos dos aspectos ponen de manifiesto la presencia de la enseñanza tradicional, la cual trae consigo que los profesores mantengan una acción permanente y estable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una acción pedagógica uniforme, generalmente sostenida en la clase del dictado y la explicación del docente.

El apego a los fundamentos tradicionales, en la enseñanza de la geografía en Venezuela, muestra el signo de la inquietud, al limitarse al aula de clase. En este acontecimiento tiene mucho que ver la incidencia del ente oficial de carácter meramente administrativo, pero también una docencia desgana y rutinaria. Ambos casos, sirven para consolidar su incuestionable atraso, obsolescencia e indiferencia a los cambios epocales de repercusiones indudables en todos los ámbitos de la sociedad.

¿Cómo entender que en un país como Venezuela, pueda preservar con estas condiciones educativas y pedagógicas, a una enseñanza geográfica libresca, carente de la actividad reflexiva y menos crítica para educar a los niños y jóvenes venezolanos, quienes viven una difícil realidad geográfica plena de conflictos y adversidades que afectan al colectivo social en forma categórica?. Esta interrogante

tiene como respuesta en la vigencia del positivismo como orientación científica de la práctica escolar desde el ente oficial.

Fácilmente se deduce que la práctica escolar se explica desde los planteamientos del positivismo, dado el acento riguroso, objetivo, mecanicista, lineal y funcional como se prevé el desarrollo del acto educante. Además se realiza con una fuerte abstracción de la realidad inmediata a la escuela, porque la acción pedagógica se enmarca en el aula como el escenario pertinente donde el docente ejecuta sistemas didácticos diseñados técnicamente con el signo experimental. Es el conductismo en pleno desenvolvimiento formativo.

Actualmente, según criterios de Achkar, Domínguez y Pesce (2007) este enfoque pedagógico, aunado a los rezagos tradicionales, convierten a la enseñanza de la geografía en una labor formativa que desvía la atención ante inquietantes complejidades del mundo globalizado, las condiciones del subdesarrollo y la dependencia y los desequilibrios regionales derivados de la organización del espacio geográfico desde el modelo de desarrollo centro-periferia; es decir, contribuye a desfasar de los sucesos derivados de la forma como el capital utiliza la integración sociedad-naturaleza.

Con el positivismo llegó la enseñanza geográfica de sentido fragmentado, parcelado y enciclopedista desprendida de la reflexión analítica capaz de profundizar la explicación de la realidad geográfica insertada en el Nuevo Orden Económico Mundial. Lo que llama la atención es la fuerte inclinación hacia los fundamentos del naturalismo y el determinismo, al enfatizar en la fuerte inclinación hacia la dependencia de lo natural.

Enseñar geografía implica desde esta perspectiva, entender que la realidad geográfica es simplemente relieve, clima, vegetación, suelos y escasamente la población y las actividades económicas. Aunque lo alarmante es el acento dado a los datos fisiográficos, realizado con sentido imparcial, neutral, apolítico y desideologizado, pues los contenidos programáticos son enseñados con el acento absoluto, inmutable y seguro. Por tanto, enseñar geografía es transmitir la verdad objetiva, sistemática y comprobable.

Es imprescindible superar la vigencia del paradigma positivista como fundamento exclusivo para enseñar geografía. Hoy cuando las orientaciones cualitativas ofrecen otras perspectivas educativas, pedagógicas y didácticas más flexibles, es posible explicar las problemáticas desde el planteamiento acorde con sus circunstancias explicativas pertinentes; es decir, cada temática geográfica se puede analizar desde los conocimientos y prácticas más afines a sus circunstancias.

Al reflexionar sobre esta situación, Cordeiro (2007) opina que la enseñanza geográfica no se puede abstraer de las problemáticas del momento histórico; por el contrario, debe ser escenario pedagógico de la reflexión crítica sobre los cambios epocales, donde se privilegia lo económico. No se oculta tampoco el interés por atender los acontecimientos ocurridos en forma cotidiana, propios de los niveles de complejidad que vive la humanidad, donde destacan el deterioro de la calidad de vida, debido al uso irracional de los recursos naturales por la ideología del capital.

En un análisis sobre el suceder histórico, Cordeiro (2000) alegó que como ahora se vive la revolución tecnológica y sus transformaciones tan significativas, también es imprescindible abordar reflexivamente el deterioro ambiental y la complejidad social, dados sus efectos tan fatales y dramáticos en la colectividad. Eso obedece a la contradicción que le inquieta: mientras hay un repunte hacia los avances técnicos, del mismo modo, se exteriorizan las dificultades vividas por la sociedad y los problemas derivados del deterioro socio-ambiental.

Esta situación trae consigo replantear la enseñanza geográfica hacia la elaboración crítica y cuestionadora del conocimiento geográfico. Desde esta demanda Santiago (2003) motiva aprovechar la renovación paradigmática y epistemológica e insertar la enseñanza en la realidad inmediata; reorientar el programa escolar hacia la explicación geográfica de la comunidad, elaborar el conocimiento desde la búsqueda, reflexión y transformación de la información y promover la investigación activa, reflexiva y protagónica.

Esta acción epistemológica y pedagógica, de acuerdo con la opinión de Gallego y Pérez (2003) se debe valorar como la posibilidad de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos, involucrados en procesos pedagógicos centrados en explicar los

acontecimientos vividos en forma cotidiana, con el matiz científico y didáctico de la relatividad conceptual, forjadora de subjetividades críticas y creativas ante los sucesos del mundo contemporáneo.

Con eso, la enseñanza de la geografía profundizará en el análisis del espacio geográfico y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos, en la dirección de lo establecido por la finalidad educativa humanizadora. De esta forma se explicará la realidad geográfica, se analizarán las fuerzas que subyacen en la realidad estructural, se descubrirán las relaciones dinamizadoras del espacio geográfico en condiciones históricas dadas y se revelarán los propósitos e intenciones del capital para organizar el espacio.

El propósito será abordar la complejidad comunitaria inserta en el escenario epocal que promueve la globalización económica y cultural, desde una perspectiva geohistórica de alto valor en el desciframiento de la realidad construida por el capitalismo. En consecuencia, se reivindicará la importancia formativa de la enseñanza de la geografía como puntual en la dirección de descifrar el mundo vivido en lo inmediato, pero útil y consecuente en la formación de una conciencia autónoma, liberadora y responsable socialmente.

CAPITULO IV

LA SITUACION EPOCAL Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

La situación epocal

Las circunstancias que se viven en el actual momento histórico constituyen los rasgos de una situación que posee una gran singularidad en la evolución de la sociedad y que, en el presente, alcanza su máxima expresión a través del nuevo orden mundial. Este acontecimiento ha trastocado todos los órdenes de la vida social transformando su quehacer, su racionalidad y sus realizaciones. Nada ha escapado a los cambios acelerados que se producen con tanta violencia que hasta el sentido del tiempo y del espacio han sido afectados por los embates de la presente metamorfosis epocal.

Quienes destacan los beneficios de los cambios bajo esta perspectiva utilitaria y pragmática, signan la relevancia en el bienestar económico. Entre los que discuten esa tendencia, señalan que esta situación novedosa ha colocado en posición de minusvalía y menosprecio a lo humano, a lo social. Así mismo, aunque vislumbrados por los adelantos científico-tecnológicos, no se puede ocultar el incremento de los problemas sociales y geográficos. ¿Quién se beneficia de los alcances logrados?, ¿Cuál es la traducción social de los grandes adelantos?. Para dar respuesta a estas interrogantes, es razonable entender que no se pueden ocultar las plurales dificultades de la sociedad en el contexto del momento presente.

Donde en efecto las diferencias se hacen más evidentes y contundentes es en la realidad geográfica. Allí se expresan como manifestaciones concretas de la traducción

del nuevo pensamiento dominante, especialmente, los determinados por la economía de mercado. También resaltan el efecto manipulador de los medios de comunicación social que condiciona el razonamiento y la participación del hombre para reducirlo a la simple condición de receptor y consumidor; gracias al establecimiento de mecanismos sutiles conducentes a domesticar y alienar.

El neoliberalismo como ideología motoriza los nuevos mecanismos de alienación y se hace realidad en las siguientes situaciones: en la globalización de la economía, el derrumbe de las fronteras de los países, el estímulo a la competitividad, el impulso de la investigación para aprovechar con mejores técnicas las potencialidades naturales, la consolidación de los mercados para las multinacionales; en desarrollar una cada vez más avanzada inventiva tecnológica, al usar los medios de comunicación social, con el objeto de manipular a los habitantes del globo terráqueo, entre otros aspectos (Liscano, 1995).

Esta concepción de la realidad ha minimizado la problemática social frente al logro de mejores niveles de rendimiento económico. Por eso es prioritario el esfuerzo encaminado a conseguir el incremento del capital sin importar las consecuencias sociales y ecológicas que ocasionan profundos e irreversibles desequilibrios en el sistema ambiental. La aplicación de las políticas neoliberales produce resultados cada vez más nefastos y adversos para la humanidad: guerras, hambre, hacinamiento, aglomeraciones urbanas, abandono de las áreas rurales, para citar algunos casos.

Aprovechando el desarrollo científico y tecnológico desde una nueva concepción determinista, surgen también nuevas formas para aprovechar el espacio geográfico estructurado a través del ordenamiento del uso de la tierra, buscar minerales estratégicos e impulsar el ecoturismo, como resultados de una estricta evaluación de la superficie terrestre por las potencias del capital para detectar sus posibilidades económicas sin importar países y fronteras (Tovar, 1995).

Estrechamente vinculado con los afinados diagnósticos, los países altamente industrializados han obligado a los países pobres a través de mecanismos de presión ideológicos, políticos y económicos, a establecer políticas para conseguir la “modernización” y la “democratización”, como vías para alcanzar el “progreso”. Esto

no es más que la exigencia del FMI y del BANCO MUNDIAL para organizar la economía de acuerdo a recetas establecidas por técnicos desprendidos de lo humano y afincados en la fría estadística.

El modelo de desarrollo es inducido por criterios exógenos. La ideología del capital organiza el espacio geográfico desde los centros de poder. Desde allí se dirige y se controla la dinámica económica utilizando el mecanismo de las empresas multinacionales. Estas se insertan en los países para ordenar las economías nacionales, sin dificultades, ni barreras que impidan su funcionamiento. Mercado amplio y estable, además de mano de obra barata, son los objetivos fundamentales de estas empresas en los países pobres, lo que asegura obtener mejores rentabilidades a bajo costo.

Uno de los aliados esenciales para estructurar el "Nuevo Orden Mundial" lo constituye los adelantos alcanzados por la ingeniería electrónica y la cibernética, a través de los ordenadores. La dinámica de las empresas extendidas por todo el mundo, impone una nueva realidad geográfica, ahora percibida desde la tecnología de las computadoras y conducente a poder apreciar al planeta y a la localidad, de manera simultánea y/o construir y reconstruir el modelo ajustado a las potencialidades detectadas en las más variadas regiones del espacio mundial.

De esta forma, el espacio geográfico es sustituido por una realidad abstraída que se estructura mediante símbolos e iconos, fácilmente manipulados, para simular lo real con altos niveles de precisión matemática. Ahora la realidad geográfica se simula y se reconstruye gracias a los modelos matemáticos y estadísticos obviando los hechos concretos. Resultante de esta situación, se ha impuesto la necesidad de revisar el sentido y significación de la escala geográfica.

Hoy, con todos los novedosos avances de los ordenadores y la traducción del modelo neoliberal que le da homogeneidad mundial a la economía capitalista, se impone otra perspectiva escalar: lo local debe ser explicado desde la perspectiva planetaria y viceversa. Los fenómenos geográficos ya no tienen linderos preestablecidos como lo impuso la geografía tradicional, lo que conlleva a que la noción de escala, tenga que ser revisada (Gurevich, 1994).

La escala planetaria es la medida para estudiar los hechos geográficos. Si no hay inserción de éstos en esa escala, los fenómenos no pueden ser entendidos bajo las condiciones históricas actuales. Lo global impone las reglas de juego y como la orientación fundamental del neoliberalismo lo constituye acrecentar el capital, con la nueva tecnología, se obvia la problemática social y se asume que toda la población mundial es consumidora de bienes y servicios.

Para lograr ese objetivo, todos los instrumentos de los medios de comunicación social se han convertido en mecanismos ideológicos para impregnar a la sociedad de una concepción del mundo, de la realidad y de la vida, profundamente distorsionada y desvirtuada. En todo caso, cuando a esa situación se hace referencia, la información se limita a los detalles nocionales y obviando del sentido humano y, en el caso de frialdad de las cifras estadísticas, para demostrar el efecto positivo de medidas económicas.

En consecuencia, simple y llanamente se informa a través de una bien manipulada “noticia”. Como efectos importantes, dos rasgos entran en contradicción: Por un lado, una geografía para la opulencia y una geografía para la pobreza. ¿Qué concepción de la geografía se enseña como tarea fundamental para desvirtuar la crisis económica que afecta a la sociedad?.

La actual situación epocal implica que no se puede continuar realizando estudios geográficos con concepciones descriptivas cerradas sino de una nueva óptica inter y transdisciplinaria para abordar lo geográfico desde opciones apoyadas en la apertura, en la pluralidad y en la diversidad. Se debe entender que se requiere de una discusión abierta y profunda que permita ir a las bases relevantes y significativas que le dan existencia a lo espacial.

Ya no sólo se requiere de la tradicional percepción directa e indirecta que facilita la observación de lo real y/o la indagatoria de los instrumentos de recolección de información, para destacar lo que no se ve a simple vista, sino también la participación activa del sujeto que investiga en la dinámica vivencial del objeto de estudio dándole vital importancia a la confrontación en la acción y en el pensamiento del sujeto con el objeto de estudio, tendientes a cuestionar la realidad y a interpretar

en procura de desmitificar la ideología que construye al espacio geográfico. Es decir, que la obtención del conocimiento tiene que estar estrechamente relacionado con la vivencia misma de lo que se estudia sin barreras ni prejuicios que lo condicionen.

Explicar la realidad geográfica, como dice Gurevich (1994), explicar el mundo real, debe ser el objetivo de la docencia geográfica. La difícil situación económica de los países pobres demanda superar la geografía disciplinar por una geografía con un mayor sentido social. En lo concreto, la situación epocal del “capitalismo salvaje” (Liscano, 1995), caracterizada por la unicidad planetaria, nuevas relaciones de poder, el monopolio de las empresas multinacionales, el privilegio de los valores de la utilidad, la competencia, la individualidad, la incertidumbre, entre otros, determina que sea necesaria una nueva racionalidad para percibir la realidad geográfica.

Esta realidad construida por el capitalismo e impregnada de cambios que se han hecho más acelerados y complejos, invita a flexibilizar el pensamiento y la actividad indagadora, destacando la importancia de la equivocación y la retroalimentación, para revisar lo geográfico desde una opción pedagógica militante y una visión científica interdisciplinaria y, por el otro lado, tener que comprender que ante la importancia del capital, se demanda la necesaria responsabilidad social del educador para orientar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje hacia la revitalización del hombre como objeto geográfico fundamental en la construcción del espacio y su dinámica.

La enseñanza de la Geografía

Las condiciones del momento histórico han influido notablemente en impulsar modificaciones densas y profundas en el estado actual del conocimiento sobre la Geografía y su enseñanza. La existencia de una nueva realidad geográfica resultante del predominio del pensamiento capitalista en el ordenamiento y organización del espacio geográfico y los avances producidos en la teoría geodidáctica para mejorar los procesos de enseñar y de aprender, han afectado los procesos didácticos que el docente utiliza en las actuales circunstancias históricas.

Cabe preguntarse: ¿Con la didáctica tradicional podemos enseñar geografía en un mundo dinámico y cambiante? Pues, lamentablemente es casi imposible alcanzar la comprensión de una realidad geográfica que se transforma con tanta rapidez. Esto ha determinado el rechazo a las posturas pasivas y contemplativas tradicionales, debido a que lo real, antes percibido como estático, se manifiesta ahora de una manera acelerada y violenta.

Además los factores a considerar en la enseñanza y en el aprendizaje, no son particulares del acontecimiento geográfico que se quiere estudiar sino que también tienen que ser abordados en forma flexible, participativa y contextualizada en el propio escenario de los acontecimientos, debido a la multiplicidad y pluralidad de variables que intervienen en la compleja realidad geográfica. La situación del presente exige que la enseñanza geográfica, en sus conceptos y en sus realizaciones, encamine sus esfuerzos a la formación del nuevo ciudadano para que esté habilitado para comprender reflexiva y críticamente el entorno donde vive.

Esto responde a la existencia de acontecimientos espaciales cada vez más complejos, a las concepciones que se forman los individuos sobre su entorno habitual y lo que se aprende en la práctica cotidiana del aula escolar donde se enseña la Geografía. El hecho de que se produzcan conocimientos en un nivel sin comparación con otra época histórica, implica que sea necesario replantear qué conocimientos debe adquirir el ciudadano para dar explicación a su nuevo entorno geográfico.

Como los contenidos geográficos tradicionales han sucumbido violentamente ante el avance arrollador de nuevos conceptos que, a su vez, son afectados por la falibilidad, es necesario contribuir a desarrollar en el individuo una racionalidad más dinámica y abierta a la universalidad del pensamiento, de tal forma se obtengan los fundamentos que permitan comprender los embates de los criterios novedosos, los cuales están afectando cotidianamente a los temas que se discuten en el aula escolar, en función de los recientes acontecimientos altamente cuestionadores de la validez de lo estable y la verdad absoluta (Moros Ghersi, 1993).

