

JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA

**EL ENTORNO SOCIOCULTURAL, LA
ENSEÑANZA GEOGRAFICA EN EL TRABAJO
ESCOLAR COTIDIANO Y LAS
CONCEPCIONES DE LOS EDUCADORES**



**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira
Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía
Línea de Investigación sobre la
Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano**

2007

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

Teléfonos 0276-3479902

Evaluadores:

**Dra. Morelba de Rojas (ULA)
Mg. Belkys Parra (ULA)
Mg. Douglas Izarra (UPEL)**

Disponible en:

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

Cualquier forma de reproducción, debe citar la fuente.

La crisis que obliga al replanteamiento de la educación en términos realistas, es estructural; “los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país” deben compenetrarse con lo que esto implica: confrontaciones con la realidad, valoración de lo propio y búsqueda de estrategias que se avengan con lo nuestro. En la tarea se requiere de una Pedagogía comprometida con la transformación de la realidad nacional, orientada hacia un humanismo capaz de modificar las relaciones entre los individuos y entre los pueblos. Que se traduzca en metodologías y estrategias de aprendizaje interdisciplinarias para asir con ellas toda esa complejidad y que cree las condiciones necesarias al trabajo de equipo.

Maruja Taborda de Cedeño

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.
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.

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. Mencñ: 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).

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.

INDICE

EL PROBLEMA	7
JUSTIFICACIÓN	12
CAPITULO I EL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA	15
El entorno sociocultural	15
Hacia la práctica escolar	17
Inferencias	24
CAPITULO II EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO, LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y EL CAMBIO PARADIGMÁTICO	27
El escenario	27
Una explicación	29
Hacia una alternativa	33
CAPITULO III LAS CONCEPCIONES DE LOS EDUCADORES SOBRE LA GEOGRAFIA Y SU ENSEÑANZA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	35
Otro punto de partida	35
La concepción de la geografía	38
Concepción del programa escolar	42
Concepción sobre la clase de geografía	45
El alumno debe conocer su entorno inmediato	49
CAPITULO IV EL MUNDO CONTEMPORANEO, LA TEORIA GEODIDACTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	51
La época	51
La teoría geodidáctica	54
La vida cotidiana del aula escolar y la enseñanza de la geografía	57
UNA REFLEXION PARA CONCLUIR	62
REFERENCIAS	64

EL PROBLEMA

La temática de la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía, reviste de una fundamental importancia ante las notables discrepancias que se observan entre los acontecimientos actuales, los avances de la disciplina geográfica, las innovaciones pedagógicas y didácticas y la obsolescencia como se desenvuelve la actividad escolar de esta disciplina científica. No solo es motivo de atención por el hecho de estar disonante con lo conceptual y lo metodológico, sino también porque se utiliza para formar la personalidad del futuro ciudadano, bajo puntos de vista marcadamente discordantes con las necesidades de la sociedad, el estadio subdesarrollado y dependiente y la complejidad del mundo contemporáneo.

En ese contexto, en el ámbito académico que la innovación de la práctica pedagógica en las aulas escolares, ocurrirá en el momento en que los educadores comiencen a evaluar su actividad docente y, de los hallazgos, elaborar opciones de cambio. Para que eso suceda, se debe incentivar el diagnóstico de su experiencia y práctica escolar, con el objeto de develar sus creencias fundamentales y revelar los modelos teóricos que han construido desde su desenvolvimiento en el diario acontecer del aula de clase. También es común apreciar que la enseñanza regularmente se desarrolla, a partir de fundamentos establecidos por el Ministerio de Educación, de tal manera que los educadores los sigan estrictamente y de allí provendrán las renovaciones esperadas.

En la realidad escolar sucede algo distinto y diferente. Mientras el experto sugiere una orientación pedagógica determinada, el docente se apega a su constructo personal, resultante de sus años de desempeño académico. Si se asume que el mejoramiento de la práctica pedagógica debe ajustarse a los fundamentos de los expertos, los educadores cuestionan ese saber por su acento descontextualizado, pues retrata de orientaciones más idealizadas que pertinentes y coherentes con las dificultades cotidianas del aula de clase. La cuestión es más complicada porque lo aportado por los teóricos, usualmente conduce al establecimiento de un recetario metodológico para lograr objetivos programáticos, independientemente del saber conceptual y experiencial del educador.

Eso plantea un tema importante relacionado con el desconocimiento de la reflexión y acción que diariamente realiza el docente en las aulas escolares. Al respecto, llama la atención que en las tertulias y conversaciones cotidianas, él emite opiniones más subjetivas sobre sus actividades diarias. Sus comentarios se relacionan con la actuación del alumno, el uso del libro texto, el uso del cuaderno, la aplicación de una técnica didáctica y las dificultades que aprecian en sus alumnos para aprender. Algo más, cuando se insiste en la explicación somera y en detalle, sobre su desempeño, sostiene sus opiniones desde su experiencia pedagógica.

Otra situación ocurre al contrastar la exigencia oficial y las impresiones de los educadores. Fácilmente se aprecia la nota discordante entre lo solicitado por el ente

gubernamental y lo que hace el profesor. El primero, la estadística fría que sirve para demostrar la eficiencia de las políticas educativas. El segundo, las concepciones sobre la práctica escolar que coloca en el plano de la duda, a los resultados cuantificados. Más grave aún, al comparar estos puntos de vista con los planteamientos de los expertos, se puede estimar la magnitud de la complejidad entre las cifras, el fundamento del experto y la realización del acto educante.

El hecho de cotejar los fundamentos teóricos y metodológicos para guiar la práctica del aula, la investigación en los ámbitos académicos y las concepciones que sobre la práctica escolar ha elaborado el docente de geografía, son manifiestas las contradicciones teórico-prácticas que dificultan el propósito de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La nota relevante se presenta cuando el Ministerio de Educación insiste en proponer reformas curriculares que desconoce el saber pedagógico de los educadores. Lo llamativo es la aceptación poco cuestionada de la innovación planteada, pero la respuesta son mecanismos de defensa para acatar lo estipulado, pero no se cumple; no lo aplican.

Otro aspecto interesante es que el docente posee una aventajada y muy coherente percepción de las circunstancias que vive la sociedad actual y los avances del mundo académico, los cuales asimila con celeridad. Eso da pie para poseer un actualizado bagaje conceptual. Pero mantiene una actividad eminentemente empírica y rutinaria que responde al afincamiento en modelos obsoletos sostenidos con estrategias transmisivas, cuyo objetivo es la memorización de nociones, conceptos y leyes, para enseñar con la simplicidad y la inmediatez.

Entonces, ¿cómo explicar un pensamiento que sostiene desarrollar la actividad de la clase bajo las nuevas orientaciones teórico-metodológicas y desenvuelve su práctica de aula aferrada a lo tradicional?. Una respuesta clara y convincente, no hay vinculación entre los fundamentos emanados del Ministerio, los expertos y la actuación del docente en el aula. Hay un desfase que da origen a una práctica escolar muy diferenciada de la aspiración del ente oficial, porque mientras hay preocupación por nuevos programas, recursos didácticos y estrategias de evaluación

En este contexto, la enseñanza de la geografía, promueve y fortalece la nacionalidad, la soberanía y los valores de la Patria, pero su protagonismo escolar tiene otro sentido. Se comporta muy alejada de la realidad geográfica construida por el capitalismo, privilegia lo exógeno, es indiferente a los acontecimientos del mundo global, la rápida falibilidad del conocimiento, los avances de la ciencia y la tecnología, el aceleramiento de los cambios y a la proliferación de noticias, informaciones y conocimientos que nutren a la sociedad de datos sobre el complejo escenario, pleno de incertidumbres, paradojas y precariedades.

De allí que exista la preocupación por la vigencia de una enseñanza geográfica perpetuada en el tiempo, con un acento descriptivo, naturalista y determinista, cuando los problemas geográficos y ambientales afectan con contundencia a la sociedad planetaria. Lo cierto es que mientras se proponen alternativas geodidácticas activas, participativas, vivenciales y apoyadas en la investigación de la realidad, la enseñanza de la geografía, se

aferra a modelos obsoletos, aplicados en la actividad escolar a través de estrategias transmisivas. Eso niega la posibilidad de confrontar crítica y reflexivamente los acontecimientos de la vida diaria y desmitificar la situación histórica del Nuevo Orden Económico Mundial.

Por tanto, la inquietud por obtener las concepciones de los educadores sobre su actuación en el trabajo escolar cotidiano. Se piensa que ese pensamiento representa los argumentos personales para desarrollar las actividades escolares e implica en consecuencia, privilegiar lo subjetivo y con ello, valorar la experiencia del docente y la elaboración del conocimiento a partir la propia práctica escolar diaria y promover cambios significativos, desde procesos abiertos y dialécticos donde la experiencia se alimenta de la teoría y se transforma en la confrontación con la actividad práctica.

El cambio pedagógico debe prestar la debida atención a las concepciones que expresan los docentes de geografía. La sociedad les reclama una educación más coherente con la superación de las dificultades que apremian el subdesarrollo y la dependencia. Punto de partida es valorar su condición de sujeto político, social e histórico, comprometido y responsable; capaz de abordar los problemas de la realidad, al desmitificar críticamente los fundamentos del capitalismo como organizador del espacio y sus nefastas consecuencias socio-históricas, a la vez que imprimir a la actividad escolar un sentido más humano y más social.

La opción científica es la orientación cualitativa de las Ciencias Sociales, como fundamento para realizar el acercamiento al aula de clase de geografía y conocer la subjetividad de los educadores. Al respecto, Pérez Serrano (1994), opina que: “consiste en descripciones detalladas de situaciones, cuentos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora a lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos” (p. 46).

La orientación cualitativa, supone, según Pérez Serrano (1994), el desarrollo de un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual el investigador entra en el ámbito a estudiar con una orientación teórica consciente desde donde se sugieren preguntas que sirven de guía para conducir el desarrollo de la búsqueda de un nuevo conocimiento.

Bajo este punto de vista, en palabras de Cohen y Manión (1990), se encaminó el esfuerzo a describir la situación de la praxis habitual de la enseñanza geográfica, para descubrir e interpretar, reflexionar y valorar, su realidad desde las concepciones del educador y de los alumnos y destacar los cambios cualitativos que de allí se infieren. Se partió que los docentes son sujetos que generan conocimientos desde su propia práctica pedagógica con sentido y significación científica y social. Implica, de acuerdo con Bonilla Castro y Rodríguez (1995), que esta es: “La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que

está siendo estudiada. Es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 41-42).

Esta perspectiva sirvió de referencia substancial para, según Rodríguez (1989), aplicar el método de la observación, inspirada en la investigación naturalista y, particularmente, en el enfoque ecológico de investigación didáctica, estudió la realidad micro-curricular, la vida cotidiana del aula, desde la perspectiva de “las interpretaciones particulares de los docentes sobre el qué y cómo enseñar y las condiciones específicas en las que se desenvuelven los procesos de interacción entre los integrantes de la clase, conducentes a la adquisición de los conocimientos”. (p. 87).

Se trata de una alternativa de reciente impulso en la investigación en los temas de la educación y, específicamente, de la enseñanza geográfica. Esta opción epistemológica apunta hacia la obtención de la subjetividad de los actores de los acontecimientos sociales, quienes a través de sus manifestaciones verbales, actuaciones y escritos, expresan sus concepciones, ideas y pensamientos sobre las actividades en las cuales se involucran en forma cotidiana. Hubo preocupación por comprender su realidad desde los planteamientos de los educadores, lo que determinó apoyarse en los fundamentos de las investigaciones cualitativas como opción epistemológica para obtener un conocimiento más acorde y coherente con la relevancia asignada en el ámbito pedagógico a este campo del saber.

La población estuvo constituida por los docentes que enseñan geografía en los centros urbanos de San Cristóbal, Santa Ana, Táriba, Rubio, Capacho y Cordero, estado Táchira (Venezuela), quienes fueron consultados sobre el desarrollo de su práctica pedagógica cuando enseñan geografía. Su participación fue intencional y las razones fundamentales para considerar esa población como actores protagónicos fueron las siguientes: a) Habitan la misma área metropolitana. b) Aplican el común programa escolar y c) Laboran en el mismo subsistema educativo.

La recolección de información se obtuvo con la aplicación de:

a) La revisión bibliográfica: La revisión bibliográfica permitió recolectar la información documental. Al respecto, se consultó libros, revistas, folletos, informaciones de prensa, entre otros recursos, de los cuales se obtuvo contenidos escritos en fichas de trabajo, que sirvieron de apoyo para organizar los conocimientos, de acuerdo con el plan previamente elaborado.

b) El cuestionario: El cuestionario sirve, según Ander-Egg (1980), como el procedimiento de la investigación social que facilita la obtención de información, en este caso, de los docentes de geografía, a través de la aplicación de un instrumento elaborado con preguntas abiertas y recolectar respuestas desde la mayor libertad posible para el sujeto interrogado.

c) La entrevista: Para Briones (1987), la entrevista es una conversación entre un entrevistado y una persona que responde, orientada a obtener la información exigida. Se consideró que era necesario ahondar en los aspectos indicados en el cuestionario, al interrogar de manera directa al docente de geografía sobre criterios que pudiesen dar mayor

veracidad a lo que respondieron en el cuestionario. Es decir, la entrevista cumplió una tarea complementaria a la aplicación del cuestionario.

Eso ameritó de un modelo de análisis que buscó, según Giroux (1995), descubrir las concepciones e intereses que subyacen en el sistema de mensajes, códigos y rutinas que caracterizan la vida diaria de las escuelas desde la opinión de los educadores de geografía. Por lo cual se hizo énfasis en destacar que en la presentación de la información, obtener las propias expresiones de los educadores en sus testimonios directos y garantizar la fidelidad de sus ideas e impresiones en función de las interrogantes planteadas. Así, la manifestación del pensamiento del educador constituyó un testimonio esencial como garantía de la rigurosidad científica. De allí se elaboró una exposición coherente del discurso y aseguró la validez y la confiabilidad requerida.

El registro directo de las opiniones expresadas en conceptos y fragmentos facilitan la recolección de testimonios francos. En ese sentido, se prestó atención al saber del docente, a la recolección de sus impresiones y agrupar en categorías derivadas de las opiniones de los educadores en la búsqueda de la explicación de sus propios fundamentos. Es una forma de análisis de contenido desde frases y definiciones como evidencias específicas. Eso se apreció desde una lectura temática que para Hurtado León y Toro Garrido (1997), significa atender a “los diferentes temas y aspectos importantes que aparecen en la vida del narrador” y desde sus expresiones, categorizar sus concepciones e interpretar sus conceptos.

Al respecto, se tomó en cuenta el contexto disciplinar, el programa escolar, las estrategias de enseñanza y la finalidad de la enseñanza geográfica que domina el educador como saber geodidáctico. Luego se cotejó los resultados empíricos con los fundamentos teórico-metodológicos de la enseñanza geográfica y realizar interpretaciones en la búsqueda de profundizar en la explicación científica y pedagógica que debe el sentido de la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano.

Lo anterior posibilitó conocer las impresiones de los educadores de geografía sobre la situación que vive la enseñanza de la geografía en la actividad habitual del aula de clase y destacar la forma como utiliza el conocimiento que posee del momento histórico, para facilitar la enseñanza al aplicar la metodología geográfica y abordar didácticamente la dinámica del entorno socio-cultural, como lo recomiendan los Programas Oficiales del Ministerio de Educación en el Séptimo y Noveno Años de Educación Básica.

Motivo por el cual esta publicación se desenvuelve para abordar los siguientes temas. En el Primer Capítulo, el entorno sociocultural y la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana. En el segundo capítulo, el trabajo escolar cotidiano, la enseñanza de la geografía y la necesidad del cambio paradigmático. En el Tercer Capítulo, las concepciones de los educadores sobre la geografía y su enseñanza en el trabajo escolar cotidiano y en Cuarto Capítulo, se explican las contradicciones entre la situación de la época, la teoría geodidáctica existente y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano.

JUSTIFICACIÓN

Los cambios ocurridos en la educación venezolana desde los años sesenta del siglo veinte apuntan hacia el mejoramiento de la práctica escolar cotidiana. Se afirma que los caminos del mundo contemporáneo, aunado a los notables avances científico-técnicos colocan en tela de juicio la educación como baluarte para impulsar las transformaciones que la situación nacional demanda. La crisis de la educación es demasiado contradictoria con los acontecimientos que vive la sociedad ante lo cual se torna imprescindible renovar la actividad del aula en correspondencia con los hechos inciertos, paradójicos e imprevisibles que cotidianamente se desarrollan para afectar la dinámica escolar.

Es justificado llamar la atención sobre el hecho que la acción escolar es muy resistente al cambio, se aferra a lo tradicional y es evidente un desgano e indiferencia frente a la emergente realidad del mundo global y a los cambiantes del escenario cotidiano de la comunidad local. Muy distantes están los renovados planteamientos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la geografía y de aplicación en la práctica escolar. Aunado a un docente que está limitado a enseñar lo indicado en el programa escolar y, recientemente, se fortalece la tesis que facilita la enseñanza para lograr aprendizajes memorísticos cuando debería incentivar la elaboración del conocimiento.

Una pregunta que han comenzado a formularse los investigadores desde los años ochenta del siglo veinte hasta el momento actual es la siguiente: ¿Qué ocurre en las aulas escolares?. El atractivo obedece a que la actividad cotidiana ha sido objeto de conocimiento meramente cuantitativo pues la preocupación se ha centrado en describir desde los números el comportamiento de los educandos en situaciones simuladas de enseñanza y aprendizaje. En efecto, ha privado en concepto de apreciar desde afuera las opiniones de los docentes y los alumnos sobre la práctica escolar de la enseñanza de la geografía.

También se han encontrado aspectos fundamentales, entre los que vale indicar que el docente es un aplicador del programa escolar y del libro de geografía. Es decir, se trata de un intermediario entre lo que sugieren los expertos en didáctica, en curriculum y en la disciplina geográfica como acciones esenciales y básicas de la enseñanza de la geografía en el aula. Lo indicado resulta marcadamente nefasto para una disciplina de traducción social por cuanto explica la organización del espacio por los grupos humanos. El educador debería enseñar geografía para develar las razones que explican la dinámica espacial e ir más allá de la simpleza de la transmisión de nociones y contenidos.

Otro aspecto a destacar que avala la investigación de esta temática es que los programas y el libro de geografía condenan al educador de geografía a explicar un mismo contenido en cada año escolar. Esto es contradictorio por cuanto la realidad geográfica cambia en forma acelerada al igual que los actores que la ordenan y dinamizan. Así, cómo se puede enseñar algo estático cuando el objeto de conocimiento geográfico es tan cambiante. De allí que debe ser preocupación de cualquier propuesta geodidáctica de introducir innovaciones

curriculares que promuevan el estudio de problemas geográficos que ameriten la búsqueda, interpretación y elaboración de nueva información sobre los acontecimientos vividos.

Este contexto ha dado como resultado la necesidad de abordar la práctica escolar de la enseñanza de la geografía en el pleno escenario de sus acontecimientos diarios. ¿Qué, cómo, por qué y para qué se enseña geografía en las aulas escolares?. La opción ha derivado de la puesta en práctica de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa en la búsqueda de la subjetividad, el discurso y la práctica vivida en las aulas donde se enseña esta disciplina científica. La aplicación de la investigación acción, la etnografía, la hermenéutica, el análisis del discurso y el interaccionismo simbólico, entre otros, ha dado origen a un renovado saber sobre lo que sucede en el aula desde la perspectiva de sus actores fundamentales: el docente y los alumnos.

Desde allí han emergido otros puntos de vista para complejizar las apreciaciones de los sucesos que en aquel lugar ocurren. Lo cierto es que tanto la investigación cuantitativa como cualitativa han desnudado los hechos del aula a tal punto que ya es casi imposible barnizar sus deficiencias y/o ocultar sus precariedades. Ya es inevitable reconocer que en la práctica del aula los sucesos indican que sus acontecimientos la colocan en franca minusvalía frente a la complejidad vivida por la sociedad en el momento presente. Mientras se aspira que la escuela facilite la innovación social hacia los cambios, ésta se aferra a preservar las orientaciones pretéritas de la enseñanza geográfica.

Lo manifestado es una reflexión de peso para justificar la importancia de estudiar la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica por que se trata, entre otras razones, de las siguientes:

1. Es el contexto donde interactúan la finalidad educativa establecida como política de Estado y la realidad social.

La aspiración del Estado se enuncia en el marco legal, específicamente, en la Constitución Nacional, la ley Orgánica de Educación y el Reglamento General de la Ley Orgánica de la Educación. La finalidad es la formación integral de la personalidad de los educandos, la cual debe ser la orientación básica del desenvolvimiento de la práctica escolar. Al comparar el marco legal con los acontecimientos del aula, se puede afirmar que la distancia es abismal y se muestra con el hecho que se transmiten conocimientos sin aplicación y menos sin traducción en actitudes que mejoren las condiciones formativas del ciudadano.

2. Es el ámbito donde se operacionaliza el diseño curricular a través de los programas elaborados para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diseño curricular propuesto por el ente oficial para poner en práctica los fundamentos legales hacia la formación del ciudadano es elaborado por expertos en la disciplina, curriculum y pedagogos de experiencia. El diseño tiene como objetivo dar las orientaciones

esenciales para el desarrollo de la práctica del aula. No obstante, el docente hace caso omiso de esos fundamentos y se orienta por su propia experiencia de lo que tradicionalmente ha enseñado. Así, deja a un lado el programa escolar y desarrolla la clase desde lo indicado por el libro de geografía.

3. Es el escenario natural y espontáneo donde se desenvuelve la esencia de la acción educativa.

Este ámbito tan despreciado por la pedagogía positivista por lo natural y la falta de objetividad, es hoy día, ante los conocimientos que derivan de la investigación cualitativa, el contexto más importante de la dinámica educativa. Allí ocurren los sucesos que muestran la aplicación de la normativa establecida para guiar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

4. Es el acto protagonizado por los actores fundamentales de la práctica pedagógica: el docente y los educandos.

La práctica escolar a través de la manifestación de la subjetividad de docentes y estudiantes pone en clara evidencia los acontecimientos pedagógicos y sus repercusiones formativas. Se trata de la acción cotidiana donde los protagonistas colocan en pleno desenvolvimiento sus actividades formales e informales sobre la enseñanza geográfica. Eso reivindica la labor docente y el desempeño de los alumnos en la gestación de cambios teóricos y metodológicos en la enseñanza de la geografía.

5. Es el lugar donde los docentes elaboran sus concepciones empíricas sobre la práctica escolar.

Como ocurre en la vida cotidiana donde las personas elaboran sus puntos de vista sobre los acontecimientos del mundo contemporáneo y de su localidad, igualmente los docentes y los estudiantes construyen desde sus impresiones personales, sus criterios sobre la práctica escolar de la enseñanza geográfica. Esto evidentemente es sustento para justificar el estudio de la realidad del aula como base del cambio geodidáctico en una acción educativa tan compleja y cuestionada.

CAPITULO I

EL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA

El entorno sociocultural

Los acontecimientos político-ideológicos, la globalización de la economía, los cambios científico-tecnológicos y las innovaciones producidas en los medios de comunicación social, entre otros, han determinado a partir de la década de los años noventa del siglo XX, una nueva realidad histórico-geográfica, caracterizada por cambios violentos y acelerados. Es un momento histórico cargado de complejidad e inestabilidad, ya que sus circunstancias poseen una fisonomía exclusiva, diferente y particular. En ese escenario, la novedad, la falibilidad y la incertidumbre son el reflejo más cierto de la dinámica situación identificada por su rápida transformación habitual en los diversos ámbitos del sistema social.

Un rasgo que llama la atención es que los hechos poseen un desenvolvimiento violento e irrumpen contra la forma tradicional evolucionaban los sucesos, con tanto apego a lo establecido, la rutina y la monotonía, donde era difícil predecir tendencias y comportamientos históricos. Ahora la cotidiana mutación ha puesto en tela de juicio los razonamientos de acento positivista sujetos a la acumulación, linealidad y mecanicismo, tienen aprietos para entender los nuevos y rápidos sucesos, porque resultan dogmáticos y ortodoxos. Según Lanz (1990), son evidentes sus aprietos para reflexionar sobre circunstancias que se despliegan en una innovación constante, lo que determina la urgencia de renovados enfoques y opciones explicativas.

Lo inquietante del actual momento histórico es su acelerada mutabilidad diaria, la cual se hace evidente en las rápidas transformaciones que vive el colectivo social. Por cierto, la UNESCO (1987), comunica al respeto, que para entender esta circunstancia, se impone como exigencia nuevos lenguajes y conceptos. Entre las alternativas a considerar se encuentra el reclamo en los cambios de los patrones de pensamiento donde las visiones integrales, totales y globales imponen sus designios. Ya es casi imposible, para Tovar (1994), percibir la realidad desde una concepción unilateral, particular, individual o singular. La globalidad se erige como una óptica que articula tendencias y criterios hacia una apreciación sistémica de lo real desde enfoques de conjunto.

El contexto planetario denuncia una situación muy hiperactiva y una nueva vida cotidiana demasiado dinámica e intrincada que con las teorías y metodologías tradicionales, no se comprende lo que ocurre. Piensa Facundo Díaz (1990), que donde se muestra con

contundencia esa situación es en la ciencia y la tecnología, donde hay un interesante suceso que deriva de la relación entre la producción, aplicación y falibilidad del conocimiento. Allí, el conocimiento más demora en producirse que ser rápidamente superado por un nuevo aporte teórico. El cambio apresurado y la innovación científico-tecnológica requieren de la urgente revisión de los procesos formativos del ciudadano, de tal manera que puedan abordar los acontecimientos, entenderlos reflexivamente y elaborar puntos de vista explicativos coherentes.

Conviene destacar que se trata de un replanteamiento educativo que asuma la realidad geográfica que emerge en el nuevo escenario planetario, resultantes de la interrelación sociedad-naturaleza. Indiscutiblemente la educación debe valorar el medio ambiente y sus potencialidades como escenario de la vida humana y la preservación de lo natural. Allí, la enseñanza debe facilitar la participación en actividades que, según Santiago (1991), fortalezcan la reflexión crítica, la innovación y la posibilidad que los estudiantes sean sujetos transformadores de su realidad inmediata, cada vez más integrada a los contextos globales y en un ámbito ecológico cada vez más desequilibrado.

Como resulta difícil vislumbrar rápidamente los cambios geográficos ante el incremento de la problemática ambiental, se torna imprescindible proponer alternativas pedagógicas que sean dinámicas, flexibles y adaptables al proceso de cambio, con el objeto de educar creativa y críticamente e interactuar con el entorno donde se habita, desde una perspectiva que enriquezca el desarrollo personal y la valoración de lo geográfico. En consecuencia, en el caso de las Ciencias Sociales, consideran Aular y Bethencourth (1993), que la enseñanza debe estar orientada a que los educandos den explicación crítica a su entorno inmediato. Allí el sujeto no es solamente aquel que construye el conocimiento sobre su propio medio, sino que es indistintamente un objeto de estudio por ser habitante de una comunidad. El individuo forma parte de la realidad y es la realidad misma.

Logro fundamental en esa dirección es que la educación debe comenzar por interpretar el entorno donde se localiza la escuela, de manera que los educandos entiendan los cambios vividos y expliquen la realidad geográfica como una construcción social que usa y disfruta de los bienes de la naturaleza. Sin embargo, las Ciencias Sociales se enseñan en las aulas escolares con una acción educativa donde el educador es la figura central del proceso y el educando es el receptor del saber del docente. Es lógico entender que en esta enseñanza los procesos cognitivos complejos tienen problemas para ejercitarse, pues priva una enseñanza afincada en aprendizajes memorísticos y repetitivos, que resta importancia a la insuficiencia comprensiva y analítico-crítica que pudiese confrontar los acontecimientos geográficos del lugar.

De lo anterior resulta una significativa contradicción: Mientras la realidad geográfica tiene transformaciones significativas, la pluralidad tecnológica y comunicacional supera a la enseñanza transmisiva excesivamente abstracta y acerca al individuo a lo cotidiano y lo diverso; en las aulas escolares, la enseñanza geográfica centra su labor a describir detalles de fenómenos físico-naturales y demográficos con un profundo acento enciclopedista y

determinista, utiliza recursos didácticos para reproducir contenidos y se limita a memorizar información, sin procesamiento reflexivo.

Hacia la práctica escolar

La enseñanza de la geografía en este contexto, se desenvuelve apegada a las orientaciones de la didáctica tradicional y da relevancia a contenidos escasamente nocionales y conceptuales, circunscritos a lo eminentemente descriptivo. Los conocimientos geográficos por su condición particular, están desligados del entorno inmediato y, muy especialmente, de la comprensión de los problemas de la comunidad. En otras palabras, una enseñanza geográfica limitada a transmitir contenidos programáticos sin conexión con la realidad y estrictamente ceñidos al aprendizaje memorístico. De esta forma, se fortalece una enseñanza que hace hincapié en la obtención de los conocimientos, apoyada en manuales con contenidos parcelados, información desactualizada y superficial y con ejemplos referidos a otros espacios geográficos.

El trabajo docente se encamina a transmitir el conocimiento con el más mínimo esfuerzo, al destacar la obligante reproducción por el educando en actos rutinarios que generan monotonía, alienación y desesperanza. Esta práctica geodidáctica es la más fiel expresión del desfase de la enseñanza geográfica de la realidad geográfica venezolana y su problemática social. Es por eso razonable que se demande una acción pedagógica más identificada con la realización del individuo y la transformación de la realidad social hacia la formación de una conciencia geográfica que ayude a entender el espacio con sentido crítico. Por consiguiente, tiene que considerar la ruptura con la orientación tradicional, pues como afirma Taborda (1985), citada por Ortega (1985):

¿Qué hago yo (...) con enseñarle Geografía (descriptiva) a un niño si con eso no puede formarse la imagen de un país? Lo que se busca es integrarlo a la discusión y selección de contenidos que dentro de la estrategia enseñanza-aprendizaje el maestro ayude a promover, y permitir la iniciativa del niño porque es su eje de interés. Este sistema siempre obliga al maestro a superarse y a tener iniciativas, a ser creativo. Y en sus pequeñas comunidades los niños estudian su propia realidad, hacen encuestas, analizan los problemas socioeconómicos (...) (p. C-5).

En consecuencia, la enseñanza de la geografía debe superar su aislamiento de la comunidad e insertarse en ella, por constituir una interesante fuente de conocimientos, a la vez que escenario de la práctica social. Se impone facilitar procesos de enseñar y de aprender que generen una práctica consciente, capaz de educar y fortalecer la conciencia crítica, el pensar geográfico y el sentido histórico. Es la búsqueda para que el alumno descubra o redescubra su entorno cotidiano a través de la aplicación de estrategias investigativas, con el objeto que la enseñanza geográfica sea menos artificial y más real.

El resultado indiscutible será el estudio de la propia realidad vivida e incrementar la significación del aprendizaje desde la práctica social y promover la transformación de los conceptos que el educando posee del mundo, de la vida y de sí mismo como ciudadano, a la

vez cuestionar la ideología dominante. El propósito es que la enseñanza geográfica fundamentada en el entorno socio-cultural, tendrá más sentido social y humano, a la vez que contribuirá para que la finalidad educativa, de formar ciudadanos cultos sanos y críticos, sea un logro significativo del esfuerzo pedagógico y didáctico. Un paso importante es dar al aprendizaje un sentido constructivo, tanto en la formación como en el entendimiento de su situación geográfica.

Para Uceda Castro y Jiménez Garijo (1990), “...la investigación psicopedagógica confirma cada vez con mayor amplitud que el educando aprende y percibe el medio de forma global y que el aprendizaje significativo, y con ello la construcción del conocimiento, es siempre globalizado e implica en mayor o menor grado la totalidad del sujeto que aprende en sus relaciones con el entorno en que dicho aprendizaje tiene lugar” (p. 10). Esta situación coloca en el plano del debate la apremiante necesidad de reorientar la enseñanza geográfica en correspondencia con los cambios del mundo contemporáneo. Un salto hacia esa intención, es contribuir a mejorar la actividad de aula tan limitada al trabajo reproductor, mecanicista, distorsionante, deshumanizante y alienante.

Se podría complementar que la enseñanza geográfica, ante la complejidad e incertidumbre que vive el mundo contemporáneo, su dinamismo y la demanda de un proceso formativo del educando, tiene como tarea esencial la confrontación del entorno inmediato, pues allí se vivencian las fuerzas que dinamizan los acontecimientos geográficos que es necesario develar para su entendimiento. Por tanto, urge transformar la práctica tradicional y acercar la escuela al entorno socio-cultural, pues en un país con grandes dificultades, es un reclamo del colectivo social que se fortalezca la conciencia histórica, valorar el entorno geográfico con un sentido más humano y más social.

Precisamente, la renovación escolar encuentra en las concepciones de los educadores de geografía, a una base muy importante y significativa. Sus reflexiones, actuación en el aula y como ciudadano, además de su formación profesional, le ayudan a estructurar una apreciación subjetiva sobre la práctica pedagógica de la enseñanza geográfica. Ante la inquietud por conocer esa manera de percibir sus concepciones y razonamientos, fue relevante develar sus opiniones sobre la concepción del mundo actual, el programa de enseñanza geográfica, la estrategia de enseñanza y, finalmente, su conocimiento y aplicación de la metodología geográfica. Al respecto, se realizó una consulta para detectar sus maneras de entender esa acción pedagógica, cuyos resultados se describen a continuación:

1.- La concepción del mundo actual que posee el docente.

1.1. Son características relevantes del mundo actual: La crisis económica (16.0 %), la pérdida de valores (12.5%), los cambios políticos (10.2%), los avances científico-tecnológicos (9.8%), el deterioro del medio ambiente (8.9%), las guerras (8.4%), la internacionalización de la economía (8.0%), el dinamismo de los cambios (6.7%), la incidencia del capitalismo (5.3%), la ambición del poder político (4.4%), el hambre (3.6%), la incidencia de los medios de comunicación social (3.6%) y la crisis de los modelos

(1.3%). No respondió el 1.3%. Los resultados denuncian que los docentes poseen una actualizada información sobre las características más importantes del mundo contemporáneo y se deduce que el docente comprende el contexto actual en sus acontecimientos y especificidades más relevantes.

1.2. Las causas que originan la situación que se vive hoy día son: El nuevo orden mundial (18.8%), la escasa importancia de lo social (17.1%), el aumento de la población (11.4%), la revolución tecnológica (9.6%), el desarrollo industrial (7.8%), la falta de conciencia conservacionista (7.4%), el avance de la ciencia (6.8%), el capitalismo (5.1%), la supremacía de lo material sobre lo espiritual (4.1%), la educación desfasada de la realidad (3.9%), el desarrollo de las comunicaciones (3.8%) y la inflación (3.3%). No respondió (0.9%). La causalidad descrita se ajusta a la opinión que los expertos se han formado del origen plural del presente momento histórico. Generalmente, esa información es adquirida por los educadores a través de la revisión bibliográfica y/o en los medios de comunicación, al divulgar consuetudinariamente los cambios y los acontecimientos del ámbito histórico.

1.3. Los problemas más comunes del momento actual son: Los problemas sociales (36.7%), la crisis económica y política (17.3%), los problemas ecológicos (12.1%), la corrupción (8.9%), las enfermedades (7.6%), las migraciones (6.9%), los problemas alimentarios (2.5%), la deuda externa (2.5%), la recesión económica (1.9%) y la dependencia (1.7%). No respondió (1.9%). Se infiere que el docente comprende la diversidad de dificultades que caracterizan al momento actual, porque afectan la calidad de vida y denuncian el menosprecio de lo humano y destacan la importancia asignada a lo económico. Así, el docente comprende la circunstancia vivida desde diversos puntos de vista y coloca en primer plano a una problemática diversa que sirve de muestra para avalar su entendimiento sobre los acontecimientos del mundo actual.

1.4. La geografía debe enseñarse con el objeto de lograr: La formación de valores (23.9%), la formación del hombre (19.3%), la formación de un ciudadano apto para la vida y la transformación de su realidad (14.7%), valorar el medio ambiente (12.8%), fortalecer la identidad nacional (11.0%), fortalecer la identidad latinoamericana (10.1%) y atender a la necesidad del desarrollo (4.6%). No respondió (3.6%). La descripción coloca en primer plano los temas inherentes a una formación más humana en los educandos. Ese es el espíritu del Artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (1980) que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la formación de un ciudadano “culto, sano y crítico”. Eso supone que al tener claridad en los fines educativos, orientará el logro de los objetivos programáticos hacia la comprensión de la problemática geográfica.