De allí que la confrontación constituya el escenario donde el conocimiento verifica su trascendencia y su traducción social. Si resiste el embate, se considera como un

aporte significativo para el avance del conocimiento. Eso determina que para la enseñanza de la geografía es inevitable considerar que no se pueden continuar transmitiendo verdades absolutas e inmodificables para contribuir a formar la conciencia geográfica. Precisamente, la crítica que se hace a la vigencia de la concepción positiva en la enseñanza geográfica se arraiga en su limitación a transmitir un contenido rígido, invariable y permanentemente vigente.

Así mismo, es contradictorio circunscribir la enseñanza y el aprendizaje al simple acontecimiento de cómo dar una clase de Geografía lo que originó para el docente limitarse a las técnicas para enseñar y orientar su labor pedagógica hacia los cambios de conducta, de acuerdo con los objetivos definidos en el programa oficial como orientación de una instrucción previamente establecida. Hoy día se cuestiona intensamente esa práctica conductista, debido a que el acto de enseñar y de aprender tiene un escenario geográfico complejo.

Se trata de un nuevo momento histórico dinámico que obliga a tomar en consideración los cambios que se están produciendo en el entorno. Aunado a la dimensión global de los nuevos acontecimientos de la realidad geohistórica, no se puede interpretar la realidad geográfica con las concepciones lineales, particulares y mecánicas, debido a que son rígidas e inflexibles e impiden abordar los fenómenos de un mundo tan demasiado violento y confuso.

Ya Tovar (1983) expresaba que la nueva situación que vivía la humanidad, en la década de los años ochenta, demandaba alternativas globales, integrales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, debido a lo complicado de los acontecimientos, la diversidad de elementos y la pluralidad de los factores intervinientes lo que impedía la comprensión de los fenómenos a través de una sola vía explicativa.

La ruptura con las concepciones unilaterales obedece al planteamiento de considerar los fenómenos geográficos desde alternativas integrales que armonicen concepciones históricas y sociales para desarrollar una explicación de la realidad geohistórica como totalidad. Al respecto, Lanz (1994) afirma que, frente a esta situación, el modelo de análisis, de acuerdo con los paradigmas tradicionales, sirvió

para abordar la realidad desde puntos de vista unilaterales que creyó, desde la condición del espectador, darle explicación a una realidad cada vez más plena de incertidumbre y paradoja.

La linealidad positiva ya no es la opción más adecuada para mantener la condición científica de la explicación que se asuma para abordar la realidad, debido a la pluralidad de factores y elementos que deben integrarse para facilitar la comprensión de los fenómenos geográficos, cuya faz cambia con tanta violencia. De allí que se proponga el estudio del espacio geográfico como objeto de enseñanza utilizando el enfoque geohistórico.

Al atender a esta concepción, según Morín (1993), se debe cuestionar el falso infinito hacia el que se lanzan el crecimiento industrial, el desarrollo, el progreso. Para eso se tienen que abandonar las racionalidades parciales y cerradas, las racionalizaciones arbitrarias y delirantes que consideran irracional cualquier crítica racional que se les haga (p. 80).

En este sentido, la enseñanza geográfica debe contribuir a formar un nuevo tipo de comportamiento ciudadano que se traduzca en fijar posición frente al trato indiscriminado a que es sometido el territorio para organizar una realidad donde el bienestar es para disfrute de minorías, mientras el colectivo social es meramente espectador de la acumulación de riqueza. Se trata de someter a la confrontación al falso concepto de progreso que tanto se esgrime para justificar la intervención irracional del sistema ecológico.

La práctica geodidáctica apegada a los fundamentos positivistas ha sembrado en la enseñanza geográfica una orientación parcelada que obedece a la tergiversación y manipulación ideológica que impide, al que aprende, tener acceso a comprender la construcción espacial desde los designios del capital. Por eso la insistencia en estudiar las partes de la realidad, sino ofreciendo una secuencia parcelada que bajo el artificio didáctico de estudiar primero las partes y luego la totalidad, que se ha presentado tradicionalmente como la única opción didáctica para enseñar la geografía.

Con el enfoque geohistórico, dos condiciones deben tomarse en cuenta para superar esta circunstancia escolar. En primer lugar, la traducción social de la

enseñanza geográfica, de manera que ésta tenga el privilegio de formar al hombre desde su entorno inmediato. Educar para consolidar una conciencia crítica y una actuación autónoma y realizadora del ser humano. En segundo lugar, se imponen las perspectivas globalizadoras e integradoras que obligan a estudiar la realidad geográfica tal y como ella se presenta.

Como respuesta, de acuerdo con Benejam Arguimbau (1990) la enseñanza de la geografía acorde con la situación actual, demanda que sea necesario centrar su interés en el estudio del espacio y 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).

Es apreciar el espacio como el ámbito de lo geográfico donde se percibe la forma de organizar la realidad en condiciones históricas dadas. Razón por demás significativa para considerar que, en el contexto de la desmitificación de los acontecimientos, se impone el reto de reflexionar sobre la realidad para construir un conocimiento crítico sobre ella desde una perspectiva histórico-social.

La reflexión sobre la dinámica del espacio es el objeto de la enseñanza geográfica, en las nuevas circunstancias históricas. Es darle a la enseñanza un nuevo modo de actuar y de pensar, por tanto, en una nueva forma de participar con una racionalidad más dinámica que dé rápida respuesta a las situaciones que se van presentando y donde el educador y el educando son actores históricos de primer orden. He allí el sentido de enseñar aprehendiendo el espacio geográfico en su manifestación concreta y existencial.

¿Por qué aprehender el espacio en su propia esencia?. Porque no sólo es el escenario de la vida social, sino también por el atractivo geográfico que ofrece. Dice Uslar (1990) que se trata de una realidad que emerge tan velozmente ante nuestros ojos que requiere de otras concepciones. 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.

Como lo espacial es un objeto de estudio complejo y contradictorio, la Geografía debe atender a la nueva situación repensando sobre opciones más vinculadas con lo social debido a que es necesario atender a las dificultades que enfrenta el colectivo social y, específicamente, el hombre. Eso determina que el problema central a considerar por la geodidáctica sea el rescate del sentido humano para la enseñanza. No se trata de desarrollar solamente las potencialidades cognoscitivas como lo ha recomendado el psicologismo, sino las condiciones humanas del individuo.

De tal manera que la enseñanza de la geografía debe hacer hincapié en lo formativo dando especial énfasis en lo cualitativo. Eso obedece a que el individuo debe ser educado en sus atributos de persona de calidad humana que valoriza la solidaridad, la ayuda mutua, la comprensión hacia el otro, entre otros aspectos, sobre el individualismo, la competencia, la enemistad y el antagonismo. Es decir, educar para comprender al otro y a los otros con sentido humano y social que fortalezca la mancomunidad y el común acuerdo entre los individuos.

Por las razones expresadas, la enseñanza geográfica tiene que iniciar su proceso didáctico tomando como escenario fundamental a la vida cotidiana en sus acciones, en el tiempo y en el espacio donde ella se desarrolla. Es tomar en cuenta a la vida misma en sus realizaciones habituales y en sus acontecimientos diarios. Es atender a la importancia que ha adquirido la informalidad de la vida en su espontáneo y natural desarrollo.

Esto es significativo debido a que es allí el escenario donde los individuos vivencian los hechos y construyen nuevas concepciones del mundo y de la realidad, lo que es complementado con la “explosión de informaciones y conocimientos” que difunden los diversos medios de comunicación social. De una u otra forma, esta situación permite ir creando un bagaje informativo que transforma los pre-conceptos de las personas y contribuyen a formar su concepción del mundo y de la vida.

Es reivindicar la exigencia de dar respuesta a las demandas del colectivo de poder tener acceso racional y crítico a los bienes y saberes culturales construidos por la humanidad. De esta forma se asegura que el educando será formado para entender que la realidad geográfica debe ser más identificada con los valores del hombre y de

la sociedad, a la vez que es necesario que exista la posibilidad cierta de poder compartir, confrontar y crear las posibilidades de cambio y de transformación social.

La práctica escolar cotidiana del aula escolar

En la medida en que adquiere importancia la contextualización de los acontecimientos geográficos, se observa una tendencia hacia el estudio de las localidades inmersas en el ámbito geográfico global. En la enseñanza de la geografía, esta situación se ha traducido en la necesidad de que, para profundizar en la explicación de los fenómenos geográficos, se requiera abordarlos inmersos en las circunstancias que caracterizan al contexto sociohistórico y en su desenvolvimiento en el escenario inmediato donde se involucra la acción habitual de la población que construye su espacio y dinámica geográfica.

Es conveniente destacar que este hecho ha facilitado entender de una forma más integral la dinámica del trabajo cotidiano del aula escolar donde se enseña geografía. Como tradicionalmente éste se circunscribe al mero local del aula, al percibirse desde ámbitos más amplios, ha facilitado la manifestación de un desfase profundamente contradictorio con los acontecimientos de la época actual. Por consiguiente, se trata de dos mundos muy diferentes y desfasados uno del otro. El contexto representa el cambio activo y la cotidianidad escolar lo estático, la transmisión de lo imperecedero.

Por otra parte, en esta perspectiva, se observa otro aspecto que ayuda a comprender el contrasentido mundo global-aula escolar. Se trata de que en el aula es donde la teoría, tanto oficial como de los educadores, se hace praxis. La descrita disparidad ha contribuido a convertir en centro de atención de los investigadores el diario trabajo escolar. El hecho de abordar la actividad habitual que se desarrolla en el aula escolar significó un cambio trascendente y decisivo en la comprensión de la dinámica educativa hasta ahora limitada a dar a conocer los acontecimientos de la vida escolar desde la perspectiva de los diagnósticos sobre tópicos generales.

Este hecho trajo como consecuencia replantear la vieja discusión sobre la tarea social de la escuela, teniendo como motor fundamental que su realidad tan sólo era

explicada por parámetros cuantitativos. La vigencia del paradigma positivista contribuyó a desvirtuar el estudio de la realidad educativa, debido a que por motivos de “objetividad científica”, los acontecimientos cotidianos y habituales fueron desechados como objeto de estudio.

La ciencia evitó la “vulgaridad” del conocimiento espontáneo para valorizar los conocimientos objetivos e irrefutables resultados de la aplicación estricta del método científico experimental. El desprecio de esta concepción de la ciencia, apoyada en los números, se fundamentó en la siguiente interrogante: ¿Quién va a investigar aquello que ya conoce?.

Ese planteamiento sirvió de base para descalificar el conocimiento espontáneo y natural de la dinámica educativa, a la vez que sirvió de argumento para la imposición del modelo tecnocrático basado en los conceptos de la ciencia natural y estrechamente vinculado a una racionalidad mecánica y de verdades absolutas e imperecederas. Este modelo determinó para la praxis de la educación venezolana, la exigencia de que todo conocimiento sería científico siempre y cuando respondiera a fórmulas cuantitativas establecidas por la estadística y la matemática.

Los estudios de la realidad de la educación desarrollados por estas metodologías han tenido como tarea esencial y básica, elaborar diagnósticos para detectar solamente las características de la realidad educativa. Como resultado, se ha obtenido el privilegio de la frialdad de los números lo que ha constituido tradicionalmente, el medio para determinar el comportamiento y las tendencias de los acontecimientos educativos. Al priorizarse sobre los números se ha dejado a un lado la percepción de los aspectos cualitativos que también son interesantes para comprender los fenómenos, en este caso, socioeducativos.

Al reivindicarse lo cualitativo con la importancia adquirida por los estudios etnográficos, participativos y de investigación-acción, la educación ha comenzado a ser percibida desde otras opciones, debido a que integrándose con lo cuantitativo, se facilita apreciar la realidad con una visión de totalidad; aspecto que representa estudiar los acontecimientos con una vinculación más estrecha a lo real y desde una

postura global e integral. Eso significó superar la superficialidad y conocer más a fondo lo estudiado.

En otras palabras, se ha venido complementando la tan criticada frialdad del número relacionándolo con los rasgos cualitativos que emergen de la fenomenología de los acontecimientos, debido a que se aprecia el acontecimiento en su vida misma, en sus internalidades y externalidades, entendiendo lo perceptible y abordando lo no perceptible en su propio suceder habitual. Esta nueva opción para producir el conocimiento ha reivindicado la realidad cotidiana del aula escolar.

Ese mundo hasta ahora calificado de escasamente científico hasta reciente data por la concepción positiva de la ciencia socioeducativa, ha pasado a constituir un excelente escenario para estudiar la vida misma de la acción educativa. Allí los actores de los procesos de enseñar y de aprender desarrollan su actuación en forma natural y espontánea. De por sí, ya es un cambio significativo dado que no hay simulación alguna sino la esencia misma del propio acontecer cotidiano escolar.

Al desarrollar estudios de orientación cualitativa en las aulas, se podría tomar como punto de partida para encaminar la actividad investigativa en este ámbito escolar, la pregunta que ha planteado Rodríguez (1986): **¿qué ocurre en las aulas escolares?**. Pues en las aulas se desarrollan una serie de acontecimientos que entran en contradicción con los planteamientos sostenidos por los expertos, puesto que tanto el docente como los alumnos, vivencian una práctica muy particular que es muy distante de los postulados de la teoría educativa, pedagógica, didáctica y, en este caso, de la geografía.

La concepción que el docente tiene de la realidad geográfica descansa en un extraordinario manejo de las informaciones que facilitan los medios de comunicación social. Esto da como resultado que se conocen los acontecimientos con la superficialidad que representa ser espectador de un noticiero, de la lectura del periódico o de ser asiduo telespectador de programas de opinión.

Implica que el saber es un constructo del manejo cotidiano de símbolos, signos y códigos comunicacionales con las dificultades que ello implica por el hecho de la tergiversación, la alienación o la distorsión que los mensajes comunicacionales llevan

consigo. Lo preocupante de esta situación lo constituye el hecho que los medios de comunicación social facilitan una superficialidad “noticiosa” que carece de fundamentos validos para explicar los acontecimientos. En ese sentido, se aseguran nociones superficiales que “domina” el educador lo que constituye una información poco confiable para impartir una labor tan delicada como es la de enseñar y de orientar el aprender.

De acuerdo con lo explicado, el docente tiene una excelente información sobre los acontecimientos que definen la realidad del mundo de hoy. Argumenta la causalidad de los problemas geográficos destacando un profundo dominio de la dinámica de los acontecimientos actuales. Es decir, tiene buen manejo de la información que sobre los acontecimientos difunden los medios de comunicación social, pero desarrolla los procesos de enseñanza y de aprendizaje, utilizando una concepción didáctica estrechamente definida por lo tradicional: apego al libro-texto, a la memorización, al cuaderno y al programa escolar (Santiago, 1995).

Lo que es más grave aún, lo constituye el hecho de no utilizar la información que maneja para enseñar la geografía, sino que por el contrario, preserva el sectarismo hacia el libro-texto diseñado de acuerdo con el programa y la enseñanza de corte tradicional. Eso trae como consecuencia una enseñanza geográfica altamente cuestionada en cuanto a los contenidos que facilita, la formación y desarrollo de la personalidad del educando, como también ausente de la dinámica que impone la época y la realidad con sus dificultades sociales y económicas.

La teoría educativa que sustenta esta praxis es la emanada de la concepción de transmitir nociones y conceptos aislados en un nivel simplemente cognoscitivo y carente de la actividad reflexiva. Ello se evidencia por la ausencia del precepto legal de formar al educando “culto, sano y crítico” que entienda la realidad que vive. De allí que la fundamentación pedagógica dominante de carácter tecnocrático, se circunscriba al simple acontecimiento de dar la clase y/o lograr el objetivo. Es decir, dar al otro lo que se sabe aprovechando para eso, una orientación didáctica cargada del dominio de métodos, técnicas y procedimientos y encaminada a lograr la reproducción de las nociones y los conceptos.

La geografía que se enseña es de carácter descriptivo, determinista y enciclopedista. Se trata de una geografía inventario que se concreta a detallar la realidad geográfica en una secuencia de aspectos aislados e inconexos que dividen lo geográfico en porciones cada vez más detalladas y facilitadas bajo la falacia didáctica de ofrecer una profunda versión positivista de lo real. Se enseña para una realidad inexistente: una geografía abstracta. Lo inmediato, lo concreto, lo real llegan al aula a través de la ejemplificación de casos de la vida diaria solamente, cuando el caso lo amerita.

El docente se preocupa porque los estudiantes graben, repitan, dibujen, coloreen, entre otras actividades. Eso pone de manifiesto que no hay actividad que genere confrontación alguna para darle explicación a los problemas geográficos, debido a que lo fundamental es transmitir los contenidos que emanan del programa oficial. La adhesión al programa determina que se concrete la enseñanza a obligar a los alumnos a internalizar nociones disciplinares obsoletas que son contradictorias con el avance científico de la ciencia geográfica de hoy.

La inmediatez constituye la acción más frecuente al enseñar la geografía, puesto que cada clase es un ámbito particular donde las actividades se desarrollan estrictamente controladas por el tiempo sin importar los efectos formativos que toda acción educativa debe tener, dado que lo más importante es el cumplimiento del objetivo. Esto trae consigo que el docente se constituya en un administrador del programa y en el gerente de la clase. El es el que sabe y es el que determina qué y cómo deben saber los educandos.

Igualmente, la clase es un ritual cotidiano que se desarrolla con actividades, tales como: la rutina inicial, la redacción del objetivo de la clase en el pizarrón, el dictado o la explicación (Tipo Magister Dixit) como actividad transmisora, la evaluación de lo que se ha dictado o explicado y la imposición de tareas para la siguiente clase, con el objeto de reforzar el planteamiento de la clase. Esta práctica constituye una ejercitación permanente que conduce a la monotonía y al desgano, debido a que no existe cambio a no ser que la ejemplificación rompa la rutina en algunas clases sobre la realidad geográfica inmediata.

Como se puede apreciar, existe una profunda contradicción en los tres escenarios que se han comentado en este ensayo. La época de cambios determina una compleja situación donde las innovaciones se producen con tanta velocidad que obligan a producir nuevas alternativas educativas que permitan educar al ciudadano en estrecha correspondencia con las transformaciones que se registran.

Uno de los factores esenciales lo constituye la reivindicación de la responsabilidad social del educador, en este caso, que enseña geografía, debido a que sus concepciones sobre el acto de educar deben tener apego a los cambios sociales que se tienen que producir para poder enfrentar la ideología dominante y la organización del espacio geográfico.

Por consiguiente, se requiere asumir la problemática del aula como un reto sociopolítico e ideológico que tenga como objetivo fundamental descifrar la incidencia del positivismo en el aula y fortalecer la orientación humana y social que debe llevar implícito el acto de enseñar. Como paso inicial se tiene que asumir la tarea de ir más allá de las orientaciones didácticas del conductismo. De allí que prioritariamente se haga hincapié en hacer del aula-comunidad, una integración dinámica de permanente retroalimentación que se desarrolle desde la activa participación activa para hacer y rehacer; elaborar y reelaborar; construir y reconstruir opciones alternas resultantes del trabajo creador.

Pero quizás lo más interesante lo constituye el hecho de que el docente dé respuesta a sus problemas pedagógicos armonizando sus concepciones con los fundamentos teórico-metodológicos sobre la enseñanza de la geografía. Que sea el proceso de evaluación de lo que hace cotidianamente en el aula escolar, lo que permita ir introduciendo significativos cambios a la práctica escolar habitual en estrecha vinculación con las modificaciones que se desarrollan en el entorno. De manera que la realidad no sea conocida con la simple y somera información, sino que sea alternativa para que el desarrollo intelectual y social se armonice con la praxis y sirva de fundamento para ir retroalimentando la experiencia que se va adquiriendo con el trajinar diario y sirva de base de un nuevo conocimiento más denso y plural.

El docente debe volver a sí mismo y a su actividad escolar habitual y, desde allí, nutrirse de los conocimientos que necesita para actualizarse en correspondencia con los cambios de la realidad geohistórica y de los avances de la ciencia geográfica y la educación, para reorientar la labor de ser educador en correspondencia con la época de hoy. Eso invita a repensar el individualismo y la falsa concepción de la realidad por el respeto mutuo, la validez de equivocarse y la capacidad para ponerse de acuerdo con sus colegas.

En otras palabras, revitalizarlo socialmente, para reincorporarlo como agente de cambio social. Al vincularse con los otros docentes, en solidaridad académica, podrá crecer intelectualmente, poniendo en práctica los saberes y reestructurando las experiencias para poder enfrentar la rutina que le impide abordar en forma reflexiva y crítica, la explicación de la realidad que conoce en lo superficial y en lo nocional, a la vez que podrá educar para que sus educandos reflexionen sobre su mundo y asuman posturas que procuren la transformación social tan afectada por la incidencia del capitalismo en todos los órdenes de la vida.

CAPITULO V

LA REALIDAD GEOHISTÓRICA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA EN EL MARCO DE LOS CAMBIOS CURRICULARES

La realidad geohistórica

Las condiciones del mundo contemporáneo se manifiestan en un escenario complejo, dinámico, cambiante e incierto. Estos rasgos son comunes para explicar los acontecimientos que se desenvuelven en el marco del Nuevo Orden Económico Mundial. Se trata de una realidad abordada por los investigadores desde diversos puntos de vista, siempre con la firme convicción que es un momento particular donde no hay un marco teórico sustentable, sino en procesos de elaboración constante y permanente.

No obstante, asegura Lanz (1998), que las presentes circunstancias todavía son explicadas con conceptos utilizados en momentos pasados, cuando debería darse respuesta con una profunda reflexión en los hechos mismos. Por tanto, resulta contradictorio y hasta incompresible, pensar que sobre lo intrincado del momento presente sea entendible con conocimientos pretéritos, porque no se atina a dar una explicación coherente y certera referente a su suceder natural y espontáneo. En esto influye notoriamente, el sagaz y eventual sentido del cambio que le afecta.

Igualmente, Alamis (1999), al estudiar esta situación, destaca que es común apreciar que los acontecimientos son percibidos en forma particular sin tomar en cuenta el contexto donde se desenvuelven, pues no se asume el ámbito epocal y menos su evolución histórica. Esto representa el ejercicio de una verdadera

abstracción simplista que confunde y enreda una explicación en forma coherente y pertinente sobre cualquier temática del momento presente.

Así, el objeto de conocimiento es aislado para estudiar lo que es meramente en sí mismo y fuera del contexto y de su pasado. Uno de esos temas es el educativo donde es frecuente observar con preocupación que la acción educativa solo se estudia como si fuese una circunstancia aislada y desfasada de su escenario sociohistórico. Además se explica en sus teorías y prácticas, pero con un inquietante diferencia con el resto del sistema social y la vigencia y permanencia de la finalidad educativa transmisiva.

Esto trae como efecto, profundizar las contradicciones entre una acción educativa neutral, limitada al aula y desconectada de su entorno social, además de incoherente de la explosión de conocimientos, noticias e informaciones que se difunden en las redes electrónicas y la extraordinaria producción bibliohemerográfica de acento planetario.

La complejidad del mundo contemporáneo también se torna fácilmente evidente como escenario de profundos contrasentidos y desigualdades. Indiscutiblemente se entiende que se vive un mundo de acento planetario, sus habitantes son ciudadanos de la aldea y existe en pleno desarrollo una economía de profundos contrastes. Según la opinión de Vadillo y Klingler (2004), allí se pone de relieve la presencia de la pobreza como un obstáculo que impide significativas transformaciones porque merma las potencialidades de la sociedad.

Razón por la cual sirve para entender que en las emergentes situaciones, la educación debe ser una alternativa para mejorar las condiciones sociales en la búsqueda de una calidad de vida óptima, fundamentalmente, de quienes se encuentran inmersos en la pobreza crítica.

La situación anterior sirve de marco para exponer la temática relacionada con la sociedad del conocimiento y reformas educativas. ¿Hacia dónde debe ir la educación en el mundo global?. Las reformas educativas deben apuntar hacia el mejoramiento de las condiciones de la pobreza, la formación de ciudadanos responsables y al desarrollo de aprendizajes que permita a los educandos comprender críticamente su

realidad inmediata y a emprender acciones de cambio ante las dificultades de la sociedad.

Todo esto en una educación de traducción social, crecimiento personal y calidad de vida. Se torna obligatorio que la sociedad entienda que el mundo global exige de una educación más coherente con su desenvolvimiento, lo que amerita replantear el hecho educativo más interactivo con su marco histórico. Razonable es entender que ante las condiciones difíciles del mundo contemporáneo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales deben reorientar su labor formativa hacia una explicación crítica y transformadora de la realidad geográfica vivida en sus espacios y dinámicas.

Atiende este punto de vista, a una razón indiscutible de contribuir a formar un comportamiento activo e interactivo de los educandos con su entorno desde un punto de vista dialéctico, indagador y creativo. Eso se logra al promover actividades pedagógicas que faciliten la explicación de situaciones geográficas de la comunidad, sustentadas en la indagación permanente que se desenvuelve desde la integración teórico y práctica hacia la obtención de un nuevo conocimiento. .

La realidad escolar de la enseñanza de la geografía

El contexto epocal es confuso y complicado y demanda una educación capaz de afrontar esa realidad y contribuir a formar a las personas que viven esa confusión y enredo con argumentos y destrezas hacia una actitud de iniciativa y creatividad. Sin embargo, a pesar que desde tiempos recientes la enseñanza de las ciencias sociales ha adquirido una significativa importancia en el ámbito pedagógico, en ella todavía está vigente la orientación transmisiva en su práctica escolar cotidiana. Preocupa que, aunque emergen renovadas fundamentos teóricos y estrategias metodológicas, la actividad formativa tan transmite nociones y conceptos.

El atraso conceptual originado por la transmisión de conocimientos, producen una problemática que tiene valiosos efectos en la enseñanza de la geografía. Benejam (1997), al denunciar esa realidad escolar manifiesta que transferir contenidos refleja

un atraso que se hace evidente al contrastarse con la situación compleja de la realidad geográfica y su dinámica espacial, la enredada realidad social y la necesidad de superar los estadios del subdesarrollo y la dependencia en los países pobres. Esto determina la presencia de un obstáculo pedagógico caracterizado por la siguiente situación educativa, cuyos rasgos más pronunciados son:

1. Es una exigencia social contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje geográficos en el marco de las transformaciones de las necesidades de la sociedad venezolana y del uso racional de los recursos naturales del país.
2. Preocupa que el sistema educativo no ofrezca opciones y oportunidades para adquirir experiencias que contribuyan a desarrollar las potencialidades de los habitantes como personas y ciudadanos. Por el contrario, se fortalece la competencia y la exclusión.
3. Hay una significativa ausencia de los incentivos hacia la interacción social. Tan sólo hay una labor centrada en el aula donde la participación es muy limitada y cuyo efecto es la pasividad y la rutina.

Bajo este perfil socioeducativo, se puede manifestar que persiste la práctica escolar circunscrita a la aplicación del programa escolar. Por lo tanto, cada asignatura es una realidad escolar diferente y particular. En consecuencia, predomina una visión fragmentada del conocimiento que impide entender las situaciones de la vida diaria como circunstancias complejas de la realidad geográfica.

Los aspectos descritos constituyen una referencia para promover una educación más coherente con la realidad nacional plena de problemas y dificultades para la sociedad y el uso abusivo de las potencialidades del ambiente y los recursos naturales del país. Esto es, una educación de calidad que inserte la acción educativa en el estudio y comprensión de la realidad nacional como punto de partida para el desarrollo de una educación coherente con los problemas del país.

Es la realidad socio histórica. ¿Qué somos cómo país?, ¿Hacia dónde va el país?, ¿Qué se debe mejorar? y ¿Cuál debe ser la actitud del habitante venezolano?. Un conjunto de preguntas que es necesario responder para poder comprender la finalidad

de la educación de calidad que dicta el precepto constitucional. La educación debe respetar, como lo establece la Constitución Nacional (1999): "... todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal".

La enseñanza de la geografía, en consecuencia, debe asumir los nuevos desafíos planteados a la educación y enseñar a partir de los acontecimientos de la comunidad desde un punto de vista científico, promover un paradigma que facilite a los docentes reorientar esta enseñanza en forma más vinculada con las necesidades de la sociedad, valorar las ideas previas que poseen los adolescentes sobre su realidad y evaluar para formar comportamientos de crecimiento personal y cambio social.

Esto implica replantear la práctica pedagógica hacia la elaboración del conocimiento con un claro objetivo: contribuir a concientizar a los alumnos desde una acción formativa que inserta a la escuela en su realidad inmediata en procura de la gestación de cambios significativos en su comunidad.

Piensa Santiago (2005), que la idea es que los estudiantes, con el estudio de problemas de su comunidad, busquen, reflexionen y critiquen las informaciones y las confronten con la realidad inmediata, en procura de nuevos conocimientos. Pero también se impone compartir el conocimiento elaborado con la comunidad y diseñar alternativas de solución a sus problemas. Según el citado autor, la enseñanza de la geografía implica lo siguiente:

a) Es educar para entender el momento vivido. Educar traduce para la enseñanza geográfica debe estar en correspondencia con el marco histórico, la formación integral, la participación social y, fundamentalmente, con la aspiración de cambios que demandan las condiciones históricas. Así, educar implica contextualizar los actos pedagógicos, de tal forma que aborden las situaciones de aprendizaje en correspondencia con los cambios del mundo contemporáneo.

b) Se impone apreciar las situaciones geográficas en su contexto presente-pasado. La educación para el cambio demanda una visión de la ciencia sustentada en orientaciones paradigmáticas renovadas y pertinentes con los cambios del mundo contemporáneo. Una de esas opciones es la interdisciplinariedad asumida como articulación de fundamentos teóricos y metodológicos entre disciplinas afines en procura de abordar un objeto de conocimiento. En el caso de las situaciones geográficas, la vinculación entre la geografía y la historia, facilita estudiar el presente pasado de la realidad geográfica. Así, la explicación de los acontecimientos es más completa y coherente.

c) Es significativo educar a partir del abordaje de la vida cotidiana. La práctica pedagógica debe orientarse al estudio de las situaciones cotidianas donde los actores del acto educativo: docente y alumnos desarrollan sus actividades habituales. Allí es relevante comprender cómo es el mundo inmediato y cotidiano pues es el desenvolvimiento natural y espontáneo de la vida diaria. Significa confrontar los problemas de la vida diaria donde se interactúa e interviene en el marco social. Se trata del escenario de todos los días donde el sujeto interactúa con sus semejantes y con su entorno inmediato.

d) El acto educativo debe fortalecer el comportamiento ciudadano y el afecto a su comunidad. El ciudadano debe ser educado para que se desempeñe con un alto nivel de participación. No sólo en el aula sino también en la vida ciudadana. Su desempeño debe ser orientado por la solidaridad, el respeto mutuo; es decir, los valores del hombre consustanciado con sus semejantes y con su comunidad. Es el lugar el escenario donde el individuo y sus semejantes comparten sus necesidades, éxitos y logros.

e) Es una postura de la ciencia hacia lo total. La visión científica debe ser integral. Eso supone ir más allá de las visiones fragmentada del conocimiento por opciones articuladas que faciliten el abordaje sistémico, holístico y ecológico. Es la visión de totalidad como se aprecia la realidad en su dinámico y complejo desenvolvimiento habitual. Allí no hay parcelas sino situaciones donde todos los factores de la vida social interactúan sin segmentos desunidos.

d) La institución escolar es el ámbito para gestar procesos de participación activa, reflexiva y crítica. En consecuencia, la institución escolar debe ser un lugar democrático donde se produzca la confluencia de perspectivas, puntos de vista y criterios personales y sociales. Es y debe ser un escenario para la discusión y el debate intencionado y pleno de voluntad transformadora. Asimismo, un ambiente de cordialidad, intercambio y debate donde los docentes y los alumnos buscan, revisan, plantean y elaboran nuevos conocimientos sobre los diferentes temas del mundo contemporáneo, del contexto latinoamericano, del país y el lugar.

Una opción geodidáctica

Una opción que se ajuste a los planteamientos teóricos enunciados tiene como punto de partida una propuesta enmarcada en las condiciones que vive el país. Es decir, asumir como base prioritaria a la realidad geográfica que se enuncia en el espacio geográfico y su dinámica espacial. Es el ámbito organizado por los grupos humanos, el punto de partida.

Una razón para que eso ocurra es que allí se manifiesta la intencionalidad social que apoyada en el aprovechamiento de las potencialidades del territorio, ha construido al espacio geográfico percibido. Para Tovar (1986), la perspectiva pertinente y coherente con esa realidad sociohistórica es el enfoque geohistórico sustentado en el postulado interdisciplinario donde la geografía y la historia integran sus fundamentos teóricos y metodológicos para abordar la realidad geográfica.

La integración obedece a la visión interdisciplinaria de la ciencia que sustenta la explicación de sus objetos de conocimiento a partir del estudio dialéctico y armónico del presente-pasado. En otras palabras, desvelar una explicación de la realidad geográfica desde la retrospectiva histórica. Eso supone realizar una aproximación al espacio al revisar su evolución histórica y su presente geográfico.

De allí que el Ministerio de Educación y Deportes (2004), al recomendar que la práctica escolar de la enseñanza de las Ciencias Sociales, establece que debe ser activa, reflexiva y crítica ante la exigencia de educar para la democracia participativa

y protagónica. En consecuencia, se asume el diagnóstico de la comunidad como base para formular estrategias factibles sostenidas en el proceso actuar-reflexionar-actuar y apoyar iniciativas escolares-comunales.

Es aprender a aprender, a partir de la participación activa de los alumnos, quienes incorporan también a su padres y representantes y a los vecinos de su comunidad en el tratamiento de su problemas colectivos más apremiantes. El objetivo es armonizar labor del aula con la dinámica de la comunidad. Implica que el docente asumirá como temáticas de estudio a los problemas geográficos diagnosticados en su comunidad.

Aunado a un tratamiento pedagógico que signifique una acción pedagógica que valore el trabajo en grupo, el taller, el seminario y la interrogación a los habitantes de la comunidad y autoridades de los entes oficiales. En otras palabras, una interrelación que abarque sentidos y significados de los actores más relevantes del acto educante.

El hecho de dar respuesta a las interrogantes enunciadas, supone para la geografía escolar, según Romero y Toledo (1996), contribuir a formar una persona geográficamente, que mira al mundo desde una variedad de perspectivas; posee puntos de vista personales basados en su experiencia única de vida; acepta la existencia de diversas formas de mirar el mundo; comprende cómo se desarrollan las diferentes perspectivas; incorpora valores, actitudes y creencias; considera un rango de aspectos cuando analiza, evalúa o trata de resolver un problema y sabe que los matices están sujetos a cambios.

En las acciones de la vida diaria, las personas participan en prácticas didácticas sencillas que es necesario rescatar: observan, discuten, expresan opiniones, sostienen criterios, entre otras, las cuales sirven para manifestar sus conceptos y proyectos sobre la realidad. Eso representa la existencia de una subjetividad en permanente actividad dialéctica y transformación. Así se rompe con la exclusividad de la escuela y se abren los horizontes de la calle e indagar sobre la vida de todos los días.

La estrategia más adaptada para lograr un renovado aprendizaje debe fundamentarse en la creación de dificultades, conflictos, problemas; el planteamiento de hipótesis, interrogantes y el estudio de temas de actualidad. Se busca que el educando sea incentivado hacia la participación activa, tanto en la actuación como en

la reflexión. Esa acción dialéctica, agilizará el pensar-actuar, con los cambios de la realidad y provocar la adaptación de la persona que aprende, en y desde su inserción en los acontecimientos de su cotidianidad.