1.5. La enseñanza de la geografía debe desarrollarse: Práctica, dinámica, social, investigativa y activa (32.6%), vivencial y cotidiana (16.3%), formadora de conciencia frente a la problemática social (12.4%), abordar los problemas de la comunidad (11.6%), basarse en la observación (9.3%), fundamentada en la realidad (4.7%), utilizar recursos didácticos que favorezcan la observación indirecta (4.6%), la enseñanza debe ser interdisciplinaria con enfoque socio-político (3.1%) y debe fortalecer el trabajo grupal, el

diálogo y la reflexión (3.1%). No respondió (2.3%), Según lo descrito, los docentes de geografía poseen un extraordinario saber pedagógico y didáctico, que es digno reconocer. Eso evidencia que posee una amplia gama de acciones para desenvolver los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues destaca su carácter activo y vivencial. Además de dar a la enseñanza el carácter socio-político que permita superar la neutralidad impuesta por el positivismo y el conductismo en la práctica escolar, y motivar situaciones de enseñanza y aprendizaje donde la participación genere posturas críticas a la situación compleja que vive y la cual, amerita de nuevas explicaciones.

2.- El programa de enseñanza geográfica.

2.1. La planificación didáctica de la enseñanza de la geografía debe tomar en consideración a: Los alumnos (18.4%), la realidad inmediata (17.8%), los recursos didácticos (13.5%), los contenidos programáticos (10.8%), las estrategias metodológicas (9.7%), el tiempo de la clase (8.1%), los objetivos programáticos (7.6%), la institución (3.8%), la bibliografía (3.3%), la evaluación (2.7%) y la realidad nacional (1.6%). No respondió (2.7%). Para el docente la aplicación del programa escolar de geografía trae consigo armonizar varios aspectos que los expertos consideran como fundamentales en la planificación didáctica. De allí se origina un criterio renovado de la actividad didáctica y de la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sostenido en un conocimiento didáctico actualizado que contribuye al logro de los fines y objetivos establecidos por el ente oficial.

2.2. Entre los tópicos de la realidad geográfica que se sirven para planificar la enseñanza de la Geografía, se encontró lo siguiente: Los contenidos del programa (54.6%), los problemas de la comunidad (18.5%), no respondió (12.7%), los problemas ambientales, sociales y políticos de actualidad (6.9%), la lectura de mapas (3.8%) y los fenómenos geográficos (3.5%). Al asumir como lo más relevante a los contenidos programáticos, el docente asigna un valor relevante al programa escolar. Eso indiscutiblemente devela su preocupación por transmitir contenidos descontextualizados. En la actualidad, este punto de vista didáctico es fuertemente cuestionado por su insinuación bancaria, muy contradictorio con los renovados fundamentos sobre los procesos de enseñar y de aprender geografía. Sin embargo, se recalca la atención que presta a los problemas geográficos y ambientales.

2.3. Al considerarse la importancia asignada al programa como instrumento para planificar la enseñanza de la Geografía, respondieron: Sirve de guía para el trabajo docente (48.7%), ofrece la secuencia de los objetivos (13.0%), facilita los contenidos (9.7%), sugiere actividades (7.8%), aporta el logro de los objetivos (7.0%), permite la correlación de objetivos (5.2%) y ofrece el conocimiento de la realidad (4.3%). No respondió (4.3%). Según el educador de geografía, el programa es el instrumento más eficiente en la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía. Allí se describen las instrucciones sobre lo que se debe hacer en la práctica diaria. Por eso el calificativo de guía en la orientación del proceso de enseñar, pues sirve para la elaboración de la planificación de la enseñanza geográfica. Sin embargo, el apego al programa es cuestionado debido a que la enseñanza tiende a circunscribirse al aula y se afina en el logro de los objetivos, lo que

convierte en una labor mecánica y funcional, desenvuelta en una secuencia de clases particularizadas y sin correlación con los cambios histórico del mundo contemporáneo.

2.4. En cuanto a la interrogante: ¿Cómo relaciona los objetivos-contenidos programáticos con la comunidad local?, se encontró: Están relacionados con los problemas de la comunidad (67.4%), sirven para utilizar ejemplos (9.3%), se adaptan a los alumnos (7.0%), permiten utilizar los medios de comunicación social (7.0%) y facilitan estudiar casos específicos (3.5%). No respondió (5.8%). Según los resultados, el docente argumenta que él vincula las orientaciones establecidas en el programa con los problemas de la comunidad. Este es un signo de mucha importancia que coincide con la exigencia que asignan los expertos a la necesidad que la enseñanza supere los linderos de las aulas, acerque al educando a la realidad inmediata y aborde las dificultades geográficas de la comunidad con una enseñanza vivencial.

2.5. Sobre las estrategias metodológicas que utilizan para lograr los objetivos de programa, las respuestas fueron: la investigación (20.4%), las prácticas de campo (12.3%), consultas bibliográficas (11.1%), exposiciones (8.6%), ejercicios de localización (8.0%), discusiones y debates (7.4%), trabajo en grupos (6.8%), clase magistral (6.8%), esquemas (5.6%), uso de ayudas audiovisuales (3.1%), cuestionarios (2.5%), uso del cuaderno (1.9%) y torbellino de ideas (1.2%). No respondió (4.3%). Lo descrito indica que los educadores desarrollan una diversidad de actividades para enseñar la geografía. La didáctica actual insiste en diversificar la forma de presentación de la información, de tal manera que se busque, procese y transforme en nuevos conocimientos. El hecho de asignar la mayor frecuencia a la investigación y las prácticas de campo, demuestra la voluntad del docente por el cambio pedagógico.

3.- La estrategia de enseñanza

3.1. Una de las actividades para enseñar geografía es la observación. El docente la aplica de la manera siguiente: Fuera del aula (39.3%), con el uso de láminas didácticas (26.8%), como experiencia de los alumnos (20.5%), al desarrollar clases magistrales (6.3%) y ver películas (1.8%). No respondió (5.3%). De lo descrito se infiere que la observación, tanto fuera del aula como experiencia de los alumnos, es una actividad didáctica esencial en la enseñanza de la geografía. En efecto, el docente, al contactar los objetos de estudio geográfico promueve tareas más allá del recinto escolar y facilita al educando la posibilidad de constatar los conocimientos en la dinámica social.

3.2. Entre las actividades más frecuentes para desarrollar la clase de geografía, se detectó: Uso de mapas y esferas (26.5%), consulta en libros (20.5%), exposiciones (11.9%), trabajos en grupos (11.3%), dictados (6.6%), lectura de prensa (6.0%), uso de cartogramas (5.3%), interrogatorios (4.0%) y esquemas (3.3%). No respondió (4.6%). Las actividades puntualizadas constituyen una muestra reveladora que la práctica del aula es muy apegada a la concepción de transmitir conocimientos, tal es el caso de uso de mapas y esferas, consulta en libros, dictados, interrogatorios y esquemas. La labor que de allí deriva obedece a las orientaciones sustentadas en la didáctica tradicional para que el alumno reproduzca el

contenido. De esta forma, el docente persiste en practicar la práctica transmisiva que se concreta a identificar la ubicación de lugares, retener nociones y conceptos, para acentuar el dominio sobre contenidos a través de la memorización, pero no tienen transferencia en la vida diaria y en la explicación de los fenómenos geográficos como la demanda la situación compleja del mundo contemporáneo.

3.3. Entre las actividades más frecuentes para utilizar la comunidad local como recurso para la enseñanza geográfica, se manifestaron las siguientes: Discusiones sobre problemas de la comunidad (40.7%), charlas de invitados (14.1%), aplicación de encuestas (13.3%), paseos y visitas (5.3%), entrevistas (4.4%), ejercicios de observación (4.4%), lectura de periódicos (3.5%), lectura de fotografías (2.7%), uso de láminas didácticas (2.7%), no utiliza (2.7%) y no respondió (6.2%). De acuerdo a lo detallado, el docente demuestra poseer un bagaje plural sobre la forma de intervenir a la comunidad como objetivo de la enseñanza geográfica. Las actividades expuestas son recomendadas por los expertos como acciones didácticas que deben tener uso frecuente en la práctica de la enseñanza.

3.4. El docente organiza a los estudiantes en el aula de clase cuando enseña geografía de la siguiente forma: Grupos pequeños (57.5%), en forma individual (28.3%), grupos grandes (8.5%) y Phillips 66 (1.9%). No respondió (3.8%). La organización de los alumnos que se infiere de los resultados es la de grupos pequeños como la más destacada. En las orientaciones que la didáctica ha introducido en los últimos tiempos, ha sido precisamente estimular el trabajo en grupos en el aula. Eso se ha recomendado con el objeto de incentivar la discusión, el intercambio de ideas y la confrontación. Por consiguiente se está ante una evidencia de cambio que se detecta en la organización de los alumnos en el aula.

3.5. Entre las formas de evaluación más frecuentes, se encontró: Pruebas tipo ensayo (23.2%), redacción de informes (15.0%), ejercicios de localización (14.5%), pruebas orales (13.9%), pruebas objetivas (13.4%), exposiciones (7.6%), cuestionarios (5.4%), lista de cotejo (3.8%) y escalas de estimación (1.1%). No respondió (2.1%). De las respuestas descritas se precisa la amplia diversidad de técnicas de evaluación que aplican los docentes encuestados. El hecho de variedad supone que se realiza una evaluación acorde con las orientaciones del Manual de Evaluación del Rendimiento Escolar (1986), en el sentido de tomar en cuenta los objetivos previamente establecidos y realizar un proceso evaluativo que retroalimente el proceso de enseñanza.

4.- La metodología geográfica.

4.1. Sobre los tópicos que utiliza para aplicar la metodología geográfica que recomienda el Programa Oficial, se obtuvo: Contenidos programáticos (48.4%), problemas de la comunidad local (22.6%), no respondió (17.2%), lectura de prensa (7.5%) y el diagnóstico de la comunidad (4.3%). De lo anterior se infiere que el docente manifiesta un apego a las orientaciones del programa. A pesar de la recomendación sobre el desarrollo de actividades para estudiar la comunidad local, el docente se circunscribe a los contenidos programáticos. Esta prioridad evidencia que el programa no se utiliza en los términos de sugerencia o

recomendación, sino es asumido como instrumento inmodificable y rígido, el cual debe ser cumplido en el orden establecido.

4.2. Las actividades previas que desarrolla el docente para aplicar la metodología geográfica, se detectó: Analizar el objetivo (28.9%), selección del material didáctico (19.3%), conocer el campo experiencial del educando (15.8%), no respondió (12.3%), ubicación del problema a estudiar (8.8%), estudiar el cuestionario de la clase (7.9%) y selección de la técnica para motivar (7.0%). De acuerdo con el Manual del Docente(1986) esta fase se relaciona con la selección de la estrategia más adecuada para conducir el proceso de enseñanza. Se entiende que el educador de geografía asigna una significativa importancia a la planificación a partir del uso del programa escolar como base de la enseñanza y se concreta a lo que dice el objetivo.

4.3. La aplicación de la metodología geográfica se realiza de la siguiente forma: Investigar la comunidad (30.8%), elaboración de esquemas (18.8%), lectura de mapas (12.0%), aplicación del estudio dirigido (11.3%), no respondió (11.3%), no aplica la metodología geográfica (9.0%) y la elaboración de cuadros resúmenes (6.8%). Los programas de enseñanza geográfica del Séptimo y Noveno año de Educación Básica (1986), recomiendan la utilización de una metodología que inicie al educando en los procesos de investigación geográfica. Al describir el planificador el proceso, se busca que el docente siga las recomendaciones e iniciar a los alumnos en los procesos investigativos para obtener el conocimiento geográfico. Pero llama mucho la atención que son escasos los docentes que aplican la metodología geográfica, aún más, los que no dieron respuesta o no la aplican.

4.4. Entre las experiencias más significativas obtenidas por el docente al aplicar la metodología geográfica, se obtuvo lo siguiente: Conocer los problemas de la comunidad (43.2%), obtención de nuevos conocimientos (22.2%), no respondió (17.8%) y la aceptación del alumno (16.8%). Como se observa, el docente ha entendido la importancia asignada al estudio del entorno inmediato, especialmente, a los problemas que confronta la comunidad. Pero llama la atención la contradicción que emerge, por un lado, del enunciado del apego al programa, tan limitado a la transmisión de contenidos y, por el otro, de afirmar que los problemas de la comunidad deben ser el objeto de la aplicación de la metodología geográfica.

4.5. La finalidad de la aplicación de la metodología geográfica fue: Lograr el objetivo del programa (38.5%), asimilación de los conocimientos (17.4%), comprensión de los problemas actuales (14.7%), conocer la comunidad (13.8%), NO RESPONDIO (10.1%) y ajustar la enseñanza geográfica al alumno (5.5%). Al considerar como esencial el logro del objetivo, tiene coincidencia con la asimilación de los contenidos y ajustar la enseñanza al alumno para que él obtenga un cambio de conducta, como está estipulado en el programa. Esto conduce a entender que, aunque se comprenden los problemas actuales y se conoce la comunidad, lo prioritario en el educador es transmitir conocimientos y no abordar crítica y reflexivamente el entorno inmediato con fines formativos.

Inferencias

La aproximación a las concepciones del docente de geografía sobre la práctica de la enseñanza, dio resultado una situación plena de contradicciones entre los fundamentos teórico-metodológicos que formula en el ente oficial y los expertos y las actividades que desarrolla para enseñar geografía. Esa disparidad se debe vislumbrar en el contexto del debate existente entre la teoría y la práctica de la geografía como disciplina científica y la pedagogía y la didáctica, dado que el docente manifiesta un conocimiento objetivo de la realidad histórico-social actual, pero se desempeña como un docente tradicional.

El docente concibe al mundo actual en el contexto de los cambios violentos y acelerados que se producen diariamente y de los cuales tiene un conocimiento muy amplio, demostrados mediante la identificación de sus rasgos más significativos, el conocimiento de la causalidad que explica lo que sucede, los problemas más relevantes que caracterizan al nuevo orden mundial, la necesidad de formar al educando en el marco de los valores sociales y un extraordinario saber pedagógico geodidáctico acorde con los avances en este campo del conocimiento hoy en día.

Esta percepción admite que el educador se encuentra suficientemente informado para orientar la enseñanza de la geografía, de acuerdo con los cambios que se producen en el entorno socio-cultural; aspecto que lo habilita para proponer nuevas alternativas pedagógicas que guarden correspondencia con la dinámica generada por el progreso de la ciencia, de la tecnología, de las comunicaciones y los acontecimientos de su entorno inmediato y del contexto del mundo contemporáneo. Además esto es sugerido por el Manual del Docente (1986) y está establecido en el programa, con el objeto que el alumno encuentre explicación a su espacio geográfico.

Con respecto al uso del programa de enseñanza geográfica, al tomar en cuenta los acontecimientos del mundo de hoy, el docente planifica en el marco de los fundamentos didácticos tradicionales y enseña solamente los contenidos del programa. El considera al programa como la guía de los procesos de enseñar y de aprender y dice adaptar los objetivos-contenidos del programa en función de los problemas de la comunidad. El apego al programa origina contradicciones entre el docente y el conocimiento que posee del momento histórico, pues enseña en el orden tal y como él lo establece sin introducir variantes que ayuden al alumno a entender su entorno socio-cultural. Acude a la concepción de parcelar el conocimiento y ofrecer una secuencia de porciones aisladas para cada clase, donde se limita a ejemplificar los problemas geográficos.

Sobre las estrategias de enseñanza para facilitar la geografía desde el entorno socio-cultural, se detectó que recurre a técnicas tradicionales aunque el programa recomienda la observación directa. Asimismo, las actividades del aula están referidas a transmitir conocimientos aunque demuestra que conoce las actividades recomendadas por la didáctica actual, asigna valor didáctico al trabajo grupal y exhibe una diversidad de alternativas para realizar una evaluación integral. El acento tradicional que deriva de estas concepciones trae consigo el desarrollo de una actividad cotidiana en el aula limitada a la simple transmisión

de nociones y conceptos. Pero preocupa la contradicción que surge del conocimiento sobre la dinámica histórica de hoy, y continúe con la aplicación de los fundamentos didácticos tradicionales. Indiscutiblemente ese desfase afecta el acceso del educando a la construcción de una nueva teoría desde y sobre su propio espacio geográfico.

Otro aspecto a destacar es el apego al programa escolar para estructurar el proceso de enseñanza. En este recurso se hace una explicación sobre la aplicación de la metodología geográfica que, de ser puesta en práctica por el docente, podría contribuir a enseñar geografía con un nuevo punto de vista geodidáctico, más coherente con la necesidad de explicar la realidad geográfica. Ante esta situación, el educador, aunque conoce los problemas de la comunidad, enseña esta disciplina científica con la aplicación de técnicas didácticas tradicionales con la finalidad de lograr el objetivo programático.

Desde tiempo reciente, las renovadas bases teórico-metodológicas, proponen, por ejemplo con Moros (1993), que lo fundamental de la enseñanza geográfica, debe ser el proceso y no el resultado. El hecho de orientar la enseñanza en estricta secuencia programática, obvia la oportunidad de aplicar una metodología abierta y flexible, cuyo objetivo sea la construcción de una nueva teoría sobre el entorno geográfico y donde desempeñe función esencial el acercamiento del alumno a su vida cotidiana. Por el contrario, al desconocer el procedimiento metodológico, apela al saber didáctico tradicional que procura transmitir información, en vez de facilitar situaciones de aprendizaje en estrecha relación con la dinámica del espacio geográfico.

Mientras en el ámbito socio-cultural se produce una compleja transformación donde la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación ejercen una función pedagógica de primer orden y se desenvuelve un nuevo orden económico, el docente desarrolla una enseñanza que, en vez de contribuir a educar, se convierte en un simple acto informativo, totalmente alejado de su pensamiento y su acción transformadora. Como consecuencia, se obvia la posibilidad de aplicar estrategias de enseñanza hacia la confrontación reflexiva y crítica de los rápidos y violentos acontecimientos presentes en la vivencia cotidiana, negando la oportunidad de adquirir una formación para la vida y una concepción sobre la realidad.

Al relacionar los problemas del mundo de hoy, el conocimiento manifestado por el docente y la enseñanza de la geografía, el desfase se hace más acentuado. Aunque el dominio sobre las informaciones del entorno socio-cultural se pueden considerar como un hallazgo significativo, porque faculta al docente para comprender la realidad y compenetrar al educando con su espacio geográfico, se infiere que se trata de un rasgo de la cultura general del educador sin traducción en la orientación del proceso de enseñanza geográfica. Por eso preocupa que los problemas del espacio geográfico no sean tratados para dar explicación a su existencia y diseñar actividades que diligencien su transformación, pues el docente es quien determina el conocimiento que el alumno debe saber, al transmitir el contenido descrito en el programa.