Lo expuesto traduce desarrollar actividades desencadenables de procesos de búsqueda, interpretación y transformación de información, tales como: reconstruir los procesos históricos de las comunidades, de la región, del país y de la globalización; reconstruir el proceso de cómo se desarrolla un determinado problema geográfico; dar explicación teórica a los acontecimientos; realizar entrevistas a informantes claves y, necesariamente, la devolución sistemática que comunica las reflexiones sobre los datos suministrados por los informantes claves en las investigaciones.

Al asumir la problemática social, según Santiago (1998), es obligatorio replantear el uso lineal y mecánico de los libros de geografía, ahora percibidos como fuentes de conocimientos que pueden ayudar a explicar la situación geográfica. Representa avanzar de la teoría del libro hacia el desarrollo de experiencias que vinculen lo interno (procesos reflexivos) con acciones en el entorno acción participativa), al aplicar estrategias con el objeto de confrontar los saberes habituales y cotidianos con la realidad geográfica.

La fase inicial aspira establecer una aproximación entre el docente y los educandos con el objeto de estudio. Es el acercamiento a la realidad inmediata; a la vida cotidiana. Las interrogantes que facilitan el desarrollo de esta fase, pueden ser las siguientes: ¿Cómo es la realidad?. ¿Cómo el alumno percibe la realidad?. ¿Dónde están las cosas?. Estas preguntas involucran la búsqueda de información en la prensa, en revistas y en los programas de televisión; detectar las informaciones que poseen los alumnos; realizar la lectura de mapas; tomar parte en trabajo en grupos; participar en conversaciones con informantes claves y plantear interrogantes generadoras de discusiones en grupos grandes y pequeños.

La segunda fase tiene como objetivo dar explicación a la realidad. Allí es necesario acudir a los fundamentos teóricos que se encuentran en los recursos bibliohemerográficos. Esta fase se desarrollará para dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué factores han influido en su existencia?, ¿Cómo se relacionan las

cosas entre sí?, ¿Cómo y por qué se dispersan en la realidad?. La actividad del docente debe traducirse en la correlación objetivos-temas de interés, una vez que es relevante tomar en cuenta las directrices del programa oficial; realizar entrevista a expertos; buscar información en libros y revistas especializadas; elaborar y/o interpretar gráficos estadísticos, entre otras actividades.

La tercera fase se orienta a la reconstrucción de la realidad y el docente debe aplicar los fundamentos obtenidos en la fase anterior. Las interrogantes que ameritan de respuesta en esta fase, son las siguientes: ¿Qué había antes?, ¿Cómo ha llegado hasta dónde está?, ¿Cuál es el proceso que dio origen a la situación, al problema, a la comunidad?, entre otros aspectos.

La idea es interpretar la temática que se estudia en el marco de otras épocas, en otros contextos temporo-espaciales. Entre las actividades más importantes a considerar en esta fase, se encuentran: la elaboración de trabajos escritos; realizar exposiciones, debates; discutir en grupos grandes y desarrollar investigaciones de campo.

La cuarta fase del proceso pedagógico se centra en la devolución sistemática. Se trata de devolver la información elaborada por los alumnos a las personas que dieron los datos para la realización de la investigación. El objetivo es compartir la información con las personas de manera que se discuta y se definan acciones que impliquen transformación de la situación tema de interés del proceso pedagógico.

Para decirlo con otras palabras, es la traducción social de la investigación. El desarrollo de esta fase, las preguntas fundamentales son: ¿Qué ha aprendido el alumno?, ¿Cómo demuestra que aprendió?, ¿Cómo expresa lo que sabe?, ¿Cómo involucrar a las personas que colaboraron al dar información?. Entre las actividades se sugieren las siguientes: realizar foros, elaboración de boletines informativos; elaboración de carteleras; charlas en la comunidad; visitas a las emisoras; dramatizaciones; reunión con los representantes y campañas informativas.

En conclusión, ante la exigencia de una educación más acorde con los cambios del mundo contemporáneo, se hace imprescindible replantear la práctica de la enseñanza de la geografía. La sociedad vive un momento histórico donde los acontecimientos

son mirados desde una perspectiva neutral, desideologizada y descontextualizada. De eso deriva un contrasentido evidente en una práctica escolar apática, rutinaria, memorística y de contenido que representa un grave problema para la educación venezolana. Lo anterior exige una labor educativa más identificada con la aspiración constitucional de una educación de calidad y una educación orientada hacia la formación de un individuo culto, sano y crítico.

Ante la complejidad del momento histórico no se puede despreciar la oportunidad de contribuir a transformar la enseñanza geográfica con sentido y significado humano y social, impulsar la participación, la innovación, el compartir experiencias, el pluralismo, el sentido común, entre otros aspectos y colocar en primer plano, la enseñanza para un aprendizaje que adapte rápidamente al individuo al cambio, a innovar y a actuar en la dinámica cambiante, con una mentalidad amplia, flexible, tolerante y dispuesta a reflexionar en forma cuestionadora, constructiva y crítica.

Es decir, salirse de los esquemas, adaptarse rápidamente al cambio, imponer nuevas tendencias, crear, innovar, entre otros aspectos. La idea es que esa acción pedagógica tendrá como base la articulación del libro, la televisión y la intervención crítica y reflexiva de la geografía cotidiana.

La finalidad es y debe ser la formación de un estudiante que entienda, explique y evalúe su espacio geográfico al considerar opciones estratégicas que faciliten la integración armónica entre los conocimientos cotidianos, televisivos, escolares y científicos, de tal forma que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de la geografía, se traduzca en el incremento de la calidad de la educación como base de los cambios y transformaciones sociales en el mundo contemporáneo. En especial, contribuir a superar las penurias y dificultades que acongojan a los pueblos pobres de América Latina.

CAPITULO VI

EL PENSAMIENTO GEOHISTÓRICO Y SU TRASCENDENCIA COMO PERSPECTIVA ALTERNA PARA LA LECTURA Y LA TRANSFORMACION SOCIETAL

La realidad geográfica

El siglo veinte concluyó con una dinámica histórica compleja cuya fisonomía puso de relieve la coexistencia de acontecimientos impredecibles e inimaginables, donde la sorpresa y el asombro dejaron perplejos a la sociedad planetaria. Entre los hechos más destacados se pueden citar la fragmentación de la Unión Soviética, el desmembramiento de Yugoslavia por la guerra fratricida étnica y religiosa que dio al traste con su Estado unificado. Igualmente, el derrumbe del Muro de Berlín y la unificación del estado alemán dio como resultado el nuevo Estado alemán.

La remozada panorámica presentó como faz, el agotamiento del discurso de la Guerra Fría y el surgimiento del Nuevo Orden Económico Mundial. En efecto, emergió el poder unipolar de Los Estados Unidos de Norteamérica, para generar una realidad, definida por Galíndez (1991), como: “el nuevo esquema mundial capitalista (constituido como) un sistema de imperio multipolar de bloques, con estrategias económicas diversas y regionales, y con un eje político-militar cuyo pilar central lo conforma las Naciones Unidas-EEUU “ (p. 46).

Así, se impuso con repercusiones planetarias, el modelo capitalista gestado por Europa en el siglo XVIII y fundamentado en la extraordinaria revolución industrial. Con este hecho se consolidó el poder hegemónico gestado por los norteamericanos desde la Segunda Guerra Mundial. Su jerarquía se hizo indiscutible en los organismos

internacionales, pues, al poder económico, a través de las empresas multinacionales, vinculó su poderío militar, el control financiero, la supremacía científico-tecnológica y el monopolio de la información.

La evidencia de esta realidad fue la visión unificada del orbe sin fronteras, acontecimiento calificado por McLuhan (1974), como la existencia concreta de la Aldea Global. Se trata de una percepción integral del planeta sin linderos, donde circulan personas, comunicaciones, finanzas y conocimientos, con una libertad inusual, cuyo trasfondo esencial es la sensación de la unidad terráquea. Esta dinámica traduce la movilización la simultaneidad e instantaneidad y revelan el maravilloso acercamiento de la comunidad terrestre en una homogeneidad social impensable antes de los años ochenta del siglo veinte.

El sentido global obedece, entre otras razones, a la apertura de los mercados, la mundialización de las finanzas y la importancia adquirida por los medios de comunicación social. También a la libre circulación de la información, la libertad de expresión, la comprensión global de los fenómenos, el sentido de aceleramiento impuesto por la informática y de la cibernética, la mundialización de la información y el conocimiento, entre otros aspectos, que como totalidad, ayudan a conformar una situación socio histórica muy particular que muestra como fisonomía, una pluralidad de características, entre las que vale citar, las siguientes:

1. Según Moros G. (1993), los acontecimientos se revelan en forma violenta e inesperada. Así, el presente se torna muy complejo, a la vez que incierto debido a que los sucesos se hacen presentes de imprevisto, para romper con la monotonía cotidiana. El futuro, entonces, se hace inseguro, impreciso e indefinido.

2. De acuerdo con Lanz (1998), surge la paradoja y la contradicción como un rasgo de la época que sirve para trastocar lo certero y lo infalible, pues nada puede sostenerse como estable y seguro, porque lo que puede ser, deja de serlo en un instante. Los criterios cuestionados podrían tener la solución a una problemática; la incoherencia y el contrasentido valen del mismo modo como alternativas para atender un desorden.

3. Existe un sorprendente desarrollo científico. Este rasgo ya fue destacado por Moss (1967), cuando dijo: “La ciencia se mueve tan rápidamente que es muy difícil hallarse al día sobre su fantástico y múltiple desarrollo, y ya no digamos entenderlo. Es particularmente dificultoso el prever todas las aplicaciones que puedan surgir de los actuales descubrimientos” (p. 15). En la actualidad, esta situación es aún más asombrosa e inusitada.

4. Surge una nueva racionalidad que supera abiertamente los esquemas de reflexión mecánica y lineal, vigentes desde el siglo XVIII. Para Lanz (1993), en relación con lo indicado: “Los viejos perfiles epistemológicos hacen aguas; los anteriores modelos de análisis están fuera de servicio; las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no aportan el fundamento del pensamiento; los antiguos constructos teórico-ideológicos están en decadencia (no sirven ni para postular ni para desear casi nada) Es eso lo que debe entenderse por crisis de paradigmas” (p. 12).

5. Para Ferrer (1996), el notable desarrollo tecnológico trastocó la evolución de la ciencia y la inventiva tecnológica, especialmente en el intervalo de la producción del conocimiento y su aplicación. Por cuanto, al incrementarse la producción en serie para elevar la productividad empresarial, se violentó el lapso de creación y redujo la vigencia a períodos relativamente cortos y aseguró al nuevo conocimiento, una vez elaborado, la posibilidad de ser afectado por la falibilidad.

6. En palabras de Estefanía (1996), existe una intensa interactividad comunicacional originada por una “explosión de conocimientos” que difunde informaciones, noticias y conocimientos con una extraordinaria movilidad. Así, la radio, la prensa y la televisión, aunado a la computadora, fax, teléfono, Internet y la telemática, entrelazan actores en forma sincronizada e instantánea, sin importar distancias. El alcance es una sociedad que recibe la información al instante, al ocurrir el suceso.

7. De acuerdo con Cunill G. (1998), se hizo evidente una realidad geográfica con dificultades que apremian a la humanidad, por su nefasto efecto catastrófico y sombrío. Vale citar el calentamiento global, los desastres naturales, el hacinamiento

urbano, el deterioro ambiental, el hambre, los conflictos bélicos, la xenofobia, la movilidad sur – norte, entre otros.

8. El citado autor, destaca como repercusión social de la complicada realidad geográfica que la sociedad reclame una nueva conciencia planetaria ante la presencia del deterioro de la calidad ambiental. Por lo tanto, la creación de una conciencia ambientalista representa el sentido de la generación y protección de las condiciones óptimas de la realidad geográfica, de manera de preservar los equilibrios ecológicos y, con ello, mejores condiciones de vida para las próximas generaciones.

9. Según Naisbitt y Aburdene (1991), se observa una tendencia hacia la individualización, tanto en el plano personal como en lo social. Aunque parece contradictorio, los medios de comunicación social tienen como objetivo homogeneizar en el ámbito del mercado planetario, tanto la uniformidad informativa como el comportamiento consumista. Supone fortalecer la idea de la individualización en la elección de las opciones comunicacionales, como también una particularización de los diversos actos de la vida diaria.

En suma, es una enmarañada situación que, con sus peligros y necesidades, afectó el sentido lineal de la evolución histórica, originó una realidad movida, incierta, plural y diversa, de fuerte contraste con el pasado previsible e imaginable. De acuerdo con Naisbitt (1984), “como sociedad que somos nos hemos movido de lo viejo a lo nuevo. Y continuamos todavía en movimiento, atrapados entre eras y experimentando turbulencia” (p. 9). Como manifestación de esta circunstancia, de acuerdo con el citado autor, se encuentra la siguiente panorámica:

1) Aunque continuamos creyendo que vivimos en una sociedad industrial, de hecho hemos ya evolucionado a una economía basada en la creación y distribución de la informática. (...) 3-) Se acabó ya el lujo de funcionar en un sistema económico nacional aislado y autosuficiente. En este momento tenemos que reconocer que somos parte de una economía global. (...) 5) En las ciudades y estados, en pequeñas organizaciones y subdivisiones hemos descubierto la capacidad de actuar de modo innovador y de lograr resultados de abajo hacia arriba. (...) 6) Estamos desviándonos de la ayuda institucional a una mayor

autoconfianza en todos los aspectos de nuestras vidas. (...) 8) Estamos abandonando nuestra dependencia de las estructuras jerárquicas a favor de redes informales. (...) 10) Estamos pasando de una sociedad de alternativas personales limitada a otra de opciones múltiples. (p. 9-10).

Desde el punto de vista geográfico, se puede entender que con el nuevo marco global, se rescata el sentido universal que tuvo la geografía, luego de la época de los grandes descubrimientos. Pues, al abrirse los horizontes marítimos, al emerger ante los europeos, la complejidad civilizatoria y cultural del planeta, hubo necesidad de redimensionar el estudio de los fenómenos físicos, biológicos y humanos. En efecto, la crisis del paradigma descriptivo utilizado para comprender los nuevos parajes, comunidades y sociedades recién contactadas.

Hoy ocurre algo semejante por cuanto la disciplina geográfica se encuentra afectada por una crisis paradigmática, en lo referido a su objeto de estudio y en las formas para abordar los problemas geográficos. García Ballesteros (1986), al observar el aprieto disciplinar, afirma: “La Geografía, en tanto que ciencia social, ha experimentado profundas transformaciones en los últimos decenios, en gran parte motivadas por la incapacidad de los enfoques tradicionales para hacer frente a las nuevas necesidades sociales (...) Así, se ha visto conducida a la obligación de dotarse de unas nuevas bases conceptuales y metodologías más adecuadas y coherentes con el nuevo contexto científico y social (p. IX).

Igualmente, la geografía es urgida de explicaciones coherentes ante lo que ocurre. Es decir, nuevos temas y problemas. Al respecto, Souto González (1998), indica: “Además de estas concepciones globales en las explicaciones geográficas aparecen nuevos contenidos temáticos, como son los estudios ambientales y los sistemas ecogeográficos, los problemas del hambre y los problemas geodemográficos en diferentes escalas, las políticas de ordenación del territorio, las percepciones de otras culturas y otras personas, las marginaciones sociales en las ciudades y otros más. Ello ha dado lugar a que aparezcan ramas de la geografía muy específicas: la geografía de la población, la geografía rural, la geografía del género o la geografía industrial entre otras muchas. (p.5).

En los eventos internacionales, asimismo, se formulan fuertes cuestionamientos sobre la vigencia de los rezagos tradicionales descriptivos y deterministas de la geografía. El centro del debate es el hecho que con los argumentos pretéritos, no se puede dar explicación pertinente a las dificultades geográficas actuales porque se debate la estabilidad, falibilidad y, en especial, su objetividad y validez. Eso representa la discusión sobre el mecanicismo, la neutralidad y la descontextualización como se explica la compleja situación actual, a partir de los fundamentos lineales.

En el ámbito de la complejidad del mundo global, los problemas geográficos alcanzan la magnitud planetaria. La crisis poblacional, ambiental, de alimentos, de energía, de materias primas, de nuevas enfermedades, para citar ejemplos, se complejizan con el surgimiento de nuevas crisis. Es una panorámica compleja, al apreciarse que las penurias del pasado, todavía no superadas, extienden sus repercusiones, mientras las que surgen ya poseen el rasgo de la complejidad e incrementan las dificultades para el colectivo mundial.

Aunque las condiciones epocales inciden en plantear alternativas explicativas holísticas, la explicación de la realidad histórica actual se realiza desde la concepción positivista, dado que ésta 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.

Se trata de 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 considera 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 delimita a comprender la existencia de una situación construida como un instante aparente, inmutable y desconectado de los efectos del pasado: el momento histórico actual. Allí lo más significativo es la atención hacia la predilección del sentido de un presente 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, lo que trae como consecuencia que al delimitar la época histórica de su contexto, 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, lo 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 impidiendo comprender la incidencia de la sociedad y del hombre como constructores de la realidad histórica. Eso trae como consecuencia que los acontecimientos sean percibidos desde una perspectiva delimitada a lo meramente circunstancial que evade el entendimiento de lo humano, lo que conlleva a concebir al hombre sin vinculación transformadora con su realidad, plena de problemas de diverso orden. Dice Cajiao Restrepo (1989):

...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 cómo 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, lo que asegura negar la posibilidad de comprender integralmente los sucesos.

Desde esta postura se echan las bases para la tan repicada “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, circunscribiéndolo al instante del aquí-ahora y desconectando sus vínculos con los acontecimientos que le anteceden.