El educador enseña geografía, pero los alumnos no aprenden lo geográfico. Como se debe reproducir la información, el acto de enseñar es meramente memorístico y no demanda de acciones reflexivas, pues no se toma en cuenta el saber cotidiano del educando y sus ideas previas se mantienen inalterables. El docente desarrolla una práctica dadora de clase, circunscrita al trabajo del aula, aunque reconoce el uso de actividades y vincular al educando con el entorno socio-cultural, desestima el entorno y se concreta a la transmisión de contenidos parcelados. El resultado, una praxis escolar desarrollada como una acción alienadora y distorsionante negadora de la posibilidad que el educando aprecie la creciente problemática social de su entorno geográfico.

Es un facilitador de la clase, pero está desprendido de la realidad histórica y de lo social, a pesar que estos aspectos son fundamentales en la orientación de la enseñanza, pero entran en contradicción con su saber, porque practica una didáctica sin actitudes que demuestren internalización de los valores humanos. La enseñanza de la geografía es una actividad pedagógica inmersa en los efectos de la concepción conductista, tecnocrática y determinista apegada al cambio de conducta, a través de la puesta en práctica de una labor extremadamente mecánica y alienadora.

Lo expuesto sirve para resaltar la importancia de conocer las concepciones de los educadores de geografía, porque los criterios expuestos colocan en primer plano la significación de sus ideas, criterios y pensamientos sobre esta práctica pedagógica. Cualquier cambio en el ámbito de la enseñanza geográfica, debe contar prioritariamente con el saber del educador por la riqueza de la información que deriva de su experiencia. Por tanto, una acción pedagógica de calidad y coherencia con las circunstancias tan complejas del mundo contemporáneo, debe armonizar las inquietudes de los expertos en educación, pedagógica y didáctica, con los geógrafos y docentes de geografía.

CAPITULO II

EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO, LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y EL CAMBIO PARADIGMATICO

El escenario

La situación de la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano, es un problema que demanda la atención de los docentes y los investigadores. Ante la presencia de concepciones tradicionales, adquiere el calificativo de grave, si se compara con el desenvolvimiento de los cambios epocales, rápidamente emerge un notable desfase: la enseñanza geográfica vive inmersa en una obsolescencia petrificada, mientras el asombro, la incertidumbre y la sorpresa, ante la creciente inventiva científico-tecnológica, son rasgos del actual momento histórico.

A pesar de sus implicaciones en la formación de los educandos y, en general, en la acción educativa, los estudios relacionados con esta problemática son escasos. La mayor parte, se han fundamentado en los enfoques descriptivos que cuantifican los rasgos de los acontecimientos, al desligarlos de las concepciones de los educadores. Por consiguiente, son solamente un inventario de características de la labor que desarrolla el docente de geografía. Tampoco se puede obviar la opinión de los expertos, quienes además han apreciado la enseñanza geográfica desde sus propias concepciones.

En ambos casos, el educador ha sido excluido. No se ha escuchado su opinión, a no ser, la simple respuesta en los instrumentos de recolección de información sobre acciones particulares de su trabajo escolar cotidiano. Este acontecimiento lleva implícito abstraer al docente de su contexto socio-histórico, neutralizar su concepción política e ideológica y negar las implicaciones sociales de intermediario entre el programa y la enseñanza geográfica. Preocupa entonces que la realidad resultante de los estudios descriptivos, ya es motivo de discusión por la superficialidad como abordan la enseñanza geográfica.

Al respecto, ya se aplican nuevas alternativas teórico-metodológicas con visiones más integrales, holísticas y ecológicas de la realidad, entre las que se destacan las opciones investigativas de acento cualitativo, especialmente, de investigación-acción, etnográficas y participativas. Se trata de acciones exploratorias para conocer de manera directa, las concepciones y la labor del docente cuando desarrolla los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, en el aula de clase.

En esta oportunidad se acudió a los educadores de geografía, con el propósito de obtener su conocimiento a partir de sus ideas, pensamientos y criterios personales, desde donde

explica y evalúa la enseñanza geográfica. Es la ocasión de escuchar al docente los puntos de vista que ha elaborado a partir de la experiencia que obtiene al desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el trabajo escolar cotidiano. Al respecto, Santiago (1998), encontró la siguiente situación:

a) En relación con las concepciones de los educadores sobre la geografía:

- “La geografía es una ciencia que se encarga del estudio de los diferentes fenómenos que se dan en la superficie terrestre”.
- “La geografía es una ciencia que tiene por finalidad el estudio de la distribución y la ubicación del espacio en que el hombre vive en la corteza terrestre”.
- “La geografía se encarga de indagar y estudiar el medio en que vivimos y nos da a conocer lo referente al tiempo, el clima, la vegetación; en sí, como es nuestra naturaleza”.

De lo mencionado, se aprecia que la concepción de la geografía que tiene el educador, es eminentemente tradicional. Sus argumentos tienen un sentido naturalista y determinista, que obvian las implicaciones sociales derivadas de la transformación de los recursos naturales por la ideología dominante, para acrecentar la riqueza y el poder político. Vale desatacar que estos conceptos formulados por los docentes responden a definiciones elaboradas en los libros de enseñanza geográfica que se encuentran en el mercado librero. Igualmente, se identifica con facilidad en los diccionarios bajo la definición de geografía como ciencia que describe la superficie terrestre. Los temas de la naturaleza son propios de la geografía que emergió en el siglo XIX, con el objeto de explicar la realidad geográfica, al diagnosticar las potencialidades naturales como materias primas para la creciente revolución industrial, a la vez que sirvió para justificar el expansionismo europeo durante los siglos XVI hasta el siglo XX.

b) En cuanto al programa:

- “El programa es importante porque allí se contempla cuidadosamente la tarea a enseñar, donde el docente encontrara todo lo relacionado con la asignatura que va a impartir”.
- “El programa es la herramienta básica para el docente ya que contiene los elementos esenciales que permiten tener una visión global de lo que debe enseñar”.
- “El programa sirve como base para elaborar la planificación tomando en cuenta los objetivos y se arma el plan de lapso con los objetivos que pueden tener relación”.

Para el educador de geografía, el programa es el instrumento esencial que guía los procesos de enseñar y de aprender. Desde él, se toman las previsiones de lo que debe ser la tarea educativa. Por eso es razonable entender la importancia que el docente le asigna como herramienta fundamental, porque le indica qué debe enseñar, cómo lo debe enseñar, para

qué lo debe enseñar y cómo debe evaluar. En otras palabras, establece la secuencia de actividades que se deben realizar para dar cumplimiento a lo exigido por el Ministerio de Educación. En sencillo, es lo que debe hacerse en el aula, al exigirse su aplicación estricta.

c) En cuanto a la finalidad de la enseñanza de la geografía:

- “Para que los alumnos aprendan lo que yo sé y para que esos conocimientos se transmitan de generación en generación y de acuerdo a la época”.
- “La finalidad de la enseñanza de la geografía nos permite dar a conocer hechos y fenómenos que se suceden en la tierra, ya sea en lo social (población), como en lo físico (clima, suelos, vegetación).

El hecho de enseñar la geografía para transmitir el conocimiento que proviene de las generaciones del pasado, ya es una evidencia que la enseñanza geográfica está desprendida de la explicación de la realidad actual. ¿Cómo se puede enseñar en un presente tan activo, un contenido que hace referencia a conocimientos demasiado abstractos?. Es una enseñanza geográfica cristalizada, desactualizada y desfasada de la realidad actual, para solamente transmitir conocimientos generales, pues define, describe e identifica los fenómenos de su alrededor, pero jamás “descubre” los mecanismos ideológicos que explican su existencia.

Es una acción pedagógica neutral y apolítica, como una cortina de humo, que tiende a desvirtuar el conocimiento de la compleja realidad geográfica construida por el capitalismo, con nefastas consecuencias sociales y ambientales. La educación, por supuesto, no ha escapado a ser un fácil instrumento de ideologización, para que el poder preserve sus intencionalidades malsanas. Eso presume abstraerse de la realidad geográfica donde los educandos se desenvuelven como ciudadanos, a la vez que obliga a sus educandos a limitarse al mero acto del logro del objetivo, porque se trata de una clase mecánica y lineal que ninguna conexión tiene con la vida de los alumnos y del mismo educador.

Una explicación

Esta situación tiene su origen en las políticas económicas y educativas desarrolladas durante los años sesenta, del siglo XX. Estas acciones del gobierno de turno, promovieron cambios en la enseñanza de la geografía, con el objetivo de mejorar el trabajo escolar cotidiano, desde un enfoque educativo denominado “Tecnología Educativa”. Este enfoque provino de las acciones para modernizar y democratizar la educación de los países latinoamericanos, e impuestas por los EE.UU. de Norteamérica en los organismos educativos internacionales. En las reformas curriculares se dejó sentir su influencia en la elaboración de los programas educativos, de manera que el docente facilitara la enseñanza, acorde con los avances en los conocimientos disciplinares y las nuevas orientaciones pedagógicas y didácticas de ese momento histórico.

Desde esa perspectiva, se citan como fundamentos importantes, el uso de la tecnología audiovisual, la psicología del aprendizaje conductista, el enfoque de sistemas y la

planificación instruccional. Con estas recomendaciones, se diseñó las reformas curriculares y se estructuró los programas de geografía. Específicamente, en la reforma introducida, en los años sesenta y ocho - sesenta y nueve, en la fundamentación de los programas de enseñanza geográfica propuestos desde el Ministerio de Educación (1968), se señaló, en relación con el Programa de Geografía General, lo siguiente:

El instrumento técnico-pedagógico que se produjo está concebido –en consecuencia– como un conjunto de mayor articulación en subconjuntos o unidades que guardan una secuencia ininterrumpida a todo lo largo de su organización. Esta integración del conjunto descansa en la concepción moderna de la geografía como ciencia de las relaciones del hombre con su medio (p. 2).

Dos aspectos emergen de la lectura; por un lado se impuso el sentido fragmentado del conocimiento y, por el otro, una concepción de la ciencia geográfica dicotómica, estrechamente relacionada con la postura positiva de la ciencia. El programa, antes distribuido en un listado de temas, se convirtió ahora en un encadenamiento de objetivos-contenidos, estructurados en torno a grandes unidades, estrechamente relacionadas con tópicos generales conocimientos geográficos, factibles de ayudar a explicar la realidad, una vez conocidos por los alumnos. Se buscó superar la concepción tradicional de la enseñanza geográfica, pues se cuestionaba el sentido subjetivo que caracterizaba a la práctica escolar dirigida por el docente, quien daba las clases de acuerdo con los conocimientos obtenidos en los libros; discutibles éstos, por carecer de sustentación objetiva, propia de un acto científico, se exigió objetivizar la enseñanza.

Se concebía que el conocimiento debiera ser el resultado de la práctica científica, al reproducir los procesos naturales. Por consiguiente, el trabajo escolar cotidiano, se tenían que cumplir las actividades estipuladas en el programa, estrictamente ceñidas a la forma cómo la ciencia obtiene el conocimiento. Transformar esta situación geodidáctica demandó reorientar la aplicación del programa escolar y convertir al educando en un actor protagónico de su propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. Su cambio de sujeto receptor del conocimiento para convertirse en un activo participante, demandó dejar la memorización por acciones conducentes a activar procesos de reflexión, desde observaciones sencillas y concretas en el entorno inmediato.

Al respecto, el Ministerio de Educación (1968), expuso: “El aprender verdadero se registra preferentemente dentro de situaciones que el alumno (sea) capaz de captar e interpretar; y en consideración de la etapa psicopedagógica del joven, se proponen una serie de actividades que generan esas situaciones (...) atacar y resolver” (p. 2). Se trata de una nueva forma de aprender centrada en el cambio de conducta. Por consiguiente, el objetivo se convirtió en la dirección del aprendizaje, dado a que éste, estableció las pautas del aprender. Su verificación determinó que la evaluación se constituyera en un acto de medición de conocimientos al aplicar test, elaborados desde fundamentos psicológicos. Al punto que el objetivo, en función del porcentaje de resultados positivos, se traducía en calidad y eficiencia del proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, aprender significó introducir los sustentos teóricos y metodológicos del enfoque

tecnocrático en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza geográfica que vale la pena poner de relieve y entre los que se encuentran los siguientes:

1. Los contenidos fueron considerados fundamentales en la formación intelectual de los estudiantes.
2. Los contenidos programáticos en su condición de conocimientos flexibles y adecuados a la realidad, debían ser concebidos por los docentes como temas certeros, eficaces y funcionales.
3. La armonía pedagógica entre los contenidos y los recursos didácticos debería garantizar la trasmisión de la información requerida.
4. El aprendizaje debería ser el resultado de una motivación pertinente con el despertar de comportamientos hacia el cambio de conducta.
5. Al docente le correspondía el rol de árbitro que debió garantizar la adaptación del programa a la realidad, a los educandos y, fundamentalmente, avalar el logro de los objetivos previstos en la programación.

Con estos aspectos, se promovió una enseñanza de la geografía objeto de duras críticas. En principio, se cuestionó la nueva tarea del educador. Ya no fue el educador que promovía una enseñanza para la explicación de la realidad, sino un docente intermediario o árbitro, entre el programa y la realidad. En 1970, El Ministerio de Educación (1970), sostuvo que un buen programa, debería poseer como características relevantes, las siguientes: “Facilidad de interpretación por todos los educadores que tengan que manejarlo; brinda la oportunidad para satisfacer las diferencias de los alumnos y las necesidades de las comunidades locales; los objetivos están expresados en términos claros, concisos y en forma de conducta, de la conducta que se espera de los alumnos; permite apreciar la articulación horizontal y vertical de sus elementos y la subordinación de todos sus objetivos; ofrece sugerencias básicas, estrictamente articuladas a los objetivos, etc.” (p. 209).

De esta forma el docente en geografía, pasó a ser un extraordinario ejecutante del programa; hábil conductor para el logro de los objetivos y sabio conductor de la clase y la enseñanza geográfica se alejó más de la realidad y acentuó su condición abstracta y desfasada del entorno inmediato. Esto respondió a que el logro del objetivo, fue la tarea más importante de la clase. Esta experiencia se repitió día tras día y dio origen a una práctica escolar rutinaria, repetitiva de sus actos: el inicio, el desarrollo y el cierre. Tres momentos estrictamente ceñidos al tiempo: cuarenta y cinco minutos. Durante ese lapso, la clase debería ser ejecutada desde un control estricto del docente, de manera que todo lo planificado se realizará en el tiempo previsto. Linealidad y mecanismo se convirtieron en axiomas fundamentales para enseñar la geografía.

¿Pero que geografía se enseñó?. Obligatoriamente lo indicado por los objetivos programáticos tratados como un conjunto de aspectos de carácter disciplinar y fragmentos

de la realidad. La ciencia geográfica fue concebida desde la perspectiva descriptiva, abocada a ofrecer un listado de contenidos que, como porciones de la realidad, el educando debía retener como manifestación de aprendizaje. Esta concepción geográfica derivó en un verdadero catálogo de detalles y especificidades al ofrecer una visión naturalista de la realidad geográfica. Así la entendió Zamorano (1968), al afirmar lo siguiente: “(...) es una disciplina que requiere la más amplia información al mismo tiempo que es para los alumnos la más preciada fuente de enseñanza, el profesor (entonces) debe obligatoriamente mantenerse al corriente de los progresos de la ciencia geográfica y de las transformaciones políticas y económicas del mundo. (...) Hechos ante todo exactamente percibidos para desarrollar la facultad de la observación; después, hechos compararlos, para ejercer la capacidad de comparación; en fin, como consecuencia de esas comparaciones, relaciones positivas comprobadas entre los hechos” (p. 10).

La presencia de una enseñanza geografía muy contradictoria con el desenvolvimiento de los acontecimientos del mundo contemporáneo, muestra que desde mediados del siglo XX, era una exigencia la geografía renovada que reflejara los cambios en los conocimientos geográficos, provenientes de las investigaciones en ese campo del conocimiento. Motivo por el cual los temas a abordar, no podían ser únicamente los conceptos de la disciplina sino también las repercusiones del creciente desarrollo científico-técnico y los acontecimientos políticos y económicos. Pero tampoco se puede negar los efectos del contexto histórico, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial.

Fueron tiempos de convulsión en el planeta. Estaba en pleno desenvolvimiento la Guerra Fría entre EE.UU. de Norteamérica y la Unión Soviética; el deterioro ambiental creció y se puso en evidencia ante la contaminación de las aguas, el aire y los suelos; del mismo modo se aceleraba el armamentismo, el peligro de la guerra nuclear y se incrementaban las dificultades socio-históricas de los pueblos del Tercer Mundo, entre otros casos geográficos importantes. Asimismo se debatía sobre la geografía neutral y apolítica, como se insertó en los programas escolares. Con eso, los expertos dejaron claro la esencia ideológica de la enseñanza geográfica y replanearon su desarrollo curricular.

Ante la relevancia como se manifestaban los acontecimientos, se imponía realizar el acercamiento hacia la observación directa de los hechos. Era necesario ir a la calle, al barrio, a la ciudad y al país, para comprender lo que ocurría, pues en el aula se transmitían solo nociones y conceptos. La geografía asumía una significativa importancia como disciplina para explicar la realidad; aspecto puesto de relieve por Tovar (1968), quien acababa de publicar el libro: Venezuela país subdesarrollado, donde expresó: “La geografía, (...) en términos científicos-culturales, (...) habilita al hombre, específicamente a los pueblos, del mejor instrumento para verse, para conocerse, al nivel de la dinámica, espacio-temporal concreta. En términos de aplicación, contribuye a ver para conocer, conocer para saber, saber para recomendar, recomendar para mejorar, elevar, engrandecer” (p. 8).

Esta orientación científica obligaba a revisar la enseñanza geográfica en la práctica escolar cotidiana. Cabe recordar que la causa era su acento tradicional, dado que cumplía

una función totalmente adversa y contraria a las condiciones históricas del momento, en especial, las demandas sociales. Sus objetivos se orientaban hacia una labor educativa aislada y neutral de los cambios de la época. La vigencia de una geografía descriptiva, de acentos deterministas y enciclopedistas, aunados al conductismo y al tecnicismo pedagógico, contribuía a una formación centrada en la transmisión del conocimiento. Si antes, el docente explicaba en la clase magistral, el contenido que debía saber el educando; ahora, al usar una técnica didáctica, se daría la clase, guiada por el logro del objetivo, desde un activismo pedagógico reproductor del conocimiento del libro, en el cuaderno.

Esta actividad pedagógica trajo como consecuencia una dificultad en la misión de formar la personalidad del educando y, con eso, detener la marcha que pudiese conducir al país hacia cambios históricos reveladores. Se estableció una enseñanza geográfica imparcial, retraída e incapaz de aproximarse a la compleja situación socio-histórica, constituida como una orientación político – ideológica, capaz de evitar la convulsión social por afincarse en un proceso domesticador y manipulador impuesto por el capitalismo, para democratizar y modernizar a los pueblos tercermundistas.

Como explicación de esta situación, cabe citar lo expresado por Quintero (1980), cuando afirma: “Las condiciones históricas actuales del subdesarrollo del capitalismo dependiente en nuestro país, y con la hegemonía de la burguesía industrial asociada, se empieza a desarrollar – en el decenio del 60- una política educativa que responde a sus exigencias: el modelo educativo desarrollista tecnocrático, creado para llevar a cabo planes y proyectos de formación de personal, que se ajusten a las necesidades económicas, políticas e ideológicas de ese proceso y a la reproducción en general de las relaciones de producción del capitalismo en su momento actual” (p. 7).

En ese ámbito histórico, la enseñanza de la geografía, desde los años sesenta del siglo XX, se desarrolló con la intención de desvirtuar la explicación de la realidad. Esto adquirió mayor resonancia cuando se contextualizó en la situación de minusvalía en que se encontraban las Ciencias Sociales, frente a la posición privilegiada de las Ciencias Naturales. Se debe entender esta contradicción en el marco creado por los mecanismos ideológicos de dominación del capitalismo, ante su condición de pensamiento único en la conducción de los destinos del mundo.

Hacia una alternativa

El monismo paradigmático del positivismo convirtió a la acción educativa en un acto meramente mecánico. Sus fundamentos consolidaron en la enseñanza geográfica, la práctica de una labor insensible y ajena a cualquier iniciativa por explicar la realidad y cercenó la posibilidad del desarrollo intelectual, la confrontación con el espacio geográfico e impuso una práctica escolar ahistórica, incapaz de contribuir a la transformación de la sociedad. Esto repercutió en el menosprecio a los estudios referidos a la sociedad, la forma como la sociedad usa su espacio geográfico, la problemática social que emerge del uso del espacio geográfico; en fin, todo el acontecer relacionado con lo político, y escondió sus malsanas y nefastas intenciones.

Si se ha cuestionado el paradigma transmisivo, ¿Cuál es el cambio paradigmático que puede ayudar al cambio?. En principio, se busca superar la forma tradicional de ofrecer el conocimiento ya elaborado, a través de la explicación del docente y/o la lectura de la información de libros y revistas. Lo referido supone transmitir un contenido, el cual no sufre variación alguna en el instante en que se comunica. No debe ser modificado sustancialmente porque debe preservar su originalidad, al ser consumido por quien lo adquiere. Ahora, se impone la tarea de elaborar el conocimiento en la propia actividad de la enseñanza y del aprendizaje en el trabajo escolar cotidiano. Se parte que el docente tiene un bagaje experiencial resultante de la labor desempeñada en el aula.

Considerar la experiencia lleva consigo convertir la planificación de la actividad escolar, en un proyecto de investigación. No es el tradicional plan de actividades, sino la planificación de una investigación que sirva de guía a la enseñanza hacia la obtención del conocimiento por quien aprende. El educador planifica una secuencia de actividades flexibles que se ejecutan en forma progresiva. Así el educador utilizará el programa como opción para abordar problemas de la realidad geográfica cotidiana. Como efectos pedagógicos se pueden indicar los siguientes. El docente aprenderá del descubrimiento de sus educandos, la enseñanza se complejizará porque obligará a reflexionar críticamente sobre la realidad y se estudiará la realidad geográfica desde la misma realidad geográfica. Será entonces una transformación de la actitud contemplativa por una actitud protagónica.

Igualmente, se irá más allá del diseño y la aplicación de una estricta secuencia de actividades de clase por un proceso abierto y el docente de geografía deberá ser ágil en la aplicación de estrategias para recolectar y procesar información, con el objeto de adquirir el conocimiento mediante la búsqueda de información y reconstruir los procesos, a la vez que verificar su desempeño. En lo concreto, de acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), las actividades enunciadas permitirán a la enseñanza de la geografía:

1. Enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento sobre la enseñanza.
2. Ayudar a que la práctica pedagógica sea más científica.
3. Facilitar el conocimiento de la realidad del trabajo escolar cotidiano.
4. Mejorar la acción pedagógica que se desarrolla en el aula.
5. Contribuir a transformar la acción educativa, al facilitar la evaluación permanente de la acción pedagógica.
6. Fortalecerá la condición de investigador que debe caracterizar al educador en los actuales tiempos de rápido aceleramiento.

CAPITULO III

LAS CONCEPCIONES DE LOS EDUCADORES SOBRE LA GEOGRAFIA Y SU ENSEÑANZA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Otro punto de partida

La crisis de la ciencia y, especialmente de los paradigmas que sostuvieron la producción de conocimientos en el contexto de la Modernidad, han entrado en franca conflictividad y decadencia. Su obsolescencia está marcada por su incapacidad para explicar la emergente realidad ya es inocultable al tratar de comprender la nueva realidad geográfica que emerge de la traducción económica del "Nuevo Orden Económico Mundial", conocida con el calificativo de globalización. Estas circunstancias obligan a replantear la concepción de la geografía y su enseñanza en una vinculación más acorde con la época y sus circunstancias. En principio, se impone modificar las formas de apreciar los hechos, pues su fisonomía es compleja e intrincada ante la diversidad de factores intervinientes.

En este sentido, es obligante explicaciones desde posturas más abiertas en el ámbito de la interdisciplina, aunado a la apertura dialéctica más ajustada a los cambios epocales y dar respuesta a la contradictoria y avasallante incidencia capitalista, positivista y tecnocrática aún vigente. Apremia comprender desde otros planteamientos el sentido global, su situación tan cambiante, la mundialización de la economía y la nueva realidad geográfica que asume la dimensión terráquea. Se trata de la existencia de la uniformidad planetaria, conocida comúnmente con el calificativo elaborado por McLuhan (1974), de: "La aldea global".

Esta aldea enrevesada determina la presencia de un nuevo modelo de análisis para explicar lo geográfico. La respuesta es una nueva óptica que supere la mera descripción-inventario de detalles de los lugares y redimensione la escala hacia el sentido planetario como escenario fundamental de la vida del hombre y la sociedad. La idea es abordar el emergente contexto, inscrito en la unicidad creada y sostenida por la dinámica que imprimen los medios de comunicación social, donde todo el mundo está entrelazado por las comunicaciones. Así, ningún lugar del planeta está exento de esa integración y la realidad geográfica vive su interdependencia en el marco de la totalidad real.

En ese ámbito socio-histórico, piensa Figueroa de Quintero (1995), que la enseñanza de la geografía posee un remozado objeto de conocimiento: reflexionar críticamente sobre la

dinámica espacial mundializada, de manera que el educando asuma con ineludible responsabilidad estudiar lo geográfico desde los problemas derivados de la construcción espacial por el capitalismo. Sin embargo, la educación en Venezuela, a pesar de la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980), todavía encuentra conflictos y dificultades que impiden armonizar sus fines con las aspiraciones de mejores condiciones de vida del colectivo nacional.

El desfase fines educativos, realidad geográfica y la práctica escolar, denuncian una situación problemática que reclama el diseño de una estrategia nacional, con el objeto de impulsar sus cambios con el apoyo de una educación activa, participativa y crítica. Reiteradamente, se ha pensado que la educación debe responder a las dificultades, la realidad existente, las aspiraciones y los valores e impulsar la práctica pedagógica, con el propósito de establecer el equilibrio entre el extraordinario desarrollo científico – tecnológico, la proliferación de los conocimientos y las aspiraciones nacionales de transformación social.

En esa dirección, el Ministerio de Educación, en el Normativo de la Educación Básica (1981), expresa lo siguiente: “La rápida obsolescencia de los conocimientos científicos-tecnológicos en el mundo contemporáneo obliga a enfatizar más en los procesos que en los conocimientos, debe pensarse en la reactualización de conocimientos en educación permanente y en una flexibilidad del currículo que permita adaptar los contenidos a los cambios emergentes” (p. 3). Una tarea fundamental para facilitar este cometido, es revisar el sentido y significado de la concepción transmisiva por la formación de la personalidad del educando y educar en y desde su entorno inmediato con sus rápidas transformaciones.

En la actualidad, es necesario preservar y enriquecer la herencia cultural, promocionar una educación con base social, plantear la defensa y preservación del medio ambiente y el respeto por los valores del hombre y de la sociedad. Es y debe ser una educación que vaya más allá de la transmisión de contenidos programáticos. Su cuestionamiento es cada vez más manifiesto por su apego al modelo tecnocrático, ante su condición de única alternativa para desarrollar los procesos de enseñar y de aprender, cuya labor se encamina al logro de objetivos que pretenden cambios de conductas observables.

Las críticas apuntan a la aplicación del modelo y procedimientos tecnocráticos en la educación, porque están basados en el conductismo, cuya intención es la automatización del hombre. Esa concepción, para Quintero et al (1980), se sostiene en la psicología que niega la existencia de la conciencia como forma superior de la organización de la materia y elimina totalmente el aprendizaje crítico y creador. Allí se sustituye la práctica humana que puede realizar un individuo en su aprendizaje no mecanizado, por la única práctica que conviene al planificador, al negar la posibilidad de inventiva, creación y rupturas con lo que con lo ya establecido.

De esta perspectiva, la educación se ha alejado de su compromiso de impulsar desde las aulas escolares, los cambios que la realidad geográfica nacional demanda. Por el contrario, se petrifican las dificultades sociales en una época de rápidas transformaciones, donde se

preserva una concepción envejecida de la enseñanza y el aprendizaje, notablemente desfasados de la compleja situación histórica, pues cercenan la posibilidad de abordarla en forma crítica y creativa. Según la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986), se puede decir que la sociedad venezolana vive un desfase entre el momento histórico y la conciencia histórica, que afecta gravemente la conciencia social y política, sobre todo en lo referente a la formación de valores tanto sociales como individuales.

En efecto, los cambios políticos, económicos y geográficos producidos en Venezuela se encuentran alejados de la escuela, porque su práctica escolar no tiene correspondencia con las aspiraciones por la transformación del subdesarrollo y la dependencia hacia un desarrollo con sentido social, porque no existe la conciencia histórica que, como tarea impostergable, debe consolidar la escuela. Por el contrario, existe una práctica alienadora, enciclopedista, abstracta, academicista y memorística, desprendida de la formación de la venezolaneidad, porque la actividad cotidiana de la escuela es básicamente abstracta, teórica e idealizada y tan solo toma en cuenta los niveles de aprendizaje para conocer y comprender superficialmente.

Según la opinión de Lizarraga Bernal y Colli Misset (1992): “Hasta hoy, la didáctica tradicional se ha centrado en la enseñanza y, en consecuencia, en el aprendizaje de contenidos y de conceptos, marginando las formas de pensar, la lógica de su construcción o lógica de descubrimiento. El aprendizaje busca así, el producto y no se centra en el proceso; convirtiéndose en fuente de bloqueo de la razón porque al educando se le enseña, a lo mismo, a razonar tal como lo dicta la teoría, lo que en el fondo resulta un pensar aparente (p. 96).

Estas razones sirven para apoyar la ruptura con los patrones tradicionales. La rutina y el conformismo deben dar paso a la creatividad, la crítica y la construcción de nuevos saberes, con el propósito de redimensionar la enseñanza y adaptar sus fines en el marco de las condiciones del momento histórico. Como el esfuerzo pedagógico se concentra en el simple acontecimiento de retener una información, el reto es fomentar el interés del educando, al considerar que la enseñanza debe ser más crítica y fundamentada en el estudio de situaciones reales.

Es la ruptura con la pasividad ante la explosión de conocimientos. Ahora los alumnos no pueden convertirse en almacén de datos ante la avalancha de datos, noticias, informes y conocimientos a los que se tiene acceso hoy día. Por el contrario, urge la aplicación de nuevas estrategias para aprender, incentivar la participación con procesos didácticos vinculados con la cercanía a la vida diaria y fundamentalmente, renovar sus saberes en nuevas ideas que ayuden a comprender lo geográfico. Como respuesta, la enseñanza de la geografía debe asumir un rol protagónico y despertar en los estudiantes el interés por el entorno.

Punto de partida es tomar en cuenta que la enseñanza no es la obligación de “dar los objetivos”, sino facilitar procesos desencadenables de actividades en la búsqueda de

información. Para eso el docente debe asignar un significativo valor pedagógico a los saberes empíricos y confrontarlos con los conocimientos científicos y las iniciativas que los estudiantes generan como resultado de su creatividad e iniciativa. Así, se darán pasos hacia la ruptura con los viejos parámetros de la actividad docente y convertir al educando en un investigador de su propia práctica, pues el apego a una labor reproductora lo distancian de los cambios.

El conocimiento del mundo contemporáneo, la complejidad de los acontecimientos que allí ocurren y la educación de acento tan tradicional, se han convertido en la base de una preocupación sobre las razones que petrifican el atraso y la obsolescencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante la trascendencia de los acontecimientos de las aulas, los expertos han comenzado a brindar atención a lo que allí ocurre. Lacueva (1991) dice: "Hemos ido a observar escuelas, nos hemos metido en las aulas y hemos presenciado clases. Nuestro propósito es conocer mejor qué pasa en el aula de clases venezolana de hoy, qué hacen allí los maestros y los niños" (p. 37). El atractivo de lo que sucede en las aulas es objeto de investigación, porque hasta el momento, se habían dado recomendaciones a los docentes sobre el desarrollo de la clase, sin conocer su propia práctica cotidiana y menos su saber empírico.

Es de data reciente, cuando se dio impulso a las investigaciones participativas, etnográficas y activas que centraron sus objetivos en la práctica interactiva en el aula. De allí que la importancia de obtener la opinión de los educadores sobre su práctica escolar cotidiana, concretamente, cuando reflexiona sobre la geografía como disciplina, la planificación del proceso didáctico y el desarrollo de la clase de geografía. Significa reconstruir desde el lugar de los acontecimientos, la carga ideológica sustentada por los docentes de geografía. Supone, también, según Rodríguez (1991) "Una toma de posición teórica-práctica ante procesos sociales y conocimientos científicos, así como una gran capacidad de análisis y síntesis, una cierta dosis de creatividad y habilidad para proyectar los acontecimientos hacia el futuro" (p. 174).

Al respecto, ahora se realiza la exposición de sus criterios sobre la geografía y su enseñanza. Se trata de sus saberes sobre la concepción de la geografía, del programa, la clase y la finalidad de la enseñanza geográfica. Esos aspectos se describen ajustados a lo narrado por los docentes y luego se realiza una reflexión, con el objeto de estructurar un conocimiento que manifieste la triangulación entre lo dicho por el docente, el sustento teórico de los expertos y la fundamentación teórico-práctica del investigador.

La concepción de la geografía

a) La geografía tiene un profundo sentido naturalista:

En esta primera parte el docente de geografía muestra definiciones muy similares a las establecidas en los libros que se utilizan para enseñar esta disciplina en el trabajo escolar cotidiano, tal son los siguientes casos:

- “La geografía es una ciencia que se encarga del estudio de los diferentes fenómenos que se dan en la naturaleza”.
- “La geografía se encarga de indagar y estudiar el medio en que vivimos y nos da a conocer lo referente al tiempo, al clima, a la vegetación; en si como es nuestra naturaleza”.
- “La geografía es una ciencia teórico-práctica que se encarga del estudio de las interrelaciones existentes entre el hombre y la naturaleza que lo rodea”.

Estas definiciones presentan como rasgo destacado la insistencia en dar significativa relevancia a los fenómenos de la superficie terrestre, estudiar el medio en lo referente al tiempo, al clima a la vegetación, las interrelaciones existentes entre el hombre y el medio, los procesos geográficos que se despliegan en la naturaleza. Eso es la más clara evidencia de la percepción naturalista que tiene el educador de la geografía. Según Vilá Valentí (1988), esa característica está relacionada con la geografía clásica que él denomina antigua por estar centrada en las informaciones o detalles de los rasgos físicos de la superficie terrestre, al dar mayor énfasis a lo natural: relieve, condiciones climáticas, circulación de las aguas, entre otros aspectos.

b) La geografía es una ciencia descriptiva.

El docente también asigna fundamental importancia al sentido descriptivo de la geografía y se demuestra con las siguientes definiciones:

- “Estudia los detalles de la parte física del medio ambiente como por ejemplo: el clima, el relieve, el suelo y la vegetación como fenómenos que ocurren en la naturaleza”.
- “Estudia los fenómenos físicos y naturales que están en la superficie terrestre y los procesos de transformación de la superficie del planeta”.
- “Estudia los fenómenos del relieve, clima, vegetación, hidrología, suelo, geología, geomorfología, etc. y los constantes cambios que ocurren en la naturaleza para lo cual se apoya en otras ciencias como la climatología, la pedología y la geomorfología”.
- “Estudia la descripción del planeta que habitamos desde sus orígenes, composición, el funcionamiento del mismo para avanzar hacia el mejoramiento de nuestro sistema de vida. También como ciencia descriptiva que es necesita de la ayuda de ciencias auxiliares para estudiar los fenómenos geográficos que ocurren en la naturaleza”.
- “Estudia detalladamente los fenómenos biológicos, físicos y humanos que se presentan en la superficie del planeta, desde la descripción del espacio geográfico y la interrelación con el medio”.

Al tomar en cuenta a las definiciones dadas por los educadores, en este caso, se detecta el sentido descriptivo de la geografía. Encuentra explicación la emisión de expresiones descriptivas la vigencia de la definición tradicional de la geografía. Ella es: Geo, Tierra y Grafein: Describir y permite puntualizar que la geografía es la ciencia de la descripción de la Tierra. Este enunciado es común en los programas radiales y en los conc ursos televisivos donde los participantes son interrogados sobre qué es la geografía.

Aunque desde la antigüedad se ha mantenido esta concepción expuesta por Daus (1966): “Como descripción escueta de la superficie terrestre, de sus accidentes físicos, de los grupos humanos que la habitan y de sus caracteres peculiares, el saber geográfico es, seguramente, tan antiguo como la vida reflexiva del hombre. La geografía como saber organizado sobre la superficie terrestre lo ha alimentado vastamente; y lo ha hecho en forma muy diversa y el título de Geografía- palabra de raíz griega que significa meramente descripción de la tierra. Existe, seguramente, una geografía, es decir: una manera correcta, veraz, integrada, de describir la superficie terrestre” (p. 7).