Así se niega 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 lo constituye el control hegemónico planetario que, con sentido de gendarme político, ha asumido Estados Unidos de Norteamérica en la actualidad.

El mundo globalizado de hoy, 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, lo que determina obstaculizar los modelos de análisis socio-políticos y geo-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 de que lo real está por construirse y se asegura su validez científica delimitándose 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 sostienen privilegiar las partes al todo. Estudiando el presente, sin interferencias con el pasado, 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 acriticamente, 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 sometidas 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 está construyendo. Ese criterio sostiene la “muerte de la historia” y la “muerte de las ideologías”, y se propone, para poder entender el presente, partir desde el presente mismo y no fuera de él.

Para entender la complejidad del momento histórico construido por la globalización

La explicación del presente, bajo la orientación del positivismo remozado, se continua realizando 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. 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 (Martínez, 1989).

Ante esta situación, la educación, con su tarea de formar al ciudadano en correspondencia con su dinámica sociohistórica, no puede continuar desarrollando 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, 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 que se evidencian de esa situación, imponen, determinan 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, entendiendo 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.

En el campo de la enseñanza de la geografía implica, según Aular y Bethencourt (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.

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 lo actual. Ese debe ser el objeto de la enseñanza de la geografía en el contexto de la globalización para acceder a la explicación de cómo el capitalismo ha organizado y organiza la espacialidad geográfica.

La globalización representa la realidad histórica como hecho indiscutible y tangible. Esta situación demanda que se tenga que asumir una actitud de reflexión crítica ante los hechos y acontecimientos originados por la mundialización de la economía y sus efectos geopolíticos, sociales y ambientales lo que trae consigo, la necesidad de un modelo de análisis que facilite confrontar las enunciadas condiciones históricas.

Allí entra a desempeñar una función muy importante la contextualización de los hechos. Como primera acción, se tiene que entender que lo real es y debe ser

comprendido en su contexto. Esto implica abordar lo real desde su externalidad e internalidad en el marco de una unicidad que cambie acorde con las circunstancias de la época, lo que conduce a poder apreciar el objeto de estudio en su dimensión temporo-espacial y desde una postura dinámica.

Las ciencias sociales para reflexionar sobre el momento histórico desde esta posibilidad, deben desarrollar la viabilidad de la explicación en el propio acontecimiento del presente. 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 va transformando en el desarrollo temporo-espacial.

Es necesario plantear que la historia es un proceso cuyas acciones socio-históricas van construyendo nuevas épocas, claramente delimitadas en el tiempo y en el espacio y definidas por las relaciones de producción que se establecen entre los miembros del colectivo social.

Para decirlo en otras palabras, la evolución histórica de las formas cómo la sociedad ha producido bienes y servicios para satisfacer sus necesidades, lo que constituye la más clara evidencia de que el proceso ha sido estructurado en fases históricas donde destaca el predominio ideológico de la clase dominante, como fundamento de la organización del espacio geográfico.

Esto permite considerar que el “Nuevo Orden Mundial” no es un instante histórico, como se ha querido concebir, sino el constructo de una clase que ha venido aprovechándose del 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, destacándose 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.

Por tanto, intervenir la nueva realidad histórica lleva consigo destacar 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, recogiendo las 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.

CAPITULO VII

LA GEOHISTORIA COMO RESPUESTA INTERDISCIPLINARIA PARA EL ESTUDIO DE LA INTEGRIDAD ESPACIO-SOCIEDAD

La geohistoria como opción a la disciplina

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.

Igualmente, 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 más importantes 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 era

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 decir, 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 lo 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 necesidad de mirar la realidad desde una 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. Embriagado en la falacia parcial que llamó ciencia, olvido que la parte no es sino ficción intelectual y convirtió en entidades lo que no son sino puras relaciones; 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)

Desde este punto de vista, ante las nuevas condiciones históricas, fue necesario optar por otra alternativa científica que asignó relevante 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 representaron 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 representó una desviación hacia una falsa neutralidad y un apoliticismo aparente que condujo a propiciar una práctica pedagógica identificada con los mecanismos del poder para preservar el subdesarrollo y la dependencia. En otras palabras, una enseñanza geográfica para la dominación, dado su tarea ideológica para conservar el atraso y el marginamiento de los pueblos.

En consecuencia, 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. Es decir, centrarse en el tratamiento pedagógico y didáctico de los problemas de la comunidad, de la vida diaria, del entorno inmediato. Eso significó 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.

Para decirlo con otras palabras, 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?.

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.

Se trata de 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.

Los fundamentos teóricos

Esta realidad histórica constituyó el objeto de estudio. El motivo: descifrar el proceso evolutivo tiempo-espacio, con el objeto de comprender esa dinámica histórica. Para atender esa temática, se requirió de una alternativa científica que permitiese relacionar el proceso histórico con la estructura y el comportamiento geográfico urbano. La opción que en el ámbito de las ciencias sociales permitió alcanzar ese objetivo, lo constituyó el enfoque geohistórico.

Según Tovar (1986), este enfoque facilita estudiar la realidad geográfica como resultado de la organización del espacio por los grupos humanos bajo condiciones históricas dadas. En otras palabras, con esta orientación científica se logra integrar lo histórico con lo geográfico en una unicidad dialéctica donde el pasado y el presente se conjugan para ofrecer una visión más acorde con el desarrollo de los acontecimientos en el plano de la realidad.

Por lo tanto, lleva consigo reflexionar sobre el espacio geográfico, desde una visión interdisciplinaria que articula los procesos diacrónicos y sincrónicos, en una simultaneidad dialéctica que se torna dinámica, a la vez que evoluciona y se transforma como una totalidad temporo-espacial. Con el enfoque enunciado, abordar la evolución geohistórica de la comunidad de Rubio, determinó tomar en consideración dos variables: el tiempo y el espacio. Ese entrecruzamiento temporo-espacial condujo a delimitar la forma cómo la sociedad interpreta las potencialidades del territorio y, en consecuencia, el predominio de las actividades económicas.

Desde la perspectiva del tiempo se aborda esta situación, al entender la forma cómo evoluciona el escenario histórico rubiense, en el proceso que transcurre desde la denominación de Cania (época aborígen) hasta los años ochenta del siglo veinte. En cuanto al espacio, se asume que es un constructo geográfico elaborado por los grupos humanos en la evolución histórica, afincados en el aprovechamiento del café, ayer; luego, el petróleo.

Por eso es razonable entender que el desarrollo inicial de la comunidad se relaciona con las actividades agrícolas. En un principio, las labores que desarrollaron

los indígenas. A continuación, con la presencia de Gervasio Rubio, el escenario económico se concentró en el café, producto agrícola que relacionó la comunidad con el panorama mundial y, en el siglo veinte, se produce la prosperidad petrolera.

En suma, se recurrió al enfoque geohistórico para poder reconstruir la realidad geográfica, entendida en el uso del espacio donde se refleja la armonía entre el pasado y el presente. Este enfoque asigna fundamental importancia a la forma como la estructura económica se refleja en el uso del espacio y en su dinámica espacial, razón suficiente para requerir de su apoyo en la reflexión sobre la evolución de la comunidad.

Dar más coherencia a la investigación, demandó que fuese imprescindible acudir también a los fundamentos de la historia regional, debido a que, al estudiar a Rubio, como comunidad urbana, se encontró la estrecha vinculación de esta comunidad con el contexto tachirenses. Esa relación dejó entrever la existencia de un marco geohistórico de mayor escala geográfica que la comunidad misma: la entidad tachirenses, lo que hizo necesario asumir el contexto regional en su condición de escenario histórico.

Por eso fue imprescindible tener que recurrir a los fundamentos de la historia regional, con el objeto de establecer el vínculo sistémico entre los diversos aspectos del orden social y de sus repercusiones en el ordenamiento del espacio geográfico. Según Cardozo Galué (1988):

Una región histórica... (abarca) un área con características históricas comunes, producto de la lenta gestación y fraguado de vínculos económicos y socio-culturales entre paisajes humanos que la componen, y del predominio e influencia de una ciudad que actúa como centro jerarquizante. (p. 13)

Desde esta definición, el sentido de región encontró como base fundamental a la producción de café en Rubio. Esto dio origen a la conformación de una unidad histórica donde convivieron características y condiciones epocales similares, parecidas o idénticas. Para comprender esta apreciación, debe entenderse que la realidad se construye desde acciones resultantes de la dinámica social, de la

transformación de los recursos naturales y desde la actividad creadora de los grupos humanos sedentarizados en un ámbito territorial específico.

No obstante, esa realidad cambia y se modifica en el transcurrir del tiempo, originando una situación compleja de acontecimientos intrincados que van conformando su existencia histórica. Para poder aprehender esa situación, se impuso un procedimiento controversial y dialéctico, que enriquecido por la indagatoria acuciosa, facilitó la armonía entre los acontecimientos pretéritos y su integración a las nuevas circunstancias epocales. Este permanente debate histórico-geográfico ayudó, sin lugar a dudas, a profundizar en la explicación de la complicada red interdisciplinaria, en procura de descifrar las estructuras de poder.

Lo expresado traduce otra forma de mirar los acontecimientos históricos desde un enfoque científico más abocado a desmitificar lo ideológico y lo estructural. En ese sentido, la historia, acontecer y ciencia, se debe comprender como una integración pasado-presente que se desenvuelven en acciones donde se debaten las ideas, entre quienes poseen el capital y quienes son desposeídos de él. Esa situación se hace inocultable cuando se cruzan disciplinas fronteras que cercanas, en su objeto de estudio, ayudan a “aprehender” las situaciones epocales, en su propio acontecer pasado-presente.

Concretamente, los estudios históricos deben superar la visión de las “parcelas” científicas con el objeto de estudiar la realidad, tal y como ella es. En efecto, se mejora sustancialmente la explicación histórica de la realidad geográfica, soslayando las argucias de un falso reduccionismo científico, para dar importancia a la historia, entendida como el desarrollo de la vida misma, del pleno suceder de la vida habitual, natural y espontánea del hombre y de la sociedad.

Por tal motivo se acepta que la historia no puede ser neutral ni apolítica. Tiene que ser abierta a la captación de los hechos y realizar una explicación científica de los acontecimientos, sin tergiversaciones ni manipulaciones. Al respecto, se valora la intervención del hombre, no sólo en su condición individual, sino también entendiéndolo en las relaciones que se establecen entre los hombres con el entorno cotidiano. Son ellos quienes construyen la historia y su realidad geográfica.

Cabe aclarar que lo indicado significa comprender el presente por los acontecimientos y realizaciones del pasado y comprender los acontecimientos del pasado por los hechos que se desarrollan en el presente. Desde esta perspectiva, para Carrera Damas (1984):

La investigación histórica se asimilará en su sentido básico a la investigación científica. Trátese de comprender, de explicar o de interpretar; propóngase el investigador hallar leyes generales o tendencias de determinados momentos históricos, es claro que su objetivo será siempre superior a la acumulación de información y cercana, en mayor o menor grado, de los propósitos del conocimiento científico... (p. 3)

De acuerdo con este enfoque, la visión geohistórica facilita “descubrir” la estructura del momento. ¿Cómo era antes la situación?, ¿Cómo ha evolucionado?, ¿Cómo se desarrollan las características que definen la época que se vive?, ¿Cómo están organizadas y cómo funcionan?, ¿Cuál es la realidad geográfica y sus problemas socioeconómicos?, ¿Por qué se dan esas dificultades en el colectivo social?, ¿Hacia dónde se orientan las tendencias y el comportamiento de los tiempos?, entre otras interrogantes.

El análisis, en función de las interrogantes planteadas, tienen que ser complementado, yendo a la búsqueda de las internalidades de lo que sucede. No limitarse a contemplar las externalidades de los hechos con la simple descripción de lo que acontece, sino ir en procura de los fundamentos convertidos en argumentos que dan razón a lo que se presenta. Es imprescindible que los estudios históricos deban abocarse a interrogar los hechos para descifrar las internalidades que subyacen en lo que se observa a simple vista.

Por eso es importante interpretar el momento geohistórico en procura de la ideología que domina en sus rasgos y en sus acciones; en sus mecanismos, en sus flujos y reflujos de mercancías, población, vías y medios de comunicación. En lo concreto, en la forma cómo está organizado el espacio geográfico las diversas fuerzas del poder. Esto conlleva detectar el comportamiento de las fuerzas políticas, económicas y sociales expresadas en el espacio construido.

He allí el planteamiento de otra interrogante: ¿Cómo incide la clase dominante en la organización del espacio?. En virtud de lo anterior, no se puede obviar el significado de la dinámica del mundo y de sus efectos en la vida de la comunidad. Es preciso valorar que en los cambios epocales que dieron origen a las estructuras agropecuaria y rural y petrolera y urbana, en Venezuela, fueron, en gran parte, los acontecimientos del mundo capitalista, producidos por las significativas transformaciones de la Revolución Industrial y sus repercusiones en la organización del espacio geográfico venezolano.

Con estos señalamientos, la geohistoria representa la oportunidad de vislumbrar científicamente las formas cómo los grupos humanos estructuraron la realidad geográfica en las diversas épocas y condiciones históricas vividas por una comunidad. Es decir, comprender a los grupos humanos como constructores de épocas y de realidades geohistóricas. Esta nueva perspectiva histórica, de acuerdo con Carrera Damas (1984), supone lo siguiente:

El conocimiento se hará histórico, en la medida en que se consiga ensanchar la frontera del conocimiento científico de los hechos mediante su comprensión e interpretación, y en la medida, también, en que se logre revelar la naturaleza de tales hechos al descubrir su estructura y su dinámica, explicándolos con arreglo a conceptos que sólo pueden alcanzarse mediante la generalización hecha a partir de los datos obtenidos (p. 67)

Se puede concretar indicando que el proceso de sistematización de la información obtenida se puede realizar desde las siguientes acciones:

- ✓ 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 sirvan para delimitar 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 necesario 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. Motivo por el cual 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. Esto representa develar la estructura económica, el mecanismo de la economía y su repercusión en la dinámica social.

CAPITULO VIII

GEOHISTORIA, LICEO BOLIVARIANO, DESARROLLO LOCAL, SER SOCIAL. UNA INTERRELACION NECESARIA

La problemática

Los cambios curriculares realizados en la educación venezolana a partir de la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980) ha tenido como objeto de inquietud los subsistemas educativos de Preescolar y Básica, en su Primera y Segunda Etapas. Esto ha dado como efecto la escasa atención en la Educación Media Diversificada y Profesional. Allí todavía persiste la vigencia de fundamentos teóricos y metodológicos del cambio curricular promovido en los años sesenta que eliminó las escuelas técnicas, normales y los liceos; asimismo, surgió el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado.

Hoy día, desde diferentes criterios se cuestiona fuertemente esos cambios dados sus repercusiones tan nefastas en el desarrollo educativo nacional. Ya han transcurrido aproximadamente cuarenta años de un cambio curricular cuyos resultados son temas de preocupación, tanto para el ente oficial como para las instituciones de educación superior que forman recursos humanos en educación. Durante el tiempo de vigencia, no se ha realizado una evaluación que permita reorientar el desarrollo curricular del subsistema de Educación Media Diversificada y Profesional.

Llama la atención la permanencia por tanto tiempo de una propuesta curricular, cuando los expertos recomiendan introducir modificaciones a los Currículo al egresar la primera cohorte, como también revisar en forma periódica los procesos de aplicación del diseño curricular e introducir correctivos que mejoren sustancialmente

la aplicación del Plan de Estudios. Tan sólo es destacable la revisión de programas escolares, ocurridos en los años de 1986 y 1990. Allí el objetivo fue introducir modificaciones en cuanto objetivos programáticos, contenidos y estrategias metodológicas sugeridas y de evaluación.

En la actualidad, en este subsistema, la situación es notablemente inquietante por tratarse del subsistema previo a la Educación Superior. En principio, la problemática se centra en la vigencia de la acción educativa centrada en transmitir nociones y contenidos. De allí deriva una práctica pedagógica de fuerte acento tradicional donde el docente es la figura central pues es el portador del conocimiento. Además, la enseñanza se limita a la información del libro texto, la cual se caracteriza por ser un conocimiento estructurado a partir del programa escolar.

Al abordar los programas escolares y los libros textos rápidamente se pone de relieve que los contenidos se corresponden con los conocimientos que tradicionalmente se han enseñado en las asignaturas geográficas. Al observar el desenvolvimiento de la práctica escolar se detecta que la enseñanza geográfica es una rutina donde el docente se limita a dictar y/o explicar contenidos descontextualizados y obsoletos. Muestra de ello se puede obtener al revisar los cuadernos de alumnos de años escolares diferentes. Se apreciará que los contenidos registrados en los cuadernos, son los mismos años tras años. De allí que los niveles de obsolescencia de la práctica escolar de este subsistema escolar se manifiestan en los siguientes:

1. Es una exigencia social contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las transformaciones de las necesidades de la sociedad venezolana y del uso racional de los recursos naturales del país.
2. Preocupa que el sistema educativo no ofrezca opciones y oportunidades para adquirir experiencias que contribuyan a desarrollar las potencialidades de los habitantes como personas y ciudadanos. Por el contrario, se fortalece la competencia y la exclusión.
3. Hay una significativa ausencia de los incentivos hacia la interacción social. Tan sólo hay una labor centrada en el aula donde la participación es muy limitada y cuyo efecto es la pasividad y la rutina.

4. Persiste una práctica escolar circunscrita a la aplicación del programa escolar. Por lo tanto, cada asignatura es una realidad escolar diferente y particular. En consecuencia, predomina una visión fragmentada del conocimiento que impide entender las situaciones de la vida diaria como circunstancias complejas de la realidad geográfica.