Esta concepción expuesta por Daus, es la concepción tradicional de la geografía. Al mantenerse vigente como una geografía de detalles, nociones, elementos y datos, es necesario reconocer su condición de minusvalía en la tarea de ayudar a comprender la intrincada realidad geográfica globalizada. Para decirlo, en otras palabras, el educador en geografía mantiene, desde este punto de vista, la concepción de los griegos que incluye la descripción de los fenómenos y referido a detalles sobre relieve, geología, clima vegetación, hidrología, suelos, entre otros aspectos.

c) La geografía explica los fenómenos presentes en la superficie terrestre

Otra manera de entender la geografía en el campo de la enseñanza es la explicación como fundamento para abordar la realidad geográfica como objeto de enseñanza. Esto se desprende de las siguientes definiciones:

- “Estudia la significación del globo terrestre, dándonos a conocer la explicación de los fenómenos naturales y su acción directa sobre el hombre, sus causas y su consecuencias, así como también su interpelación con otras ciencias.
- “Estudia las relaciones hombre-medio y la síntesis de los fenómenos que se producen”.
- “Estudia y explica las interrelaciones existentes entre el hombre y el medio que lo rodea”.
- “Estudia la explicación de la relación hombre-medio, como el hombre aprovecha y transforma el medio en el cual habita para su propio beneficio”.
- “Estudia al hombre y su entorno que le rodea desde diferentes aspectos, especialmente desde la explicación de los fenómenos”.
- “Estudia los fenómenos que ocurren en el medio, así como también las causas presentes y pasadas y consecuencias”.
- “Explica la localización y distribución de los fenómenos geográficos que ocurren en un espacio determinado”.
- “Estudia la explicación de los fenómenos que se presentan en la superficie terrestre y la relación de éstos con el hombre”.
- “Estudia la interrelación hombre-medio, utilizando diferentes métodos para su explicación de manera de entender sus relaciones”.
- “Estudia la localización, explicación, descripción, análisis y la interpretación de las causas de los fenómenos que hay en el espacio como resultado de las relaciones del hombre con el medio ambiente”.

- “Explica directamente la relación, la síntesis, el análisis y la interpretación de los fenómenos que se presentan sobre la superficie terrestre”.

Es evidente que la explicación es otra forma de apreciar la geografía por el educador de geografía. La explicación los fenómenos, aunque representa un avance histórico-geográfico frente a la descripción geográfica, también es un rezago de la concepción desarrollada por Humboldt y Ritter. Para explicar la realidad geográfica se establecieron los principios de la localización, correlación, causalidad y comparación y facilitar el entendimiento de los fenómenos físicos, biológicos y humanos presentes en la superficie terrestre.

Capel (1981) opina que los aportes del proyecto humboldtiano se concretan en la explicación de la compleja y rica problemática derivada de los distintos fenómenos del planeta, reconocer su distribución en la superficie terrestre, aplicar el método comparativo y elevar la reflexión científica en su comprensión. Con Humboldt, geografía fue más allá de la simple observación y descripción de los fenómenos. El afán por explicar la realidad se justificaba ante la necesidad de dar respuesta a las crecientes interrogantes que se detectaban ante los europeos: América, África, Asia y Oceanía.

Aunque con esta concepción, en lo teórico, se supera la tendencia descriptiva, la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano no se aplica sus fundamentos explicativos. De allí se origina una actividad escolar que amerita repensar la aplicación de la concepción explicativa y desde allí, iniciar su transformación conceptual, de tal manera que la docencia geográfica se adecue a los nuevos conocimientos y metodologías de la geografía en esta era de cambios permanentes y complicados.

d) La geografía es una ciencia social

Otra concepción existente en el docente de geografía es la geografía social, la cual ha adquirido notable importancia desde la década de los años ochenta del siglo veinte, con el surgimiento de la geografía radical o de izquierda, sustentada en los fundamentos marxistas con el objetivo de explicar las repercusiones del uso del espacio bajo condiciones históricas dadas. Para el educador de geografía:

- “La geografía es una ciencia social que enseña un conjunto de conocimientos generales sobre el espacio geográfico donde interviene el hombre para transformar el medio ambiente”.
- “La geografía es una ciencia social que estudia los hechos geográficos, es decir, las modificaciones que se producen en el espacio en la medida que el hombre actúa sobre él y lo modifica, al mismo tiempo que se interrelaciona, ubicándolos siempre en un tiempo determinado”.
- “La geografía es una ciencia social en la cual se manejan los principios de localización, extensión, causalidad, conexión, generalización y está enmarcada en el espacio y el tiempo”.

Con esta concepción da la impresión que a las aulas escolares ya llega una nueva orientación geográfica fundamentada en la explicación del espacio como constructo producido por la ideología dominante. Es la geografía que afinca su reflexión en las dificultades de la sociedad, del ambiente y la naturaleza misma como producto de la organización del espacio geográfico, con fines netamente económicos. La geografía social, de acuerdo con Redondo G. (1986), tiene la siguiente orientación científica: “La geografía social pone especial énfasis en analizar las relaciones entre los grupos, como materialización del comportamiento de los individuos, y en estudiar sus repercusiones sobre el espacio, dado que, a través de las relaciones humanas, se entiende el mundo más allá de las apariencias, porque aunque éstas no se ven directamente sobre el paisaje influyen sobre él” (p. 32).

Para concretar, las concepciones de geografía enunciadas por los educadores reflejan la diversidad de criterios particulares sobre esta disciplina científica. Esa pluralidad refleja una contradicción entre las definiciones que sobre la geografía incluyen los manuales de enseñanza geográfica y los enunciados recientes sobre esta disciplina científica. Asimismo, se puede inferir la existencia de una notable confusión conceptual entre los docentes de geografía; aspecto que complica la orientación de la enseñanza geográfica ante los emergentes situaciones del mundo contemporáneo, en cuanto disciplina científica, los manuales y las concepciones elaboradas desde la experiencia educativa.

Así lo reconocen Capel y Urteaga (1982), cuando expresan que la geografía en la actualidad, debido al desfase entre investigación y la docencia, como materia de enseñanza presenta una gran variedad de situaciones. Los educadores optan por preservar lo tradicionalmente descriptivo o conservan el carácter técnico que los geógrafos han designado a sus investigaciones y hacer más énfasis en lo meramente cuantitativo de lo geográfico. Esta es una notable debilidad para la enseñanza geográfica. El hecho de existir una diversidad de criterios trae como consecuencia que la enseñanza se realice sin propósitos y fines educativos que orienten a una labor que explique la situación de subdesarrollo y dependencia que vive el país. Por tanto, simplemente se observa y describe, con explicaciones superficiales y se deja a un lado la ejercitación de un pensamiento ágil y una acción protagónica, participativa y crítica.

Concepción del programa

El programa escolar es un recurso esencial y básico en la enseñanza de la geografía. Santiago (1991), detectó el revelador valor didáctico asignado al programa para orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la geografía. Esto es reforzado por el Manual del Docente (1986), donde se explicita que el programa permite alcanzar de manera más eficiente los objetivos guías de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al facilitar al educador la posibilidad de seleccionar las estrategias metodológicas eficientes y coherentes con la situación de aprendizaje. El Ministerio de Educación asigna al programa la condición de intermediario entre los fines y objetivos establecidos por el Estado y la formación del educando y el docente como ejecutante de esas aspiraciones. De esta relación armónica se

desprenden las orientaciones esenciales y básicas a las actividades a desarrollar el educador en el aula. Al respecto, los educadores de geografía opinan lo siguiente:

a) El docente asigna una fundamental importancia al programa

- “El programa es importante porque allí se contempla cuidadosamente la tarea de la enseñanza, donde el docente encontrará todo lo relacionado con la asignatura que se va a impartir”.
- “El programa es la herramienta básica para el docente ya que contiene los elementos esenciales que permiten al docente tener una visión global de lo que debe realizarse”.
- “El programa sirve como base para elaborar la planificación tomando en cuenta a los objetivos y se arma el plan de lapso con los objetivos que pueden tener relación”.

El programa sirve como orientación de los procesos de enseñar y de aprender, al suministrar la información pertinente hacia el acto educante en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza geográfica. Al ofrecer la visión general sobre la actividad a cumplir por el docente se erige como un recurso altamente relevante en la planificación sistemática a partir de los objetivos previamente establecidos y estructurar los lapsos estipulados en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986).

b) El programa es el instrumento base para la planificación de la actividad escolar

- “El programa es el principal instrumento con el cual cuenta el educador para la planificación de su clase; es la base en que se sustenta lo que debe enseñar. Todo educador al momento de iniciar la planificación debe consultarlo primero que nada”.
- “El programa nos permite planificar cada clase, qué recursos se pueden utilizar, si se tienen en el momento; cuáles deben ser las estrategias metodológicas y las de evaluación, lo que asegura la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje”.
- “El programa es para el docente el instrumento más importante de planificar los objetivos a desarrollar, puesto que le sirve de guía para saber qué recursos puede utilizar y las posibles actividades que va a desarrollar. Por otra parte, si el docente conoce el programa puede correlacionar los objetivos y a la vez adaptarlo al medio local en el que se desenvuelve”.
- “El programa nos permite planificar, coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera continua y sistemática a través de la metodología aplicada según la actividad a realizar”.
- “Antes de comenzar a planificar hojéo ligeramente el programa, si creo que hay algún contenido para introducir lo decido oportunamente para que no haya contraste. Luego comienzo reformulando cada uno de los objetivos, especificando el plan de clase a seguir para lograrlo cabalmente”.

De las opiniones emitidas se infiere la relevancia que el docente asigna al programa en la tarea de planificar sus actividades, especialmente, la clase. Asume, de acuerdo con esto, la

condición básica de consulta debido en la tarea de definir la secuencia de actividades, en cuanto el contenido a transmitir, las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación esenciales en el proceso educativo. Las alternativas que ofrece se fundamentan en la articulación de objetivos y de su adaptación al entorno, lo que evidencia el carácter flexible asignado desde el ente oficial y adecuarse a la institución y la comunidad y programar en forma continua y sistemática el proceso de enseñar y de aprender en sus diversas acciones habituales de clase.

c) El programa permite planificar la clase de geografía

- “El programa me sirve para planificar mi trabajo en el aula. Primero procedo a leer los objetivos, a planificar, posteriormente los analizo, tomando en cuenta el grado de dificultad que pueden presentar los mismos. Asimismo estudio detenidamente las estrategias metodológicas las cuales deben adaptarse al contenido de determinado tema”.
- “Para planificar mi clase busco primero en el programa al objetivo general después el objetivo específico y las posibles técnicas para desarrollado. Una vez que hago eso procedo a cumplir con la actividad, luego acudo al programa para buscar técnicas e instrumentos de evaluación, las aplico y comprobaré el objetivo si se ha logrado o no”.
- “De acuerdo con el objetivo planifico cada clase con la ayuda del programa, especialmente. El contenido que me sirva de guía para iniciar la información de la clase y ampliar el objetivo a dar. Con las estrategias metodológicas se puede dar un aprendizaje mas completo. Si considero que el objetivo está claro, hago una retroalimentación para la próxima clase evaluarla y pasar al siguiente objetivo”.

Lo expuesto sirve para demostrar que la práctica pedagógica tecnológica insertó en el educador un estricto apego a los designios del programa. Eso determinó que el educador lo asumiera como instrumento básico en la planificación de la clase de geografía. El programa escolar es el instrumento que contiene los planteamientos, recomendaciones y sugerencias básicas en la planificación de la clase de geografía. El docente lee analíticamente los fundamentos programáticos y centra su atención en los objetivos al tomar en cuenta su nivel de dificultad, desde el objetivo general hasta los específicos y destaca la función que dentro del programa representa el contenido. Igualmente, revisa las estrategias metodológicas y de evaluación con el objeto de diseñar las actividades que conducirán al logro del objetivo previsto para cada clase. Una vez estructurada la planificación la aplica y verifica mediante la evaluación si el objetivo se ha logrado o no, retroalimenta la clase y continúa con el desarrollo del proceso.

d) El docente cuestiona el programa de geografía:

- “El programa es la mano derecha del educador pero a veces me parece que varios objetivos están pasados de moda, están anticuados o quizás fuera de la realidad en que vivimos o que está atravesando nuestro país”.

- “El programa está elaborado por personas que muchas veces no están relacionados directamente con el sistema de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, lo hacen muy generalizado sin tomar en cuenta el medio en el cual se va a dictar”.
- “Los programas que manejamos siempre se ha dicho que no están ajustados a la realidad, y en mi opinión, es bastante cierto todo esto ya que, al momento de tener que impartir o facilitar algún conocimiento, nos encontramos que no se puede hacer mucho. Están recargados de temas y no existe secuencia alguna. Se presentan parcelamientos no concatenados y como se exige total cumplimiento nos limitamos a ellos”.
- “El programa por el cual se imparte la educación, muchas veces no se adapta al medio para lo cual fue diseñado, proviene de un ente central que irradia a todas partes. No se toma en cuenta que las poblaciones son diferentes y que por ende necesitan otro tipo de enseñanza”.
- “El programa se divide en muchas partes de las cuales el docente no se sale, se encasilla en él y no deja que la imaginación trabaje”.

De lo expresado, se infiere que el docente, aunque reconoce la jerarquía del programa, considera su carácter anticuado y desfasado de la realidad. Su elaboración por los técnicos, aunque calificados, no está inmersa en la dinámica educativa y toman posiciones más teóricas que reales. Se cuestiona también el carácter de instrumento homogéneo a ser aplicado en todo el país, aunque se facilita al reacomodo con lo local, es de carácter muy generalizado y no toma en cuenta las diferencias regionales. Así se limita la acción educativa del educador, pues “no se puede hacer mucho”, en unas oportunidades por estar recargado de temas aislados e inconexos o por no llevar una secuencia procedimental. Pero uno de los factores más cuestionado de los programas, es el estricto cumplimiento de los objetivos.

En consecuencia, se profundiza en la atomización de contenidos cada vez más específicos cuyo efecto pedagógico es negar la posibilidad de apreciar la realidad como totalidad y con eso, la pérdida de la identidad docente de su entorno. Precisamente, como el programa y las actividades educativas encasillan al docente a este recurso, se pierde el sentido crítico y creador con el cual éstas se deben abordar. Esta es una de las dificultades más destacadas del uso del programa como instrumento fundamental para planificar las actividades escolares.

Concepción sobre la clase de geografía

a) La clase de geografía se desarrolla para lograr el objetivo

- “Hago un comentario breve sobre el objetivo que vamos a tratar en clase. Paso luego a explicar la teoría utilizando mapas, esferas y láminas y así llegar hacia el alumno con más facilidad y lograr el objetivo”.
- “Enseño de acuerdo con el objetivo partiendo con lo más entendible posible buscando que los alumnos capten en base a ejemplos, dibujos, esquemas, gráficos, etc. Me gusta que los alumnos participen en la clase para ver si han entendido la clase o si hay alguna

duda explicar de otra manera. Aplico la dinámica de grupos que trabajen en el aula para que al final se discuta y todos puedan participar y extraer conclusiones en función del logro del objetivo”.

- “Antes de comenzar el objetivo, hago un sondeo exploratorio del contenido. Después explico el objetivo a través de láminas y mapas dependiendo del contenido, tratando que el alumno señale e identifique lo que se está tratando. Terminado el objetivo asigno una actividad para la casa que será revisada en la clase siguiente”.
- “La geografía la enseño tomando como punto de partida lo que dice el programa que tengo que hacer para lograr un determinado objetivo, luego hago una recopilación del tema para explicar mejor la clase. Realizo actividades dentro del aula como participación de los alumnos en el tema y los motiva para que se interesen más por la clase. Después de terminar el objetivo hago una retroalimentación para ver si quedó claro lo explicado y hago preguntas a los estudiantes”.
- “Una vez ubicada en el aula y previo aviso a los estudiantes de que vamos a ver tal objetivo de geografía, procedemos a colocar en el pizarrón el número del objetivo y el título del mismo. Luego ubicamos en el libro guía la página donde esta el objetivo. Procedemos a leer por parte de los alumnos el contenido textual y vamos explicando lo que los alumnos no entienden. A continuación me apoyo en el material didáctico de la clase y luego hago preguntas para ver si el objetivo se alcanzó; según las respuestas aclaro dudas y coloco una actividad para la casa”.

Aquí es evidente el peso específico del programa en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que planifica y ejecuta el docente. Esto se desprende de la importancia asignada al cumplimiento del objetivo, constituido en la guía para encaminar el proceso de la clase, seleccionar las estrategias metodológicas, de evaluación y los recursos didácticos. Como todo gira alrededor del objetivo, se busca hacer del proceso lo más entendible posible, de tal forma que permita el logro del cambio de conducta previamente establecido.

Bajo este punto de vista, la clase de geografía se desarrolla en un proceso que se inicia de diversas formas: 1) se hace un comentario inicial. 2) se aplica el manejo de la pregunta y el procesamiento de la respuesta. 3) se hacen lecturas previas e indicando el objetivo. Luego, la clase prosigue con actividades, tales como: explicaciones, participación de los estudiantes, ejercicios de identificación, lecturas comentadas, dinámicas de grupos, discusiones y, finalmente, concluye con la elaboración de conclusiones, actividades para la casa, retroalimentación del profesor, preguntas y evaluaciones, todas orientadas al logro del objetivo previsto para la clase.

b) La clase de geografía se desarrolla desde el campo experiencial del educando

- “Llego al aula y después de realizar lo rutinario, inicio la clase a través de preguntas al grupo para conocer su campo experiencial y luego de manera particular, lo referente al tema, el cual se ha recomendado realizar la lectura en la clase anterior. Luego hago mi explicación, seguidamente expongo el material didáctico sobre el cual hago preguntas.

En el caso de los mapas recomiendo la observación, si es de realizar dibujos o esquemas les concedo la oportunidad para que lo hagan. Finalmente, hago el cierre a través de preguntas”.

- “La geografía se debe enseñar tomando en cuenta las experiencias vivenciales que desarrolla el estudiante en su medio local. Utilizo material de apoyo y textos actualizados e informaciones de prensa. Este último recurso me sirve para comprar las noticias regionales, nacionales e internacionales”.
- “Enseño la geografía a través de las ideas previas que tiene el alumno de acuerdo con su experiencia y también lo relaciono con su entorno. Empiezo preguntando sobre el contenido que vamos a tratar y luego pregunto y observo que los alumnos se animan para llegar a conclusiones que pasan a redactar en su cuaderno”.
- “A partir de algunas vivencias de los estudiantes comienzo a desarrollar el objetivo indagando el campo experiencial del alumno. Luego tomo algunos conceptos básicos de diferentes textos para clasificarlos y elaborar el concepto que maneja el grupo, también se asignan investigaciones para actualizar datos y luego compartirlos con todo el grupo”.
- “Al comenzar la clase hago preguntas para conocer las experiencias de los alumnos sobre lo que vamos a explicar, a continuación doy una reseña sobre las clases vistas anteriormente, luego al entrar al tema explico el mismo por medio de comparaciones, láminas alusivas al tema, manejando la pregunta y la respuesta. Al finalizar la explicación reúno a los estudiantes en grupo para que elaboren conclusiones referentes al tema explicado y se asignan actividades para la próxima clase”.
- “La geografía la imparto a través de los libros que se expenden en el mercado ajustado al programa. Inicio la actividad con preguntas para revisar el campo experiencial de los estudiantes y luego les entrego copias de cualquier texto, leyendo algún párrafo escogido, observando mapas. Se establecen conclusiones que ellos copian en los cuadernos y así finaliza la clase”.

Aquí, las experiencias del alumno representan para los educadores un fundamento básico y esencial en la enseñanza de la geografía en el momento de impartir la clase. Estas experiencias se hacen presentes en el aula a través de las preguntas que el docente hace al colectivo estudiantil, en especial, aquellas interrogantes relacionadas con lecturas asignadas a la casa. Asimismo, alcanzan relevancia las experiencias adquiridas en su condición de habitante del lugar.

El proceso de la clase activado por las experiencias previas como fase inicial, sirve luego dar cumplimiento a actividades como explicaciones del tema, utilización de material de apoyo (prensa, libros, mapas, esferas, etc.), la técnica de la pregunta y el procesamiento de la respuesta, vinculados al contenido de la clase con la realidad local, dicta contenidos, entre otros aspectos. Luego la clase concluye, con la formulación de preguntas, elaboración de conclusiones, asignación de investigaciones (consulta de libros) y tareas. Acá lo destacado es el hecho que, al tratar de desarrollar una clase más activa y participativa, recurre al campo experiencial del educando, pero no transforma esas ideas, ni cuestiona su actitud frente a la realidad.

c) Existe preocupación por cambiar el proceso de la clase de geografía

- “La geografía que se enseña tiene que ser diferente. Se necesita de teoría y de práctica apoyándose en los textos y ubicándonos en los mapas con el material de apoyo que requiere el tema se hace posible explicar el objetivo. La enseñanza la realizo de la siguiente forma: doy la teoría y les dicto los puntos más importantes luego se pasa a la práctica con el recurso didáctico y luego escriben en el cuaderno las conclusiones y se les manda un actividad para la casa”.
- “Pienso que la geografía debe enseñarse de la manera más práctica posible, emplazando a los alumnos a una interrelación con el medio, logrando así que las clases no resulten monótonas y aburridas sino amenas y divertidas para que los alumnos aprendan de verdad y para toda la vida y no memorizando porque se olvida con facilidad y rapidez”.
- "Desde que comencé a ejercer la docencia en geografía he considerado que el docente tiene mucho que ver con los problemas que nuestros profesores plantean en la enseñanza de la geografía en la Universidad. No nos esmeramos por hacerlo bien conociendo nuevos métodos y técnicas sino que nos aferramos a lo mismo. Yo creo que debemos cambiar para el bien de nosotros y de nuestros alumnos”.

De lo descrito, el docente de geografía, aunque se afianza a lo tradicional, demanda cambios desde lo eminentemente teórico hacia la integración entre la teoría con la práctica, que supone la intencionalidad de disminuir la intensidad de lo verbal-explicativo, por una actividad investigativa y dinámica (trabajo en grupos). Desde estas opiniones emerge la necesidad de investigar su propia práctica como alternativa de solución a sus problemas geodidácticos.

Implica la transformación de la práctica rutinaria del aula altamente centrada en la unidireccionalidad vertical docente-alumno, a la vez que un proceso donde el educador oriente al estudiante a obtener los conocimientos por sus propios medios y no estar sujeto a aprender lo que el docente le impone. En la enseñanza de la geografía es de vital importancia acercar al alumno al medio donde vive. Es una exigencia que amerita de una enseñanza más relacionada con la vida misma, activa y participativa, desarrollo del pensamiento crítico y superar la monotonía y el aburrimiento del aula.

d) Finalidades de la enseñanza geográfica

- “Para que los alumnos aprendan lo que yo sé y para que esos conocimientos se transmitan de generación en generación y de acuerdo a la época”.
- “Enseño la geografía para que mis alumnos conozcan y cultiven conocimientos impartidos”.
- “Para lograr en el educando una información integral, tanto en los conocimientos como en el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan comprender su mundo”.

- “La enseñanza de la geografía nos permite elevar los conocimientos, así como también que interrelacione lo teórico con lo práctico. A los educandos se les debe explicar bien los conocimientos para que los aprendan de una manera sencilla”.
- “La enseñanza de la geografía nos permite dar a conocer hechos y fenómenos que suceden en la tierra, ya sea en lo social (población) como en lo físico (suelo, clima, vegetación)”.
- “Enseñamos geografía porque mediante esta materia podemos ubicar, localizar y delimitar un hecho geográfico, a la vez que nos permite relacionar la teoría con el medio ambiente”.
- “Se enseña geografía para que los educandos tengan conocimientos generales, y así él mismo podrá definir, describir, identificar tanto problemas como fenómenos que se presentan a su alrededor”.

Las opiniones expuestas son la muestra más significativa de la existencia en la dinámica de la clase de una pedagogía transmisiva y de una concepción geográfica descriptiva, lo cual tiene como objetivo fundamental comunicar conocimientos a los educandos sobre los fenómenos físico-naturales y demográficos. La preocupación es transmitir desde el educador, un conocimiento desconocido por los alumnos. Así el bagaje cultural se trasmite de generación en generación sin transformación alguna, sino limitado a las nociones y conceptos que los alumnos deben saber.

El objetivo es acumular datos en la memoria de los educandos de la información dictada o explicada por el docente de geografía. Allí, el aprender es sinónimo de la retención de nociones y conceptos demostrada en la actividad evaluadora. En este sentido, la enseñanza de la geografía se limita a describir detalles, fenómenos y hechos que suceden en la superficie terrestre y lo geográfico se concreta a la ubicación y delimitación sin arribar a lo complejidad explicativa desfasada de su cotidianidad. Lo más grave es el hecho de desarrollar una enseñanza alejada de los cambios epocales.

El alumno debe conocer su entorno inmediato

- “La geografía se enseña con la finalidad de que el educando conozca su entorno, el medio en el cual vive, como está conformado para posteriormente indicarle la posición geográfica y así conocer el lugar donde habita en el espacio terrestre”.
- “Entre otras cosas, la enseñanza de la geografía la enseñamos para tratar de ubicar el alumno en su realidad circundante y todas las relaciones que se puedan establecer en su entorno. De esta forma, éste logrará comprender el por qué de las interacciones que se dan entre los hombres con la naturaleza en el espacio y en el tiempo”.
- “La geografía como ciencia social se debe enseñar con el objeto de contribuir en el alumno para que sea creativo y reflexivo sobre su propia realidad en la cual se desarrolla, con el propósito de que sea razonable y esté concientizado del mundo que lo rodea”.
- “La enseñanza de la geografía la desarrollo con el fin de conocer y desenvolvernos en nuestro entorno ambiental, de manera de mejorar la calidad del ciudadano que se está

formando y tenga conciencia y experiencias de lo que sucede en nuestro globo terráqueo”.

- “Enseñamos la geografía para que el alumno pueda obtener una visión amplia de las cosas que suceden en su entorno, es decir, que esta enseñanza le permita al alumno precisar de manera objetiva las cosas que ocurren buscando un por qué a lo que sucede”.
- “Primero que todo para que las futuras generaciones conozcan la realidad por la cual ha pasado el país, los cambios que se han presentado hasta el momento en cuanto al clima, suelo, geomorfología y puedan establecer comparaciones en un mañana y darse cuenta de todo lo que ha sido la transformación de la naturaleza”.
- “Para que el educando aprenda a conocer el ambiente donde vive, ayude a cuidarlo y protegerlo, la hacer uso de los recursos que la naturaleza nos da”.
- “Para que los alumnos conozcan el mundo que nos rodea, específicamente, lo que la naturaleza nos ha dado, lo cual deben conocer para que no nos falten mañana”.

El hecho que el alumno conozca su entorno inmediato constituye un avance por demás relevante en la enseñanza de la geografía en las opiniones de los educadores de geografía. El conocimiento de su entorno implica abordar como objeto de estudio a su propia realidad. No sólo por el hecho de su conformación, su ubicación y de las relaciones entre sus elementos constitutivos, sino en la búsqueda de su confrontación desde la reflexión hacia la explicación del espacio geográfico local. Además es importante precisar el sentido social impuesto a la enseñanza geográfica, en cuanto concientizar al estudiante sobre su entorno inmediato con el firme propósito de preservar y transformar racionalmente su espacio.

Precisamente, apreciar al ambiente desde su equilibrio ecológico, por un ciudadano consciente de una mejor calidad de vida y de conciencia hacia la conservación de lo natural. Por consiguiente, la visión reflexiva del mundo, de la vida y de la realidad se consolida desde las aulas escolares, con una práctica cotidiana hacia la formación del habitante y explicar los acontecimientos con sentido ecológico y percibir los cambios geográficos con sentido social. De allí que la enseñanza geográfica, de acuerdo con la opinión de un docente: “Para poder transmitir los conocimientos sin quedarnos sólo allí, sino ir más allá de las nociones y conceptos y preocuparnos más a fondo por el aprendizaje, tomando al alumno como eje central del proceso, sin olvidar que él se desenvuelve dentro de un contexto social-cultural y, por tanto, debe conocer la problemática social y plantear soluciones como individuos críticos y reflexivos”.

Esta situación demanda la necesidad de abocarse a superar lo meramente disciplinar que hasta el momento ha destacado como rasgo esencial en la enseñanza de la geografía. La exigencia de ir hacia el entorno inmediato en la búsqueda de la explicación del espacio geográfico se impone como el reto para el educador. Al respecto, la estrategia debe ser el proceso de mediación entre el docente y el educando como una fórmula creativa, dinámica y espontánea, cuyo objetivo debe ser contribuir al desarrollo de esfuerzos significativos en la realización personal y el mejoramiento del crecimiento social.

CAPITULO IV

EL MUNDO CONTEMPORANEO, LA TEORIA GEODIDACTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

La época

Las circunstancias del actual momento histórico tiene su máxima expresión a través del Nuevo Orden Económico Mundial. Este acontecimiento ha trastocado todos los órdenes de la vida social al transformar su quehacer, racionalidad y realizaciones. Nada ha escapado a los cambios acelerados producidos por los embates de la presente metamorfosis de la época. 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 la situación novedosa ha colocado en posición de minusvalía y menosprecio a lo humano y 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 revelaciones concretas de la traducción del nuevo pensamiento dominante, en la economía de mercado. También resaltan el efecto manipulador de los medios de comunicación social que condiciona el razonamiento y la participación del hombre al reducir a la simple condición de receptor y consumidor, gracias al establecimiento de mecanismos sutiles conducentes a domesticar y alienar.

Según Liscano (1995), el neoliberalismo como ideología que motoriza los nuevos mecanismos de alienación, 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, el aprovechamiento con mejores técnicas de 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.

Esta concepción de la realidad ha minimizado la problemática social frente al logro de excelentes niveles de rendimiento económico. Allí 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, tales como guerras, hambre, hacinamiento, aglomeraciones urbanas, abandono de las áreas rurales.

En palabras de Tovar (1995) al aprovechar el desarrollo científico y tecnológico desde una nueva concepción determinista, surgen también otras formas de intervenir 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 y detectar sus posibilidades económicas sin importar países y fronteras.

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 conducentes a conseguir la modernización y la democratización como vías hacia el progreso. Esto no es más que la exigencia del FMI y del BANCO MUNDIAL en 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 al utilizar el mecanismo de las empresas multinacionales. Estas se insertan en los países con el objeto de 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, porque asegura obtener mejores rentabilidades a bajo costo.

Uno de los aliados esenciales en la estructura del Nuevo Orden Mundial son 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 y simular lo real con altos niveles de precisión matemática. Ahora la realidad geográfica se representa y se reconstruye gracias a los modelos matemáticos y estadísticos al obviar los hechos concretos. Hoy, con todos los novedosos avances de los ordenadores y la traducción del modelo neoliberal se facilitó apreciar la homogeneidad mundial como efecto de la acción

expansionista de la economía capitalista, donde lo local debe ser explicado desde la perspectiva planetaria y viceversa. Para Gurevich (1994), los fenómenos geográficos ya no tienen linderos preestablecidos como lo impuso la geografía tradicional.

Lo global impone las reglas de juego y como la orientación fundamental del neoliberalismo es 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. El logro de ese objetivo, los medios de comunicación social se han convertido en mecanismos ideológicos útiles en condicionar y manipular a la sociedad de una concepción del mundo, de la realidad y de la vida, profundamente distorsionada y desvirtuada.

La información difundida se limita a los detalles nocionales y desgarrada del sentido humano y, en el caso de frialdad de las cifras estadísticas, se busca demostrar el efecto positivo de las 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 de la opulencia y una geografía de la pobreza. ¿Qué concepción de la geografía se enseña como tarea fundamental para desvirtuar la crisis económica que afecta a la sociedad?.

La respuesta es que la geografía no puede aferrarse los fundamentos descriptivos, sino de una nueva óptica inter y transdisciplinaria que permita abordar lo geográfico desde opciones apoyadas en la apertura, la pluralidad y la diversidad. Se requiere de una discusión abierta y profunda hacia la explicación del espacio geográfico. Ya no sólo se exige de la tradicional percepción de lo real, la aplicación de instrumentos de recolección de información, sino también la participación activa del sujeto en la dinámica vivencial del objeto de estudio.

Lo expuesto trae consigo 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, obtener el conocimiento estrechamente relacionado con la vivencia misma de lo que se estudia sin barreras ni prejuicios que lo condicionen. Revelar 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, descriptiva, naturalista y descontextualizada por una geografía con un mayor sentido social. En lo concreto, la situación epocal del “capitalismo salvaje”, en palabras de 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, al enfatizar en la importancia de la equivocación y la retroalimentación, además de revisar

lo geográfico desde una opción pedagógica militante y una visión científica orientada por los nuevos paradigmas más cercanos a la subjetividad y, por el otro lado, tener que comprender la necesaria responsabilidad social del educador en facilitar 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 teoría 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 en el mejoramiento de 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 por sus rápidas transformaciones. 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 estudiado sino también deben ser abordados en forma flexible, participativa y contextualizada en el propio escenario de los acontecimientos, debido a la multiplicidad y pluralidad de variables intervinientes en la compleja realidad geográfica. La situación del presente exige a la enseñanza geográfica, revisar sus conceptos y realizaciones, encaminar sus esfuerzos a la formación del nuevo ciudadano en la comprensión reflexiva y crítica del entorno donde vive.

Esto responde a la existencia de acontecimientos espaciales cada vez más complejos, a las concepciones de los individuos sobre su entorno habitual y lo aprendido en la práctica cotidiana del aula escolar de la enseñanza geográfica. El hecho que se produzcan conocimientos en un nivel sin comparación con otra época histórica, implica la necesidad de 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, se impone contribuir a desarrollar en el individuo una racionalidad más dinámica y abierta a la universalidad del pensamiento, de tal forma se obtengan criterios novedosos. Para Moros Ghersi (1993), la falibilidad afecta 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.

La confrontación constituye el escenario donde el conocimiento verifica su trascendencia y su traducción social. Si resiste el embate, es un aporte significativo hacia el avance del conocimiento. La enseñanza de la geografía, en consecuencia, tiene como tarea esencial transmitir otras verdades más abiertas y menos rígidas. Precisamente, la crítica centra su preocupación en desmontar la vigencia de la concepción positiva en la enseñanza geográfica aferrada a comunicar un contenido rígido, invariable y permanentemente vigente.

No se puede interpretar la realidad geográfica con las concepciones lineales, particulares y mecánicas, debido a que son rigurosas 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, reclamaba alternativas globales, integrales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, debido a lo complicado de los acontecimientos, la diversidad de elementos y la pluralidad de los factores intervinientes 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 como base del desarrollo de 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 como condición científica de la explicación asumida en el estudio de la realidad, debido a la pluralidad de factores y elementos que deben integrarse y lograr una comprensión de los fenómenos geográficos con sentido formativo y coherente. Al atender a esta concepción, según Morin (1993), se debe cuestionar el falso infinito hacia el que se lanzan el crecimiento industrial, el desarrollo, el progreso, al abandonar las racionalidades parciales y cerradas y las racionalizaciones arbitrarias y delirantes que consideran irracional cualquier crítica racional que se les haga.

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 y organizar una realidad donde el bienestar sea el 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 en la justificación de la intervención irracional del sistema ecológico.

La práctica geodidáctica apegada a los fundamentos positivistas ha sembrado en la enseñanza geográfica una orientación parcelada orientada a la tergiversación y manipulación ideológica e impedir al aprendiz comprender la construcción espacial desde los designios del capital. Por eso la insistencia en estudiar las partes de la realidad, sino ofrecer 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 en la enseñanza de la geografía.

Un renovado enfoque debe tomar en cuenta la superación de esta circunstancia escolar. En primer lugar, la traducción social de la enseñanza geográfica y formar al hombre inmerso en su entorno inmediato. Educar hacia la consolidación de la conciencia crítica y una actuación autónoma y realizadora del ser humano. En segundo lugar, se imponen las perspectivas globalizadoras e integradoras y 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).

Esa reflexión sobre la dinámica del espacio es el objeto de la enseñanza geográfica en las nuevas circunstancias históricas. Es dar 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 presentes y donde el educador y el educando son actores históricos de primer orden. Por eso el incentivo de enseñar hacia el aprehender 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), se trata de una realidad emergente con tan velozmente ante los 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 con la acción de repensar sobre opciones más vinculadas con lo social debido a que se impone atender a las dificultades que enfrenta el colectivo social. Eso trae consigo considerar en la enseñanza geográfica el rescate del sentido humano de la enseñanza. No se trata de desarrollar solamente las potencialidades cognoscitivas como lo ha recomendado el psicologismo, sino las condiciones humanas del individuo.

La enseñanza de la geografía debe hacer hincapié en lo formativo al dar especial énfasis en lo cualitativo. Eso obedece a que el individuo debe ser educado en sus atributos de persona de calidad humana el cual 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 al tomar como escenario fundamental a la vida cotidiana en sus acciones, en el tiempo y en el espacio donde ella se desarrolla. Es asumir 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, complementado con la explosión de informaciones y conocimientos difundidos por los diversos medios de comunicación social. De una u otra forma, esta situación permite crear un bagaje informativo que transforme 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 su realidad geográfica más identificada con los valores del hombre y de la sociedad. También es necesaria la posibilidad cierta de poder compartir, confrontar y crear las posibilidades de cambio y de transformación social.