Esta situación deriva en una enseñanza descontextualizada de la realidad y de aprendizajes limitados a la memorización y reproducción de conocimientos eminentemente desconectados de la realidad. El resultado, una acción formativa predominantemente teórica, restringida a lo informativo y con escasos efectos formativos en los educandos. Esto es determinante en una renovada orientación de la actividad escolar más pertinente y coherente con las dificultades sociales y, en especial, en la formación de ciudadanos conscientes de la necesidad de cambios y transformaciones a la realidad del subdesarrollo y la dependencia.

En el caso específico de la enseñanza de la geografía, la presencia de una práctica geodidáctica muy tradicional, trae como consecuencia, una problemática muy acentuada pues, a pesar de los cambios curriculares promovidos en el aula, se encuentra petrificada en los fundamentos pretéritos de notable tradición en la pedagogía y en la didáctica. En cuanto al conocimiento geográfico que sirve de fundamento en la enseñanza, es un inventario de detalles geográficos que se ha hecho diferente en el solo cambio de estrategia metodológica para enseñarlo.

Con una educación apegada a lo tradicional: transmisión de nociones y contenidos; con una práctica pedagógica apegada al dictado y la clase explicativa y la enseñanza geográfica detenida en reproducción de datos geográficos aislados e inconexos, el Liceo se desenvuelve en una actividad escolar de aula, aislado de su entorno, promotor de la indiferencia y la apatía, además de sostener concepciones científicas desfasadas de los cambios históricos. De allí resulta una educación envejecida sin correspondencia con el mejoramiento de las necesidades sociales y menos aún, con la superación del atraso que origina el desarrollo científico y tecnológico.

Hacia un cambio

Desde tiempo reciente, es indiscutible que en Venezuela se promueve un cambio educativo de nuevo tipo. Desde el marco constitucional se define una educación más coherente con la realidad nacional plena de problemas y dificultades para la sociedad y el uso abusivo de las potencialidades del ambiente y los recursos naturales del país. En su condición de país democrático, Venezuela asume su carácter de república orientada por la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador.

Su educación tiene una clara y evidente finalidad. Esto es, una educación de calidad. Se busca insertar la acción educativa en el estudio y comprensión de la realidad nacional como punto de partida para el desarrollo de una educación coherente con los problemas del país. Es la realidad socio histórica. ¿Qué somos cómo país?, ¿Hacia dónde va el país?, ¿Qué se debe mejorar? y ¿Cuál debe ser la actitud del habitante venezolano?. Un conjunto de preguntas que es necesario responder para poder comprender la finalidad de la educación de calidad que dicta el precepto constitucional.

La educación debe respetar "... todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal"².

Bajo esta orientación jurídica, educar implica que la acción educativa debe estar en correspondencia con el marco histórico, la formación integral, la participación social y, fundamentalmente, con la aspiración de cambios que demandan las condiciones históricas. Así, educar implica contextualizar los actos pedagógicos, de tal forma que aborden las situaciones de aprendizaje en correspondencia con los cambios del mundo contemporáneo. Es educar para entender el momento vivido.

² Constitución Nacional (1999). Gaceta Oficial N° 36.860, Caracas 30 de diciembre de 1999.

La educación para el cambio demanda una visión de la ciencia sustentada en orientaciones paradigmáticas renovadas y pertinentes con los cambios del mundo contemporáneo. Una de esas opciones es la interdisciplinariedad asumida como articulación de fundamentos teóricos y metodológicos entre disciplinas afines en procura de abordar un objeto de conocimiento. En el caso de las situaciones geográficas, la vinculación entre la geografía y la historia, facilita estudiar el presente pasado de la realidad geográfica. Así, la explicación de los acontecimientos es más completa y coherente. Se impone apreciar las situaciones geográficas en su contexto presente-pasado.

La práctica pedagógica debe orientarse al estudio de las situaciones cotidianas donde los actores del acto educativo: docente y alumnos desarrollan sus actividades habituales. Allí es relevante comprender cómo es el mundo inmediato y cotidiano pues es el desenvolvimiento natural y espontáneo de la vida diaria. Significa confrontar los problemas de la vida diaria donde se interactúa e interviene en el marco social. Se trata del escenario de todos los días donde el sujeto interactúa con sus semejantes y con su entorno inmediato. Es significativo educar a partir del abordaje de la vida cotidiana.

El ciudadano debe ser educado para que se desempeñe con un alto nivel de participación. No sólo en el aula sino también en la vida ciudadana. Su desempeño debe ser orientado por la solidaridad, el respeto mutuo; es decir, los valores del hombre consustanciado con sus semejantes y con su comunidad. Es el lugar el escenario donde el individuo y sus semejantes comparten sus necesidades, éxitos y logros. El acto educativo debe fortalecer el comportamiento ciudadano y el afecto a su comunidad.

La visión científica debe ser integral. Eso supone ir más allá de las visiones fragmentada del conocimiento por opciones articuladas que faciliten el abordaje sistémico, holístico y ecológico. Es la visión de totalidad como se aprecia la realidad en su dinámico y complejo desenvolvimiento habitual. Allí no hay parcelas sino situaciones donde todos los factores de la vida social interactúan sin segmentos desunidos. Es una postura de la ciencia hacia lo total.

En consecuencia, la institución escolar, en este caso, el Liceo, debe ser un lugar democrático donde se produzca la confluencia de perspectivas, puntos de vista y criterios personales y sociales. Es y debe ser un escenario para la discusión y el debate intencionado y pleno de voluntad transformadora. El Liceo debe ser un ambiente de cordialidad, intercambio y debate donde los docentes y los alumnos buscan, revisan, plantean y elaboran nuevos conocimientos sobre los diferentes temas del mundo contemporáneo, del contexto latinoamericano, del país y el lugar. El Liceo es el ámbito para gestar procesos de participación activa, reflexiva y crítica.

La interrelación necesaria

Una opción alterna que se ajuste a los planteamientos teóricos enunciados tiene como punto de partida la necesaria integración de fundamentos. Se trata de una propuesta enmarcada en las condiciones que vive el país. Es decir, asumir como base prioritaria a la realidad geográfica que se enuncia en el espacio geográfico y su dinámica espacial. Es el ámbito organizado por los grupos humanos, el punto de partida. Una razón para que eso ocurra es que allí se manifiesta la intencionalidad social que apoyada en el aprovechamiento de las potencialidades del territorio, ha construido al espacio geográfico percibido.

Es el enfoque geohistórico que sustenta el postulado interdisciplinario donde la geografía y la historia integran sus fundamentos teóricos y metodológicos para abordar la realidad geográfica. La integración obedece a la visión interdisciplinaria de la ciencia que sustenta la explicación de sus objetos de conocimiento a partir del estudio dialéctico y armónico del presente-pasado. En otras palabras, desvelar una explicación de la realidad geográfica desde la retrospectiva histórica. Eso supone realizar una aproximación al espacio al revisar su evolución histórica y su presente geográfico.

Además de la realidad del momento y el espacio geográfico, se impone formular una integración entre el Liceo y la comunidad. Es indiscutible el reto de insertar a esta institución educativa en el marco de su entorno geográfico. Por eso es necesario

romper el aislamiento tradicional en la dirección de estimular los valores de la participación y la solidaridad, entre otros. Quiere decir que el Liceo va ahora hacia su comunidad, no solo para convocar a los padres y representantes de sus alumnos, sino también a estudiar y reflexionar sobre los problemas de la comunidad y proponer opciones alternas que faciliten sus cambios y transformaciones.

Supone entonces que la práctica escolar debe ser activa, reflexiva y crítica ante la exigencia de educar para la democracia participativa y protagónica. En consecuencia, ya habrán más dictado y clases explicativas sino, fundamentalmente, acciones investigativas que promovidas desde el diagnóstico de la comunidad, formulen estrategias factibles de traducir cambios contundentes en la comunidad, especialmente, en su concepción de su realidad geográfica. La apatía y la pasividad cederán ante el impulso colectivo de actuar-reflexionar-actuar, con el objeto de apoyar iniciativas escolares-comunales.

La idea es diligenciar el desarrollo de la comunidad, ya no sólo con la participación de los entes del Estado para eso, sino además, convertir al liceo en un ente generador de iniciativas de cambio. Es el caso de la institución escolar que promueve alternativas viables y factibles de logro efectivos. La idea es incorporar al Liceo, su comunidad educativa y la comunidad en general, en la firme convicción de impulsar innovaciones en la comunidad.

Es aprender a aprender, a partir de la participación activa de los alumnos, quienes incorporan también a sus padres y representantes y a los vecinos de su comunidad en el tratamiento de sus problemas colectivos más apremiantes. Es un aprendizaje que va más allá del simple acto de transmisión de contenidos para ser memorizados, por una actividad de implicaciones formativas en lo científico y lo pedagógico. Representa entonces un paso convincente que gesta una formación con sentido y efectos profundamente formativos.

El objetivo es armonizar la labor del aula con la dinámica de la comunidad. Implica que el docente asumirá como temáticas de estudio a los problemas geográficos diagnosticados en su comunidad. Aunado a un tratamiento pedagógico que signifique una acción pedagógica que valore el trabajo en grupo, el taller, el seminario y la

interrogación a los habitantes de la comunidad y autoridades de los entes oficiales. En otras palabras, una interrelación que abarque sentidos y significados de los actores más relevantes del acto educante.

En conclusión, ante la exigencia de una educación más acorde con los cambios del mundo contemporáneo, se hace imprescindible replantear la práctica de la enseñanza. En especial, de las ciencias sociales. La sociedad vive un momento histórico donde los acontecimientos son mirados desde una perspectiva neutral, desideologizada y descontextualizada.

De eso deriva un contrasentido evidente en una práctica escolar apática, rutinaria, memorística y de contenido que representa un grave problema para la educación venezolana. Lo anterior implica una labor educativa más identificada con la aspiración constitucional de una educación de calidad y una educación orientada hacia la formación de un individuo culto, sano y crítico.

Se puede pensar entonces que ese individuo se debe formar con una sólida conciencia histórica, el incentivo de la responsabilidad social y la motivación de su participación activa, protagónica y democrática. De allí que uno de los cambios esenciales sea convertir al Liceo en una institución de vanguardia en la formación del adolescente, como sujeto capaz de entender los acontecimientos del mundo actual, abordar su estudio en forma científica y proponer alternativas realizables bajo su liderazgo institucional.

Así el Liceo retomará el rumbo de institución polémica y cuestionadora que ejerció la misión de formar estudiantes críticos. No se puede obviar la misión ejercida por los liceos venezolanos desde los años cuarenta hasta los años sesenta del siglo veinte, pues allí se formó la generación democrática de pensamiento avanzado y dialéctico.

CAPITULO IX

GEOHISTORIA Y GEODIDACTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Las innovaciones curriculares promovidas desde el Ministerio de Educación y Deportes, demandan un planteamiento innovador en la enseñanza de la geografía. Es necesario romper con las fronteras disciplinares y abordar los temas de la práctica pedagógica de la geografía desde el punto de vista interdisciplinario. Punto de partida es la vigencia y permanencia de la geografía descriptiva y de estrategias de enseñanza generadoras del aprendizaje memorístico y repetitivo, cuyo resultado es una acción educativa neutral, ingenua y apolítica.

Esta problemática encuentra como una opción a la integración de disciplinas. Así, la geografía se vincula con la historia y surge la geohistoria; la didáctica se vinculó con la geografía y emerge la geodidáctica. Con el enfoque geohistórico, la realidad geográfica se estudia como una sucesión de presentes que es necesario develar desde la acción retrospectiva y la geodidáctica se abocó al diagnóstico de la comunidad, con el objeto de comprender la dinámica del espacio resultante de la forma como la comunidad organiza su espacio. En ambos casos, el tema que los armoniza es el espacio geográfico.

En consecuencia, tanto la geohistoria como la geodidáctica, se vinculan en un escenario común: la investigación, entendida como la acción para la acción fundamental para explicar el espacio geográfico y su dinámica. Quiere decir que son complementarias por cuanto al indagar el tema de estudio, la función del docente y estudiante investigadores es, a su vez científica y además didáctica porque se enseña con la investigación y se aprende investigando.

Por tanto, 1) Es importante ir más allá de la enseñanza de contenidos programáticos y estudiar los problemas del espacio geográfico. 2) La acción investigativa que implica la aplicación del enfoque geohistórico, traduce el desenvolvimiento de una labor didáctica comprometida y de notables efectos pedagógicos. 3) Se impone reconstruir los cambios históricos del espacio y contribuir a echar las bases de una conciencia crítica, resultante de una acción didáctica participativa y protagónica. 4) En ambas situaciones, tanto el investigador como el docente, descubren y/o redescubren la realidad bajo un enfoque científico. 5) Con la geohistoria y la geodidáctica la enseñanza geográfica asume el rol protagónico en la diligencia por la transformación del estadio de atraso y dependencia que vive el país.

Antecedentes

En la década de los años cuarenta del siglo XX, en Venezuela se desarrollan circunstancias históricas donde la transferencia del ingreso petrolero significó un aspecto de notable repercusión. El país cuya base económica era agropecuaria, giró hacia el sustento petrolero gracias a la Ley de Hidrocarburos del año 1943. Este acontecimiento trajo consigo el cambio de rumbo económico y la posibilidad de ingresos sustanciales para impulsar el desarrollo. En ese contexto, la preocupación por un país moderno y democrático determinó la exigencia de una educación para el mejoramiento de la calidad de vida del venezolano.

Precisamente, una de las preocupaciones por una educación de calidad se centró en la renovación de la enseñanza de la geografía, considerada como disciplina puntual en la diligencia por formar la conciencia de venezolanidad, a la vez que educar geográficamente a la población escolar con fundamentos teóricos y metodológicos innovados e innovadores. Pero allí era necesario superar el paradigma descriptivo ya rezagado y deficiente y promover una enseñanza de la geografía más acorde con las necesidades del país emergente y contextualizado en la modernización y la democratización. En ese sentido, Uslar Pietri (1953), citado por Vila (1953), afirmó:

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. 58).

Este reconocimiento de Uslar Pietri, colocó en el tapete público el reto de la enseñanza geográfica que fuera más allá de la vigente concepción descriptiva, aunado a la escasa investigación geográfica y a la ausencia de esta disciplina en el ámbito universitario. Para realizar esta tarea fue invitado el Profesor Pablo Vila (1948). Este geógrafo catalán reconoció que la enseñanza geográfica de ese momento, se desenvolvía anquilosada en las desviaciones disciplinares y pedagógicas evidentes en los siglos XVIII y XIX.

Pronto Vila se dio cuenta que la empresa que dirigía desde el Instituto Pedagógico de Caracas, en el intento por mejorar la enseñanza geográfica eran esfuerzos vanos, pues siempre se preservaba en el fondo de las reformas, la intencionalidad descriptiva tradicional. De allí que Vila (1948), cuestionó esa situación al decir lo siguiente:

Pero no hay que dejarse llevar de las apariencias, mientras en la presentación de los textos geográficos, no se hermanen el contenido científico con la orientación pedagógica; mientras la geografía sea descripción y enumeración sin razonamiento; mientras el mapa del Atlas o el mapa mural no acompañe constantemente al estudio; mientras la observación de la naturaleza, por el paseo o la excursión, y los fenómenos y paisajes, no observables directamente, por el grabado o las proyecciones; la enseñanza de la geografía cae en la memorización, en la información a lo sumo, sin que el educando, el estudiante, tenga de esta materia el sentido de una ciencia viviente y aleccionadora (p. 49).

La vigencia de una concepción tradicional de la enseñanza geográfica también fue cuestionada por Rodolfo (1952), quien criticó la ausencia de la preparación científica de los educadores, la falta de obras didácticas actualizadas, la escasez de material didáctico y el sentido tradicional de los contenidos programáticos. Reconoció que era desesperante observar como profesores recurrían a los libros, folletos, revistas y otras publicaciones periódicas, con el objeto de lograr reunir los escasos conocimientos geográficos que le servirían de guía para sus clases. No escapaban los alumnos, quienes buscan retener la información a través de los apuntes que lograban redactar en sus cuadernos.

Esta situación se prolongó hacia los años ochenta, cuando ante la presencia de una Ley Orgánica de Educación (1980), se hizo obligatorio modificar los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la geografía. Sin embargo, aquí también se planteó la exigencia de superar la concepción descriptiva de la geografía como disciplina y de la memorización como aprendizaje de la enseñanza geográfica. Vale reconocer que lo expuesto se desarrolló en el marco de la orientación educativa transmisiva, centrada en la transmisión de nociones y conceptos a través del dictado y/o la clase expositiva.

La innovación epistemológica y didáctica

Esto es significativo debido a que es allí el escenario donde los individuos vivencian los hechos y construyen nuevas concepciones del mundo y de la realidad, lo que es complementado con la explosión de informaciones y conocimientos que difunden los diversos medios de comunicación social. De una u otra forma, esta situación permite ir creando un bagaje informativo que transforma los pre-conceptos de las personas y contribuyen a formar su concepción del mundo y de la vida.

Es reivindicar la exigencia de dar respuesta a las demandas del colectivo de poder tener acceso racional y crítico a los bienes y saberes culturales construidos por la humanidad. De esta forma se asegura que el educando será formado para entender que la realidad geográfica debe ser más identificada con los valores del hombre y de

la sociedad, a la vez que es necesario que exista la posibilidad cierta de poder compartir, confrontar y crear las posibilidades de cambio y de transformación social.

El argumento de este cambio respondió a la necesidad de mirar la realidad desde una 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?.

Desde este punto de vista, ante las nuevas condiciones históricas, fue necesario optar por otra alternativa científica que asignó relevante 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. Por tanto, vale preguntarse lo siguiente: ¿Cómo entender el mundo globalizado que cambia y se transforma de una manera tan acelerada, turbulenta y compleja?.