La vida cotidiana del aula escolar y la enseñanza de la geografía

La contextualización es una perspectiva que adquiere significativa relevancia en la enseñanza de la geografía. Este hecho ha facilitado entender de una forma más integral la dinámica del trabajo cotidiano del aula escolar. Tradicionalmente éste se circunscribe al mero local del aula, lo cual ha generado una percepción profundamente contradictoria al establecer su vinculación con los acontecimientos del momento 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.

La descrita disparidad ha contribuido a convertir en centro de atención de los investigadores el diario trabajo escolar, pues allí es donde la teoría, tanto oficial como de los educadores, se hace praxis. 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 con la frialdad de la estadística. Este hecho trajo como consecuencia replantear la vieja discusión sobre la tarea social de la escuela.

Se asume que la vigencia del paradigma positivista contribuyó a desvirtuar el estudio de la realidad educativa 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 en la intención de descalificar el conocimiento espontáneo y natural de la dinámica educativa, a la vez argumento en la imposición del modelo tecnocrático basado en los conceptos de la ciencia natural y estrechamente emparentado a una racionalidad mecánica y de verdades absolutas e imperecederas. Este modelo determinó en la praxis de la educación venezolana, la exigencia 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 tuvieron como tarea esencial y básica, elaborar diagnósticos con el objeto de detectar solamente las características de la realidad educativa. El resultado, se ha obtenido desde el privilegio de los números 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 estudios etnográficos, participativos y de investigación-acción, la educación ha comenzado a ser percibida desde otras opciones, al integrarse lo cualitativo con lo cuantitativo y 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 complementa la tan criticada frialdad del número al establecer su relación con los rasgos cualitativos de los acontecimientos, pues se estima en su vida misma, sus internalidades y externalidades y abordar su desenvolvimiento en su propio suceder habitual. Esta nueva opción ha reivindicado la realidad cotidiana del aula escolar. Ese mundo hasta ahora calificado de escasamente científico, ha pasado a constituir un excelente escenario en el estudio de 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 la pregunta que ha formulado 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, pues allí, tanto el docente como los alumnos, vivencian una práctica muy particular 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 facilitadas los medios de comunicación social.

Esto da como resultado conocer los acontecimientos con la superficialidad del espectador de un noticiero, la lectura del periódico o ser asiduo radio escucha de programas de opinión. De esta forma se elabora una matriz de opinión construida con el manejo cotidiano de símbolos, signos y códigos comunicacionales con las dificultades derivadas del hecho de la tergiversación, alienación o distorsión que los mensajes comunicacionales llevan consigo.

Lo preocupante de esta situación es la superficialidad noticiosa carente de fundamentos válidos en la explicación de los hechos. Algo parecido ocurre cuando el docente de geografía limita su acción pedagógica al manejo estricto del libro. En ese sentido, transmite nociones superficiales que domina el educador como una información poco confiable e impartir una labor tan delicada como es la de enseñar y orientar los procesos de aprendizaje. Lo grave es preservar el sectarismo hacia el libro-texto diseñado de acuerdo con el programa y la enseñanza de corte tradicional.

La teoría educativa que sustenta esta praxis es la emanada de la concepción tradicional de transmitir nociones y conceptos aislados en un nivel simplemente cognoscitivo y carente de la actividad reflexiva. La tradición didáctica, aunada a la fundamentación pedagógica dominante de carácter tecnocrático, circunscrita al simple acontecimiento de dar la clase y/o lograr el objetivo, da origen a una enrevesada situación educativa muy contradictoria con las necesidades de la sociedad. Ello se evidencia por la ausencia del precepto legal de formar al educando “culto, sano y crítico” que entienda su realidad vivida.

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 impuesta por la época y la realidad con sus dificultades sociales y económicas. La preocupación del docente es facilitar al otro lo que se sabe y con la aplicación de 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 concretada a detallar la realidad geográfica en una secuencia de aspectos aislados e inconexos al dividirse lo geográfico en porciones cada vez más detalladas y facilitadas bajo la falacia didáctica de ofrecer una fragmentada versión positivista de lo real. Así, se enseña una realidad inexistente: una geografía abstracta. Lo inmediato, concreto y real llegan al aula a través de los sencillos ejemplos 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 generadora de confrontación alguna y dar explicación a los problemas geográficos, porque lo esencial es transmitir los contenidos normados en el programa oficial. La adhesión al programa determina concretar la enseñanza a obligar a los alumnos a internalizar nociones disciplinares obsoletas que son contradictorias con el avance científico de la ciencia geográfica actual.

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 de toda acción educativa, porque lo más importante es el cumplimiento del objetivo. Así, el docente se convierte en un administrador del programa y en el gerente de la clase. Él es el que sabe y determina qué y cómo deben aprender los educandos.

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

La época de cambios determina una compleja situación donde las innovaciones se producen con tanta velocidad que exigen a producir nuevas alternativas educativas y educar al ciudadano en estrecha correspondencia con las transformaciones del mundo contemporáneo. Uno de los factores esenciales es la reivindicación de la responsabilidad social del educador de geografía. La complejidad social debe ser tema de atención en el acto educante entendido en el marco de los cambios, el desafío a la ideología dominante y su acción oculta en la organización del espacio geográfico.

Por consiguiente, se requiere asumir la problemática del aula como un reto sociopolítico e ideológico cuyo objetivo fundamental sea descifrar la incidencia del positivismo en el aula y fortalecer la orientación humana y social implícita del acto de enseñar. Como paso inicial se asumirá la tarea de ir más allá de las orientaciones didácticas del conductismo y hacer hincapié en la integración aula-comunidad, una integración dinámica de permanente retroalimentación desenvuelta con la activa participación activa de hacer y rehacer, elaborar y reelaborar, construir y reconstruir opciones alternas resultantes del trabajo creador.

Pero quizás lo más interesante es las respuestas dadas por el docente a sus problemas pedagógicos desde la armonía de sus concepciones con los fundamentos teórico-metodológicos sobre la enseñanza de la geografía. Allí, la evaluación debe centrarse en el proceso de la actividad cotidiana y destacar los cambios significativos en estrecha vinculación con las modificaciones que se desarrollan en el entorno. Es decir, el crecimiento personal y el crecimiento social.

La enseñanza de la geografía deberá apuntar hacia la superación del esquema tradicional donde la realidad es conocida con la simple y somera información, sino una alternativa para que el desarrollo intelectual y social se armonice con la práctica, se erija en fundamento, retroalimente la experiencia adquirida con el trajinar diario y sirva de base de un nuevo conocimiento más coherente, riguroso y también 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 y reorientar la labor de ser educador en correspondencia con la época contemporánea. Eso invita a repensar el individualismo y la falsa concepción de la realidad por el respeto mutuo, la validez de equivocarse y el ponerse de acuerdo con sus colegas.

En otras palabras, es revitalizar la función docente como agente del cambio social. Al vincularse con los otros docentes, en solidaridad académica, podrá crecer intelectualmente, al poner en práctica los saberes y reestructurar las experiencias pedagógicas en forma reflexiva y crítica, la explicación de la realidad; todo eso, con el objeto de educar a sus educandos en el ámbito de la participación-reflexión-participación como sistema in crescendo en la explicación crítica y constructiva de su realidad, desde donde necesariamente emergerán posturas en procura de la transformación social tan afectada por la incidencia del capitalismo en todos los ordenes de la vida.

UNA REFLEXION PARA CONCLUIR

La enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano presenta una extraordinaria situación pedagógica de significativa importancia en la preocupación por entender la situación tan compleja y crítica de la educación en Venezuela. Las reformas curriculares no han atinado en atender esa realidad en correspondencia con los cambios del mundo contemporáneo. La vigencia e incidencia de los fundamentos teórico-metodológicos de la didáctica tradicional y la geografía descriptiva son la muestra más evidente del fracaso de la innovación curricular.

La presencia de marcos teóricos de diseños curriculares exógenos caracteriza la historia reciente de la educación venezolana. Es la copia de modelos que impulsaron la transformación, como también el fracaso en otros contextos. El conductismo (Estados Unidos de Norteamérica) y recientemente, el constructivismo (España) son el ejemplo irrefutable de lo indicado. Al transferir esas experiencias a la realidad nacional, por su desfase, han resultado en el más incuestionable descalabro educativo asociado con el esfuerzo financiero y el tiempo perdido en auspiciar cambios sin consecuencia formativa.

Pero el efecto social es el más evidente de acuerdo a la mirada realizada en el trabajo escolar de la enseñanza geográfica. Se han formado durante generaciones venezolanos inconscientes de su realidad geográfica, pues el sentido crítico ha estado ausente en la acción pedagógica. Más grave aun, ni siquiera han debatido sobre acciones alternas que conduzcan a amilantar los efectos del subdesarrollo y la dependencia, al no estudiar su espacio y dinámica espacial, tan plena de dificultades y contratiempos, aunque vividos por el docente y sus educandos. Tampoco se ha tomado en cuenta los saberes del docente de geografía. Su formación va por un lado y su experiencia por el otro. En consecuencia, facilita una práctica de la enseñanza geográfica desconectada con lo que sabe y perenniza la rutina de sus actos. De allí deriva una situación complicada, la cual se expone a continuación.

1. Las concepciones que sobre la geografía tienen los educadores discrepa notablemente de la concepción que demanda la situación histórica de hoy: una geografía social. El exceso de los conceptos tradicionales en la enseñanza le coloca en minusvalía en relación a lo estipulado en los fines de la educación venezolana. El hecho de enseñar descriptiva y explicativa mente conduce a enseñar las partes de la realidad y se desconozca la totalidad, acentúa lo disciplinar y coloca a un lado la exigencia de entender la complejidad de los fenómenos geográficos. El atraso, en este sentido, ubica a la enseñanza geográfica en condiciones de servir de sustento al status dependiente, al negar la posibilidad al docente y sus alumnos confrontar crítica y creativamente las dificultades geográficas. Eso retarda la posibilidad de avanzar hacia un mundo más identificado con el hombre y la sociedad.

2. El docente en geografía se encuentra apegado a las exigencias del programa de enseñanza geográfica. Así ha sido domesticado en el desarrollo de los procesos de

enseñanza y de aprendizaje, de acuerdo con las exigencias de este paquete tecnológico. La incidencia de la práctica tecnocrática menosprecia las iniciativas del docente y condiciona al acto de enseñar a una acción mecánica conductista, cuyo logro fundamental lo constituye el alcance del objetivo programático. De esta forma, desde las autoridades educativas, se condicionan (se obliga, se reprime) al docente, a seguir al pie de la letra, las orientaciones sugeridas en el modelo de programación establecida para homogeneizar los procesos de enseñar y de aprender, a nivel nacional, sin considerar las diferencias locales y regionales.

3. La clase de geografía es el verdadero escenario donde los mecanismos de sublimación logran su oferta: condicionar al docente y al educando a la resignación de vivir lo mismo. Esto alimenta una docencia geográfica despreocupada por la formación intelectual y política. Eso se desprende de la inferencia de la existencia de una actividad mecánica y rutinaria estrictamente apegada a los fundamentos tradicionales de la geografía y la didáctica. La transmisividad se expresa en la preocupación del docente en que el alumno tenga el libro y el cuaderno y retener las nociones y los conceptos esenciales como demostración de aprendizaje. Asimismo, la imposición de la uniformidad en los procesos de enseñanza a través de los programas de estricto cumplimiento por el educador, en todos los niveles educativos, buscan desconocer los aportes psicopedagógicos actuales más orientados a flexibilizar la enseñanza y a desarrollar el aprendizaje en estrecho contacto con la vida misma. Transmitir y reproducir contenidos centran la función de la enseñanza de la geografía. Esta situación ha comenzado a ser cuestionada porque es altamente discrepante con los fines de la educación y la realidad histórica y geográfica impregnada de dificultades.

4) La finalidad de la enseñanza de la geografía es altamente contraproducente con la realidad de cambios del presente momento histórico. El hecho de enseñar para lograr el objetivo pone de manifiesto una enseñanza geográfica circunscrita al mero acto de enseñar en el aula y representa atraso y marginación de la enseñanza geográfica con respecto a los acontecimientos de la realidad, los cuales demandan una enseñanza con sentido y orientación socio-histórica y socio-política. La falsa neutralidad de la ciencia positiva sostenida en afincar una práctica pedagógica lineal y fragmentada ha conducido a mermar las posibilidades que la enseñanza geográfica ayude a comprender las precarias condiciones geográficas e históricas obstaculizadoras de acciones transformadoras y avanzar hacia mejores condiciones de vida para el colectivo social.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1980). Técnicas de investigación social. Décimo Cuarta Edición. Buenos Aires: El Cid Editor, S.R.L.

Aular, R. y Betencourt H, M. (1993). Las ciencias sociales en la Educación Básica. Caracas. Fe y Alegría. Distribuidora Estudios, S.R.L.

Benejam A., P. (1990). Los contenidos de ciencias sociales. Cuadernos de Pedagogía. N° 168, 38-41.

Blanco Muñoz, A. (1978). Investigación. Metodología y sociedad. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk , P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Universidad de Los Andes.

Briones G. (1987). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales . Tercera Reimpresión. México. Editorial Trillas, S.A.

Capel, H. (1988). Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Tercera Edición. Madrid: Editorial Barcanova, S.A.

Capel, H. y Urteaga, J. L. (1982). Las nuevas geografías. Barcelona (España): Salvat Editores.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo (1986). Informe presentado al Dr. Jaime Lusinchi sobre la educación venezolana. Caracas: Editorial Arte.

Congreso Nacional (1980). Ley Orgánica de Educación. Caracas: Distribuidora Escolar, S.A.

Daus, F. (1966). ¿Qué es la geografía?. Tercera edición. Buenos Aires: Editorial Columba.

Facundo D., Angel H. (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?. Educación y Cultura No 21. Federación Colombiana de Educadores. Bogotá.

Figuroa de Q., R. (1995). La Enseñanza de la Geografía en el Nuevo Orden Mundial. Cuadernos GeoEducación 2, 27-34.

- Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. (1985) La investigación didáctica: modelos y perspectivas. Cuadernos de Pedagogía N° 129, 12-16.
- Giroux, H. (1995). Teoría y Resistencia en Educación. Segunda Edición. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Gurevich, R. (1994). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Hurtado L., I. y Toro G., J. (1997). Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio. Valencia: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Lacueva, A. (1991). Rutinas agostadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. Segunda Edición. Lecturas de Educación y Currículo. Caracas: Editorial Biosfera.
- Lanz, R. (1990). ¿Repensar la modernidad? Notas sobre la nueva utopía. Cuadernos de Postgrado: Ideología y Modernidad. Caracas. Fondo Editorial Tropykos. Universidad Central de Venezuela.
- Lanz, R. (1994). El pensamiento social hoy. Caracas, Editorial Tropykos.
- Liscano, Juan (1995). El capitalismo salvaje. Caracas, Fondo Editorial Venezolano.
- Lizarraga Bernal, A. y Colli Misset, R. (1992). Los desafíos del presente y la formación de profesores. Fermentum, 5, 94-108.
- Ministerio de Educación (1968). Programa de Geografía General. Caracas: Dirección de Educación Secundaria Superior y Especial.
- Ministerio de Educación (1970). Programas del Ciclo Básico Común. Caracas: Dirección de Planeamiento.
- Ministerio de Educación (1983). Normativo de la Educación Básica. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1986). Manual del Docente. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1986). Manual del Docente. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1986). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Caracas: Editorial Romor, C.A.
- MORIN, E. (1993). La agonía planetaria. El Viejo Topo N° 70, 78-80.

- Moros G., C. (1993). Febrero 25) El acento en la enseñanza. EL NACIONAL, p. A-4.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez S., G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo I. Madrid. Editorial La Muralla, S.A.
- Quintero. M. Del P. (1980) El modelo tecnocrático y la Educación Superior en Venezuela. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.
- Redondo G., A. (1986). La geografía social. Teoría y Práctica de la Geografía. Madrid: Editorial Alhambra, S.A.
- Rodríguez, N. (1981). Currículo. Diseño Curricular. La modificación de planes de estudio en la escuela superior. Lecturas de Educación y Currículo. Segunda Edición. Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.
- Rodríguez, N. (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, Realidad y Perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Rodríguez, N. (1986). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas, Academia Nacional de la Historia.
- Santiago R, J. A. (1991). El estudio de la dinámica geodidáctica cotidiana: Una alternativa para la enseñanza de la geografía. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira, San Cristóbal.
- Santiago R., J. A. (1996). Las concepciones de los educadores sobre la geografía y su enseñanza desde el trabajo escolar cotidiano. INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO Volumen 13 N° 2, 55-86.
- Santiago R., J. A. (1991). El estudio de la dinámica geodidáctica cotidiana. Una alternativa para la enseñanza de la Geografía. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. San Cristóbal. (Trabajo de Ascenso).
- 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.
- Taborda de Cedeño, M. (1976). Una metodología para la enseñanza de la conservación de los recursos naturales renovables. Boletín N° 6, 5-7.
- Taborda de Cedeño, M. (1985). La geografía es una ciencia subversiva. El Nacional. Caracas, 19 de septiembre de 1985.

- Tovar L., Ramón A. (1968). Venezuela país subdesarrollado. Segunda Edición. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Tovar L., R. A. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. Geodidáctica N° 1, 9-19.
- Tovar L., R. A. (1994). Sendas de la nueva ciencia. Caracas. Vadell Hermanos Editores.
- Tovar L., R. A. (1995). Peligra la civilización. Laurus N° 2, 2-5.
- Uceda C., C. y Jiménez G., M. (1989). Conocimiento del medio. Síntesis de la propuesta. Cuadernos de Pedagogía No 177. Barcelona (España) Editorial Fontalba, S.A.
- UNESCO (1986). Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Barcelona (España) Editorial Teide, S.A
- Uslar P., A. (1990). Domingo 9) Un desafío para toda la humanidad. EL NACIONAL. p, A-4.
- Vila Valentí, J. (1983). Introducción al estudio teórico de la geografía. Tomo I. Barcelona (España): Editorial Ariel, S.A.
- Zamorano, M. (1968). La geografía en la República Argentina. Problemática y enseñanza. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

AUTORIDADES

**Prof. Lester Rodríguez
Rector**

**Prof. Humberto Ruiz
Vicerrector Académico**

**Prof. Mario Bonucci
Vicerrector Administrativo**

**Prof. Nancy Rivas de Prado
Secretaria**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

NUCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ

AUTORIDADES

**Prof. Alfonso Sánchez
Decano-Vicerrector**

**Prof. Alexis Martínez
Coordinador Académico**

**Prof. Omar Pérez Díaz
Coordinador Administrativo**

**Prof. Eduardo Harb
Coordinador Secretario**