En principio, dar respuesta a esta interrogante, supone promover una reflexión que parta del propio contexto donde ocurre. Se debe considerar a la realidad como un todo, para lo cual es necesario desarrollar un modelo de análisis que explique su existencia concreta que se transforma aceleradamente. En ese sentido, Ceballos (1983), enfatiza lo siguiente:

... las manifestaciones actuales en el campo científico reclaman apoyarse en una concepción global del mundo que acepte la realidad como un todo. Una

concepción del mundo que esté en relación con la concepción del hombre como un ser concreto, no como una abstracción... Eso significa adoptar una concepción distinta del saber, que implique la conexión con la persona, sus problemas y su realidad histórico - social (p. 29).

Esto responde a la existencia de acontecimientos espaciales cada vez más complejos, a las concepciones que se forman los individuos sobre su entorno habitual y lo que se aprende en la práctica cotidiana del aula escolar donde se enseña la geografía. El hecho que se produzcan conocimientos en un nivel sin comparación con otra época histórica, implica que sea necesario replantear qué conocimientos debe adquirir el ciudadano para dar explicación a su nuevo entorno geográfico.

El actual es un momento histórico tan dinámico que obliga a tomar en consideración los cambios que se producen en el entorno. Aunado a la dimensión global de los nuevos acontecimientos de la realidad histórica, no se puede interpretar la realidad geográfica con las concepciones lineales, particulares y mecánicas, debido a que son rígidas e inflexibles e impiden abordar los fenómenos de un mundo tan demasiado violento y confuso.

Ya Tovar (1983) expresaba que la nueva situación que vivía la humanidad, en la década de los años ochenta, demandaba alternativas globales, integrales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, debido a lo complicado de los acontecimientos, la diversidad de elementos y la pluralidad de los factores intervinientes lo que impedía la comprensión de los fenómenos a través de una sola vía explicativa.

La ruptura con las concepciones unilaterales obedece al planteamiento de considerar los fenómenos geográficos desde alternativas integrales que armonicen concepciones históricas y sociales para desarrollar una explicación de la realidad geohistórica como totalidad. Al respecto, Lanz (1994) afirma que, frente a esta situación, el modelo de análisis, de acuerdo con los paradigmas tradicionales, sirvió para abordar la realidad desde puntos de vista unilaterales que creyó, desde la condición del espectador, dar explicación a una realidad cada vez más plena de incertidumbre y paradoja.

La linealidad positiva ya no es la opción más adecuada para mantener la condición científica de la explicación que se asuma para abordar la realidad, debido a la pluralidad de factores y elementos que deben integrarse para facilitar la comprensión de los fenómenos geográficos, cuya faz cambia con tanta violencia. Al atender a esta concepción, según Morín (1993), se debe cuestionar el falso infinito hacia el que se lanzan el crecimiento industrial, el desarrollo, el progreso. Para eso se tienen que abandonar las racionalidades parciales y cerradas, las racionalizaciones arbitrarias y delirantes que consideran irracional cualquier crítica racional que se les haga (p. 80). De allí que la contextualización de los objetos de la enseñanza geográfica debe ser una tarea fundamental del docente.

Geohistoria

Ante la complejidad del mundo contemporáneo donde el presente parece diluirse en un sentido temporo-espacial tan dinámico y enrevesado, el enfoque geohistórico hace posible apreciar la realidad geográfica con el descarte de los decoros superfluos que le distorsionan; desnuda las apariencias ideológicas que pudiesen existir; visualiza los barnices oficiales que subyacen en los discursos para desviar la atención sobre la problemática social e histórica, entre otros aspectos. Por eso, al ofrecer al enfoque geohistórico como opción explicativa de la globalización, desde la perspectiva histórica, se busca, en primera instancia, valorar el sentido del tiempo como alternativa para comprender la situación epocal.

El presente es construcción del pasado y su interpretación debe ser asumida por una visión que integre lo retrospectivo y el presente, en una unicidad dialéctica presente-pasado. Lo indicado, según Gurevich (1994): "... significa poder identificar qué es lo que está cambiando, quiénes lideran los procesos y cuáles son sus intencionalidades..." (p. 83).

Eso exige penetrar en lo que se observa a simple vista para indagar lo que lo genera. Supone la comprensión histórica de la realidad al armonizar una concepción del mundo, una postura crítica y una confrontación directa con los hechos que se

producen en el marco temporo-espacial. Al dar trascendencia a la reconstrucción del pasado para comprender la situación del mundo actual, es inevitable revisar cómo ha evolucionado ese pasado y así, vislumbrar lo que ocurre en el presente.

De acuerdo con Tovar (1986), la realidad geográfica es "una sucesión integrada de presentes. Lo anterior violenta el ordenamiento lineal tradicional porque responde a una globalidad o síntesis". (p. 20). La realidad es totalidad del tiempo y del espacio. Allí, nada está separado de lo otro, sino estrechamente vinculados y expresado lo que es. Eso niega al pasado como etapas aisladas e inconexas y obliga a entender que la globalización es resultado epocal del proceso histórico de la sociedad capitalista, al transformar los bienes de la naturaleza para su beneficio. Santaella (1991), dice, al respecto:

... para el científico social el tiempo como categoría indivisible sé transparencia en el espacio estudiado como 'una sucesión de tiempos' que no es otra cosa que las diversas manifestaciones de la acción del hombre durante el proceso, son producto dominante, de sus leyes; es la historia, sistematizando y explicando lo geográfico, tal como ocurre con cualquier manifestación social (p. 329).

Con estos señalamientos se valoriza la forma como se ha transformado la organización social, las fuerzas productivas, las condiciones sociales de producción existentes y sus efectos en la construcción de la realidad geográfica. Esa intervención de la naturaleza por la sociedad significa la humanización del territorio. De allí que los cambios de la época representarán las condiciones bajo las cuales la sociedad organiza, cambia y transforma el espacio geográfico, como escenario de la relación natural y espontánea entre el hombre y territorio que habita. Además del tiempo y el espacio, abordar la realidad geográfica de la globalización, demanda reflexionar sobre la existencia de la estructura política y económica.

Eso hace inevitable tener que desdibujar, tanto en lo que se aprecia, como en su trasfondo, la existencia de fuerzas que es obligatorio conocer por sus repercusiones en la dinámica del espacio. Son manifestaciones de orden político y económico que emergen de la división del trabajo, propio de cada época del proceso histórico, que se

expresan en la realidad geográfica a manera de constructos de situaciones geográficas definidas, específicas y particulares y son testimonios de la época. Así cada momento histórico establece en el espacio geográfico, las concepciones de la ideología dominante. Para Gurevich (1994):

Esto supone diferenciar entonces un aspecto más estructural y otro más dinámico... Las distintas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales y artificiales dan como resultado determinadas configuraciones espaciales. En cada momento histórico varía el arreglo de los objetos sobre el territorio y son las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas las que en cada momento histórico le dan significados distintos. Como estas condiciones se hallan en perpetuo cambio, el espacio también se transforma a ese ritmo, y los cambios cuantitativos y/o cualitativos que sufre van marcando las especializaciones de cada uno de los lugares (p. 72).

En la explicación geohistórica de la globalización, del mismo modo es preciso poner de relieve la dinámica social de la realidad geográfica. Cada época vive una situación social propia de su ámbito histórico. Es el colectivo social que se desenvuelve en el tiempo y en el espacio de acuerdo con la acción realizada para satisfacer sus necesidades. El enfoque geohistórico brinda la oportunidad de conocer los acontecimientos de los distintos momentos históricos y sus efectos en la realidad geográfica. De allí que los cambios que se presentan, manifiestan en sí, la aparición de nuevos testimonios, como la permanencia y desaparición de otros, como identidades de cada momento.

La aplicación del enfoque geohistórico se orienta a develar el nivel científico, cultural y tecnológico de la sociedad y de su momento. De acuerdo con Tovar (1986), este hecho tiene repercusiones trascendentes, dado que favorecen conocer los avances científicos y tecnológicos y sus efectos en la organización del espacio. Razón para comprender por qué y cómo existen desequilibrios entre las sociedades más evolucionadas y los países pobres, al estructurar sus propias realidades geográficas bajo condiciones históricas disímiles. Ante eso, la tarea científica que debe asumir la geografía, de acuerdo con Gurevich (1994) es:

... analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. Por ello, le cabe a nuestra ciencia la tarea de comprender cómo se estructuran históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular medio en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses... (p. 71). Con esta direccionalidad, el enfoque geohistórico facilitará, entre otros aspectos:

- Explicar la realidad del mundo global como una totalidad en permanente transformación, inmersa en la dialéctica presente - pasado.
- Conocer la evolución histórica de la forma como la sociedad ha organizado el espacio geográfico en tiempos históricos diferentes.
- Identificar los testimonios concretos creados por la sociedad en los distintos momentos históricos en manera simultánea pasado - presente.
- Comprender lo que ocurre en el presente, inferido desde la funcionalidad de la estructura geoeconómica y geopolítica de la realidad.
- Abstraer la incidencia de la ideología dominante en la organización de la realidad geográfica, en sus enfoques y en sus temas de análisis.
- Diagnosticar e interpretar la dinámica social que se desarrolla en la realidad geográfica como base de su transformación.
- Comprender como la dinámica del mundo global incide en los acontecimientos del ámbito local y viceversa, al permitir realizar abstracciones cada vez más complejas.
- Destacar la incidencia de la tecnología y de la ciencia como base de la transformación de la realidad geográfica.

Geodidáctica

Las condiciones del momento histórico han influido notablemente en impulsar modificaciones densas y profundas en el estado actual del conocimiento sobre la geografía y su enseñanza. La existencia de una nueva realidad geográfica resultante

del predominio del pensamiento capitalista en el ordenamiento y organización del espacio geográfico y los avances producidos en la teoría geodidáctica para mejorar los procesos de enseñar y de aprender, han afectado los procesos didácticos que el docente utiliza en las actuales circunstancias históricas. Cabe preguntarse: ¿Con la didáctica tradicional se puede enseñar geografía en un mundo dinámico y cambiante?

Pues, lamentablemente es casi imposible alcanzar la comprensión de una realidad geográfica que se transforma con tanta rapidez. Esto ha determinado el rechazo a las posturas pasivas y contemplativas tradicionales, debido a que lo real, antes percibido como estático, se manifiesta ahora de una manera acelerada y violenta.

Además los factores a considerar en la enseñanza y en el aprendizaje, no son particulares del acontecimiento geográfico que se quiere estudiar sino que también tiene que ser abordados en forma flexible, participativa y contextualizada en el propio escenario de los acontecimientos, debido a la multiplicidad y pluralidad de variables que intervienen en la compleja realidad geográfica.

La situación del presente exige que la enseñanza geográfica, en sus conceptos y en sus realizaciones, encamine sus esfuerzos a la formación del nuevo ciudadano para que esté habilitado para comprender reflexiva y críticamente el entorno donde vive. Con el enfoque geodidáctico, dos condiciones deben tomarse en cuenta para superar esta circunstancia escolar.

En primer lugar, la traducción social de la enseñanza geográfica, de manera que ésta tenga el privilegio de formar al hombre desde su entorno inmediato. Educar para consolidar una conciencia crítica y una actuación autónoma y realizadora del ser humano. En segundo lugar, se imponen las perspectivas globalizadoras e integradoras que obligan a estudiar la realidad geográfica tal y como ella se presenta.

Como respuesta, de acuerdo con Benejam (1990), la enseñanza de la geografía acorde con la situación actual, demanda que sea necesario centrar su interés en el estudio del espacio y 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).

Es apreciar el espacio como el ámbito de lo geográfico donde se percibe la forma de organizar la realidad en condiciones históricas dadas. Razón por demás significativa para considerar que, en el contexto de la desmitificación de los acontecimientos, se impone el reto de reflexionar sobre la realidad para construir un conocimiento crítico sobre ella desde una perspectiva histórico-social.

La reflexión sobre la dinámica del espacio es el objeto de la enseñanza geográfica, en las nuevas circunstancias históricas. Es darle a la enseñanza un nuevo modo de actuar y de pensar, por tanto, en una nueva forma de participar con una racionalidad más dinámica que dé rápida respuesta a las situaciones que se van presentando y donde el educador y el educando son actores históricos de primer orden.

He allí el sentido de enseñar aprehendiendo el espacio geográfico en su manifestación concreta y existencial. En respuesta se ofrece el diagnóstico de la comunidad que facilita abordar el escenario de la vida social por el atractivo geográfico que ofrece. Es necesario atender a las dificultades que enfrentan el colectivo social y, específicamente, el hombre. Eso determina que el problema central a considerar por la geodidáctica sea el rescate del sentido humano para la enseñanza.

De tal manera que la enseñanza de la geografía hace hincapié en lo formativo, pues el individuo debe ser educado en sus atributos de persona de calidad humana que valoriza la solidaridad, la ayuda mutua, la comprensión hacia el otro, entre otros aspectos, sobre el individualismo, la competencia, la enemistad y el antagonismo. Es decir, educar para comprender al otro y a los otros con sentido humano y social que fortalezca la mancomunidad y el común acuerdo entre los individuos.

En consecuencia, según Santiago (1995), la enseñanza geográfica debe asumir el escenario geográfico cotidiano en sus acciones, en el tiempo y en el espacio donde ella se desarrolla. Es tomar en cuenta a la vida misma en sus realizaciones habituales y en sus acontecimientos diarios. Es atender a la importancia que ha adquirido la informalidad de la vida en su espontáneo y natural desarrollo.

En la actividad tradicional de la enseñanza de la geografía, lo importante 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 geodidáctico 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. Así, 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.

El diagnóstico de la comunidad es la base de la acción geodidáctica, considerada por Taborda de Cedeño (1983) y Ceballos (1983) centrada 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 debe asesorar 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 debe discutir sobre la información obtenida y elaborar los cuadros y/o gráficos estadísticos correspondientes, lo cual ayudará a obtener una nueva visión de la realidad.

Por tanto, 1) Es importante ir más allá de la enseñanza de contenidos programáticos y estudiar los problemas del espacio geográfico. 2) La acción investigativa que implica la aplicación del enfoque geohistórico, traduce el desenvolvimiento de una labor didáctica comprometida y de notables efectos pedagógicos. 3) Se impone reconstruir los cambios históricos del espacio y contribuir

a echar las bases de una conciencia crítica, resultante de una acción didáctica participativa y protagónica. 4) En ambas situaciones, tanto el investigador como el docente, descubren y/o redescubren la realidad bajo un enfoque científico. 5) Con la geohistoria y la geodidáctica la enseñanza geográfica asume el rol protagónico en la diligencia por la transformación del estadio de atraso y dependencia que vive el país.

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 representaron 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 representó una desviación hacia una falsa neutralidad y un apoliticismo aparente que condujo a propiciar una práctica pedagógica identificada con los mecanismos del poder para preservar el subdesarrollo y la dependencia. En otras palabras, una enseñanza geográfica para la dominación, dado su tarea ideológica para conservar el atraso y el marginamiento de los pueblos.

En consecuencia, 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. Es decir, centrarse en el tratamiento pedagógico y didáctico de los problemas de la comunidad, de la vida diaria, del entorno inmediato. Eso significó 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. Para decirlo con otras palabras, 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?.

Para responder esas interrogantes, 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.

Se trata de 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.

CAPITULO X

EL ENFOQUE GEOHISTORICO COMO ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Actualmente se concibe que la realidad geográfica es el resultado de la acción organizadora ejercida por los grupos humanos bajo condiciones históricas dadas (Tovar, 1986). De acuerdo con este enfoque, la historia y la geografía se estrechan en una unicidad dialéctica para estudiar el presente desde el pasado, con el objeto de descifrar los argumentos ideológicos y políticos asumidos para organizar el espacio geográfico, en los diferentes escenarios epocales de la evolución histórica de una determinada realidad geográfica.

En consecuencia, ante la vigencia en el ámbito de la enseñanza de la geografía de la concepción descriptiva, la Geohistoria representa una alternativa científica para superar la concepción fragmentada y abordar las situaciones-problema que están afectando la dinámica social en el contexto del mundo global.

Se considera que estudiando temas de interés y de actualidad como objetos de estudio, la enseñanza geográfica, al recurrir a los fundamentos históricos, puede darles explicación reflexiva y crítica, desde una perspectiva integral y desde una visión de totalidad. Para eso es necesario promover procesos didácticos que involucren la integración acción-reflexión-acción como base esencial para explicar la realidad, facilitando que tanto el docente como los educandos, descubran o redescubran los problemas geográficos desde sus internalidades y externalidades.

Por lo tanto, se toma como 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?, promover actividades didácticas, tales como: el

conocimiento de 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 elaboración de ensayos.

De allí que la enseñanza de la geografía, al recurrir a los fundamentos de la Historia, podrá rescatar la misión social de explicar científicamente la realidad en su ámbito presente-pasado-presente como una tarea significativa del trabajo escolar cotidiano.

La situación

A partir de 1980, en Venezuela se presentan dos acontecimientos de significativa importancia 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 hicieron visibles varias tendencias que era necesario 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.

También, 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 la producción, la diversificación y la proliferación de saberes.

No pueden obviarse 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 que era necesario e indispensable preservar el sentido técnico por constituir ámbito para la inversión de capital y quienes hacían de lo social su preocupación más relevante, destacaban 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 indiscutible que el nivel del deterioro del país tuvo una significativa importancia en la gestación de cambios 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 que promovieron las reformas entraron a considerar como una necesidad importante la inserción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el 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.

Igualmente, 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 más importantes 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 era 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 decir, 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 lo 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 necesidad de mirar la realidad desde una fundamentación científica más allá de la visión parcelada altamente cuestionada. Ya era imposible preservar la opción fragmentada debido a su acento pretérito y obsoleto. Desde este punto de vista, ante las nuevas condiciones históricas, fue

necesario optar por otra alternativa científica que asignó relevante 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 representaron 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 representó una desviación hacia una falsa neutralidad y un apoliticismo aparente que condujo a propiciar una práctica pedagógica identificada con los mecanismos del poder para preservar el subdesarrollo y la dependencia. En otras palabras, una

enseñanza geográfica para la dominación, dado su tarea ideológica para conservar el atraso y el marginamiento de los pueblos.

En consecuencia, 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. Es decir, centrarse en el tratamiento pedagógico y didáctico de los problemas de la comunidad, de la vida diaria, del entorno inmediato. Eso significó 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. Para decirlo con otras palabras, 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?.

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.

Se trata de 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 representa 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. Se trata de una enseñanza muy particularizada a lo estrictamente ceñido en el contenido programático. De allí que ese desfase constituye 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, lo 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. Es decir, 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 e importancia 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 constituye 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 ellos 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 importante 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, lo que trae como consecuencia que el estudiante sino le 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 meticuroso. 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 significativa 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 facilita una importante 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 lo constituyen las opciones para adquirir información sobre los acontecimientos habituales, a la vez que el incentivo a la lectura.

Leer prensa 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. Igualmente, es una coyuntura trascendente que facilita los ejercicios de redacción, al solicitarse 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: Se trata de conocer cuál es el bagaje experiencial que posee el estudiante sobre las dificultades apreciadas en la lectura de la prensa regional y/o nacional. 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 como se puede apreciar, lo constituye el desenvolvimiento de actividades dialógicas y comunicativas donde se vayan ejercitando 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 que debe 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 debe asesorar 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 debe discutir 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 es necesario 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 impone la exigencia de 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 orientan 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, lo 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 permita dar 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 constituye un aspecto de vital importancia 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 es significativo destacar conocer la evolución de la utilización espacial desde la perspectiva histórica. Es necesario comenzar 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. En esto desempeña una función destacada 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 alternativa 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 es importante desvelar la ideología dominante, tanto en el pasado como en el presente.

Para lograr su obtención vale preguntarse: ¿Cuál es 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?

Como se puede apreciar se busca desdibujar los procesos que dieron origen a la realidad geográfica de la comunidad, 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.

Se trata de 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 dieron origen a los nuevos fundamentos teóricos, sino también aprovechar los escenarios para compartir las ideas que surgieron de la reflexión sobre la realidad geográfica con el tratamiento científico del enfoque geohistórico.

CONSIDERACIONES FINALES

En el contexto de los cambios de la época que impone la globalización es necesario considerar nuevas alternativas pedagógicas para mejorar la enseñanza de la geografía y su misión en la formación social e histórica del educando. La finalidad es la formación de una conciencia histórica que sirva para consolidar el entendimiento de la posición que las personas deben asumir ante la existencia de una nueva realidad sociohistórica y geográfica.

En principio, urge comprender los acontecimientos en el marco de la “explosión de conocimientos”, pues ante la inestabilidad de la información, aunado a la forma sencilla y superficial como se difunden en los medios de comunicación social, determina la exigencia de ofrecer la posibilidad que la enseñanza de la geografía se convierta en una acción pedagógica que incentive la producción de un nuevo bagaje científico geohistórico, a la vez que habilite a los educandos para obtenerlo.

No se puede continuar con 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.

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.

Esta situación de la enseñanza de la geografía en Venezuela, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, pone de manifiesto la imperiosa exigencia de asumir su situación geográfica de país dependiente y subdesarrollado, con la firme intención de contribuir a gestar procesos de cambio y transformación; en especial,

desde los acontecimientos vividos en la práctica escolar cotidiana. Esto trae consigo que:

1. La enseñanza de la geografía promovida desde los años cuarenta del siglo XX, hasta la actualidad, se encuentra desfasada de los cambios históricos planteados en la educación, la pedagogía, la didáctica y la disciplina geográfica. Su rasgo esencial es aparentar una descripción que descarta la explicación de las situaciones geográficas y simplemente ofrecer superficialidades nocionales y conceptuales sobre referencias a temas de la naturaleza. Lo peor, con la ausencia de fines formativos en el amor a la patria, a la consolidación de la nacionalidad y la soberanía nacional, como fue el propósito inicial.

Se trata de una práctica pedagógica enumerativa de detalles geográficos circunscrita al aula de clase. Llama la atención que aunque se cita como referencia en la formación de la conciencia crítica en el ciudadano que vive el siglo XXI, todavía en la orientación oficial se pretenda utilizar esta concepción, cuando se debería promover la formación crítica con capacidad de entender la forma como el capitalismo organiza el espacio geográfico. De allí la premura de gestionar cambios hacia otras concepciones geográficas.

2. La problemática de la enseñanza de la geografía se debe asumir como una problemática de demostrativa trascendencia en la educación venezolana, ante sus nefastas repercusiones sociales y formativas que descontextualizan al ciudadano del mundo contemporáneo. En la actual situación histórica donde la falta de identidad nacional y la pérdida de los valores autóctonos y se impone el capitalismo mundial, continúe vigente una enseñanza anquilosada y petrificada en el pasado.

Esta circunstancia trae como respuesta contribuir a gestar el sentimiento de la solidaridad internacional, al analizar los temas ambientales, geográficos y sociales divulgados por los medios de comunicación. Es replantear el análisis del mundo global desde el entorno inmediato y formar la conciencia de la interdependencia y la integración como opción de fortalezas antes las dificultades de la sociedad.

3. La vigencia de la concepción geográfica descriptiva y de la pedagogía tradicional debe ser mejorada con la aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos

promovidos por los expertos. Lo preocupante es que esta enseñanza geográfica deriva en una actividad rutinaria, envejecida, además de descontextualizada de los complicados acontecimientos del mundo contemporáneo.

Esto se corresponde con la iniciativa de valorar la formación del docente de geografía en los estudios de postgrado, donde se forman educadores investigadores de su propia labor académica, que han elaborado propuestas de cambios coherentes con las necesidades de la transformación de la escuela y la sociedad. Es colocar en su justo nivel la fortaleza de la formación y actualización del docente de geografía, en la dirección de poner en práctica su preparación como investigador.

4. En las condiciones históricas del momento, el Ministerio de Educación de Venezuela debe propiciar que el cambio se geste en las mismas instituciones educativas. Es imprescindible valorar la calificación académica y profesional del docente de geografía y posibilitar el abordaje de la actividad cotidiana del aula escolar, con renovados hábitos de pensamiento e incorporar nuevos conceptos y metodologías, además de abordar la velocidad como se produce y se manifiesta el conocimiento y la veloz pérdida de su vigencia.

Se trata de nuevos conocimientos que deben ser tomados en cuenta por la escuela. Esto obliga a un nuevo planteamiento en la enseñanza de la geografía más comprometida con la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma. Es flexibilizar el acto pedagógico en correspondencia con las necesidades de los estudiantes y de la comunidad local, como también adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a las circunstancias del mundo contemporáneo.

5. La enseñanza de la geografía, ante la situación geográfica vividos en el marco del contexto geohistórico impuesto por la globalización, motorizada por el capitalismo, se debe promover transformaciones geográficas y didácticas que faciliten la explicación a los problemas del espacio geográfico con sentido y efecto formativo humano y social. Es un reto para el docente de geografía, asumir el compromiso de transformar su práctica escolar, como objeto de sus investigaciones, con el objeto de explicar la experiencia de todos los días.

Esa simbiosis se traducirá en una actividad escolar prestante y apropiada con la exigencia de una acción educativa gestora del cambio. Así, se iniciará la renovación más congruente a los acontecimientos del mundo global y los cambios epistemológicos que emergen en el ámbito de las ciencias sociales. Así, la exigencia estricta de lo administrativo dará paso a la gestión formativa prioritaria sobre lo meramente informativo.

6. Los cambios histórico-educativos ocurridos en la enseñanza de la geografía en Venezuela, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, deben ser incentivo del desarrollo de investigaciones centradas en abordar esta actividad educativa; en especial, la explicación del espacio geográfico organizado por el capital, pero también desde la percepción de los actores del acto geográfico y desde las formas como en sus vivencias, los ciudadanos explican su realidad vivida.

Naturalmente, la enseñanza de la geografía desde su práctica escolar, debe incentivar su renovación y convertir en objeto de estudio a los problemas que afectan a los estudiantes en su condición de actores de la vida cotidiana de su comunidad. Es importante comprender que desde esta perspectiva, se puede contribuir a promover la democracia analítica, reflexiva, crítica, creativa, participativa y protagónica, como está estipulado en la constitución nacional y lo demanda la compleja situación geográfica que vive el mundo contemporáneo.

REFERENCIAS

- Achkar M.; Domínguez A, y Pesce F. Nuevos enfoques epistemológicos, disciplinares y didácticos en geografía. Montevideo: CIP- CEIPA, 2007.
- Alamis F., L. (1999). ¿Qué humanidades necesitamos?. Una respuesta global. *Investigación en la Escuela* 37, pp. 47-59.
- Aranguren R., Carmen (1997) La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Mérida. Universidad de los Andes-Ediciones Los Heraldos Negros.
- Araya, F. (2004). Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014). *Revista Quaderns Digital*, N° 37, p. 4-13.
- Arellano, A. (1992). La educación: nuevas realidades, nuevos retos. *Revista de Pedagogía*, N° 31, 33-47.
- Aular, Rux y Betencourth, María (1993) Las Ciencias Sociales en la Educación Básica. Caracas. Fe y Alegría. Distribuidora Estudios, S.R.L.
- Bassols B., A, (1980). *Geografía. Subdesarrollo y regionalización*. 6ta Edición. México: Editorial Nuestro Tiempo, S.A.
- Benejam A., Pilar (1990). Los contenidos de ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía* 168, 38-41.
- Benejam, P. (1997). *Las finalidades de la educación social. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona (España): ICE/Horsori.
- Blanco Muñoz, A. Oposición entre ciudad y campo en Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974..
- Boada, D. y Escalona, J. (2005). Enseñanza de la Educación Ambiental. *EDUCERE*, Año 9, N° 30, 317-322.
- Bodemer, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. *Nueva Sociedad*, N° 156, 54-69.
- Cajiao Restrepo, Francisco (1989) Pedagogía de las Ciencias Sociales. SantaFé de Bogotá. INTEREDITORES S,A.

- Cardozo Galué, G. (1988). *Hacia una conceptualización de la región histórica. La región Histórica*. Caracas: Editorial Tropykos.
- Carrera Damas, G. (1984). *Metodología y estudio de la Historia*. Caracas: Instituto Nacional de la Cultura y Bellas Artes.
- Ceballos, B. (1983). Los alcances y dimensiones del diagnóstico de la comunidad local. *Geodidáctica* N° 1, 41-64.
- Cirigliano, G. *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1979.
- Constitución Nacional (1999). Gaceta Oficial N° 36.860, Caracas 30 de diciembre de 1999.
- Cordeiro, J. L. Los retos del cambio tecnológico. Visiones del futuro. *EL UNIVERSAL*, 2000, Octubre 17: p. 2-2.
- Cordero, S. *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2007.
- Cortes, S.R. *El medio físico venezolano*. Caracas: Editorial Sorocoima, 1952.
- Cunill, P. (1998). La geografía y su enseñanza en el ámbito de los tiempos actuales. *Geoenseñanza*. Volumen Especial, 13-28.
- Damin, R. y Monteleone, A. *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A, 2002.
- Demo, P. (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Díaz P. J. Valores, globalización y cultura. *Educare*, 1999, Año 3 N° 5,20-25.
- Díaz, J. (1996). (1985). *El nuevo contexto geocultural y sus implicaciones para el área de estudios sociales en educación básica*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Durán, D., Daguerre, C., y Lara, A. (1996). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*. Segunda Edición. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Echeverría, J. (1976). *Escuela y concientización*. Segunda Edición. Madrid: Editorial Xero, S.A.
- Escotet, A. (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.

- Esté, A. El aula punitiva. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos, 1994.
- Estefanía, J. (1996). *La nueva economía. La Globalización*. Madrid: Editorial Debate, S.A.
- Everduim, J., Landaeta, M., Lacueva, A. y Manterola, C. (1976). Proposiciones para la enseñanza de las ciencias. *Cuadernos de Educación*, N° 76-77, Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Facundo, A. (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?. *Educación y Cultura*, N° 21, 64-69.
- Farías V., C. (2000). Fragmentos acerca del estado actual de la enseñanza de la geografía y la mundialización. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile, 2000.
- Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial*. Segunda Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Galindez, O. (1991). América Latina y “El Nuevo Orden” mundial de Busch. *Tiempo y Espacio* N° 16. (45-56).
- Gallego Badillo, Rómulo y Pérez Miranda, Royman. El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- García B., A. (1986). Teoría y práctica de la Geografía. Madrid: Editorial Alambra, S.A.
- González M., P. (2000). Posibilidades didácticas de la enseñanza de la geografía en la Educación Media. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile, 2000.
- Gurevich, R. (1994). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Isnard, D. H. (1979). Por una geografía empirista. *Boletín*, N° 8 y 9, 97-103.
- Lanz, R. (1993). *La posmodernidad: Preguntas de fin de siglo. La discusión posmoderna*. Caracas: Editorial Tropykos-Universidad Central de Venezuela.
- Lanz, R. (1994). *El pensamiento social hoy*. Caracas, Editorial Tropykos.
- Lanz, R. (1998). *Temas posmodernos. Crítica de la razón pura*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

- Lanz, R.. (1998, Enero, 18). Posmodernidad ¿Qué hay que saber?. Suplemento Cultural. ÚLTIMAS NOTICIAS, 8.
- LANZ, R. (1994) El pensamiento social hoy. Caracas, 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.
- Liscano, Juan (1995) El capitalismo salvaje. Caracas, Fondo Editorial Venezolano.
- Martínez, Miguel (1989) Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación. México. Editorial Trillas, S.A.
- Maurí, T. (1990). Objetivos y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 183, 32-38.
- Ministerio de Educación (1983). *Normativo de la Educación Básica*. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano. Comisión nacional Liceo Bolivariano. Caracas.
- Morín, E. (1993). La agonía planetaria. *El Viejo Topo* 70, 78-80.
- Moros Gherzi, C. (1993, febrero 02). El acento en la enseñanza. EL NACIONAL, p. A-4.
- Moss, J. (1968). *La revolución científica*. Madrid: Editorial Ciencia Nueva, S.L..
- Naisbitt, J. (1984). *Megatendencias. Diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas*. Bogotá: Circulo de Lectores, S.A.
- Naisbitt, J. y Aburdene, P. (1991). *Megatendencias 2000. Diez nuevos rumbos para los años noventa*. Tercera Edición. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Núñez Tenorio, J.R. (1986). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Caracas: Ediciones Alfadil Ediciones.
- Ortiz, E. (1990). Tendencias y problemas de la economía mundial. *Cuadernos de Postgrado: Ideología y Modernidad*, 15-23.
- Rivas, P. La actualidad como un contexto de lo educativo. *Revista Educere* 1999,N° 5, 5-8.

- Rodrigo, M. J. El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres?. *Revista Investigación en la escuela* 1994, N° 23, 7-15.
- Rodríguez, N. La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1989.
- Rodríguez, Nacarid (1986) La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas, Academia Nacional de la Historia.
- Rodolfo C., S. (1952). *El medio físico venezolano*. Caracas: Editorial Sorocaima.
- Romero Flores, A. (1967). El problema de las finalidades de la educación venezolana. *Educación*. Revista para el Magisterio. Caracas, Ministerio de Educación, p. 78-84.
- Romero, H. y Toledo, X. (1996). *Educación en Geografía y Ciencias de la Tierra: Introducción a los estándares de contenidos y desempeño de la Geografía*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de las Ciencias de la Tierra. Santiago de Chile.
- Santaella Y., R. (1991). Apariencia y esencia de las Ciencias Sociales. *Geodidáctica* 5. pp. 27-40.
- Santiago R., J. A. (1995). *El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano*. Investigación realizada bajo los auspicios del CDCHT (Universidad de Los Andes). San Cristóbal.
- Santiago R., J. A. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía. *Geoenseñanza* 2-1, pp. 7-37.
- Santiago R., J. A. (2005). *La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira.
- Santiago R., J. A. (1996). El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. *Revista Geoenseñanza*, 1, 87-104.
- Santiago R., J. A. Las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas, 2003.

- Segovia, L. y Santiago, B. (1980). El educador ¿Investigador? *Cuadernos de Educación* N° 74, Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Taborda de C., M. (1983). La interdisciplinariedad y la enseñanza de la Geografía. *Geodidáctica* 1, 19-40.
- Taborda de C., M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Geodidáctica*, 1990, 1, 19-39.
- Taborda de Cedeño, Maruja (1976) Una metodología para la enseñanza de la conservación de los recursos naturales renovables. *Boletín* N° 6, 5-7.
- Tovar L. R.A. (1986). El enfoque Geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Tovar L., R.A. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. *Geodidáctica* N° 1, 9-17.
- Tovar, Ramón (1995) Peligra la civilización. *Revista Laurus* N° 2, 2-5.
- Uceda, C., y Jiménez M. (1989). Conocimiento del medio. Síntesis de la Propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 177, p. 10-15.
- Uslar Pietri, Arturo (1990) Domingo 9) Un desafío para toda la humanidad. *EL NACIONAL*. p, A-4.
- Uslar, A. (1989, Enero 29). Tiempo de estudiantes. *EL NACIONAL*, A-4.
- Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V.
- Vidal, J. (1992, Junio 20). Muere el Estado, nace la sociedad. *ECONOMIA HOY*, 1992, 18.
- Vila, P. (1953). La Geografía en el Departamento de Ciencias Sociales. *Educación. Revista para el Magisterio* 68, 34-58.
- SOUTO G., X. M. (1998). Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. *Iber* 16, 5-6.