

JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA

GEOGRAFIA Y DIDACTICA



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

2007

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

Teléfonos 0276-3479902

Evaluadores:

**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.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA 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.
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.

¹ PROF. JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA: Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola en la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), en el Área de Formación Docente. Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997).

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
8. realizados por los investigadores adscritos, mediante la organización de eventos pedagógicos.
9. Propiciar el encuentro sobre los temas de investigación de la enseñanza de la Geografía con otros grupos, instituciones y asociaciones afines.
10. 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.
11. 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.
12. 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.

Estamos obligados a crear nuestra propia ciencia.
Ella debe respetar nuestra especificidad; reconocer
nuestra individualidad zonal y orientada desde las
directrices que se extraigan con nuestra ciencia social.
El papel histórico del saber científico está cambiando,
en nuestro tiempo es el “saber social” al que corresponde
el rol fundamental. Justo es reconocerlo que ya andamos
por esos senderos; pero la realidad al rebasar al conocimiento
científico lo ha puesto en indiscutible estado de crisis.

Ramón Adolfo Tovar López

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACION	10
CAPITULO I LA COMPLEJIDAD DEL ESPACIO GEOGRAFICO Y LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA CONTEMPLATIVA	13
El constructo del capital	13
La didáctica para la contemplación	16
CAPITULO II LA GEOGRAFÍA DE LA CRISIS	20
La complejidad campo-ciudad	20
La deuda externa	25
Otra geografía como disciplina científica	27
CAPITULO III LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA	32
El contexto para la acción educativa	32
El deterioro social y educación	33
La problematización de la enseñanza	38
CAPITULO IV LA REALIDAD EDUCATIVA Y CAMBIO PEDAGÓGICO	41
La base del cambio	41
La vigencia de la acción educativa tradicional	44
Educar para la transformación de la comunidad	46
Hacia una educación más social	48
Una educación para agitar la reflexión	50
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	55
La didáctica de la reproducción	55
La clase de geografía	58
Efectos de la clase de geografía tradicional	60
CAPITULO V LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA PARA LA TRANSFORMACION	64
Las exigencias de la renovación	64
Hacia la integración aula-realidad geográfica	67
Una opción metodológica	69
UNA REFLEXIÓN	73
REFERENCIAS	77

INTRODUCCIÓN

La realidad geográfica del mundo contemporáneo requiere una enseñanza de la geografía desde otros puntos de vista; en especial, en los países pobres, la presencia de una concepción de la disciplina más acorde con los acontecimientos derivados de la construcción del espacio bajo la égida del capitalismo y una orientación didáctica desenvuelta con una finalidad formativa más allá del simple acto reduccionista, pragmático e instrumentalista de dar una clase de geografía.

Su compleja geografía y el atraso de su práctica pedagógica, convierten en un gran reto la superación de su desfase de las dificultades sociales y educar a sus niños, jóvenes y adultos, hacia la formación de una conciencia cuestionadora frente al estadió dependiente, subdesarrollo y marginalidad que les caracteriza. Un paso indiscutible es colocar en el plano protagónico a la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en especial, la geografía.

Debe ser una actividad científico-pedagógica, cuya misión demanda una labor de acción-reflexión-acción, donde los actores del hecho educativo, desempeñen una labor activa y de razonamiento crítico, encaminada hacia el cuestionamiento de la situación vivida. Supone entonces reivindicar actividades que permitan la elaboración del conocimiento en y desde la propia vivencia cotidiana, como también diseñar alternativas de solución que involucre, no solamente la participación escolar y de la comunidad.

Se trata de una opción que responda con una actualizada visión geográfica y una labor didáctica remozada, con otros fundamentos teórico-metodológicos elaborados desde el esfuerzo académico e investigativo. La presencia de una enseñanza de corte fuertemente tradicional, debe ser fuente para la promoción de cambios sostenidos en aportes examinadores, que develen las razones que avalan el tradicionalismo que impregna la envejecida y obsoleta actividad escolar cotidiana.

Punto de partida, debe ser la explicación del espacio geográfico, con iniciativas pedagógicas que tengan como objetivo esencial investigar la realidad geográfica. Responde este planteamiento al reto de contextualizar la enseñanza en el marco de los nuevos tiempos, los cambios históricos y sus efectos sociales, las necesidades que apremian al colectivo y al reto de una práctica pedagógica más pertinente a los cambios del mundo contemporáneo.

El apremio de su estudio exige considerar emergentes conocimientos, innovadoras estrategias metodológicas de acento participativo, dialéctico y transformador y contribuir a la formación integral democrática y protagónica de los estudiantes. Bajo ese punto de vista, se trata de apreciar la situación geográfica más allá del simple acto de observar, calcar y copiar, por una explicación articulada en lo teórico y lo metodológico, en la dirección de elaborar nuevos conocimientos.

La idea es comprender el ámbito geográfico, pleno de problemáticas, apreciado con indiferencia y apatía por la estancada enseñanza de la geografía escolar. Por tanto, el objeto de conocimiento será la situación sociohistórica de los países subdesarrollados y

dependientes que luchan por mejorar su angustioso estadio civilizatorio, y avanzar hacia el cambio estructural con la transformación de su problemática social y la formación de la conciencia histórica y la responsabilidad social.

En lo metodológico, el estudio es de carácter bibliohemerográfico. Su elaboración se sustentó en la revisión bibliográfica y hemerográfica que facilitó revisar libros y revistas especializadas en este ámbito del conocimiento y sistematizar un planteamiento teórico-metodológico en torno a la geografía y la didáctica. Amerito entonces tomar en cuenta criterios de reconocidos expertos que desde fines del siglo pasado, investigan y contribuyen al debate sobre el conocimiento geodidáctico.

Al respecto, la finalidad fue demostrar la necesidad de integrar la geografía como disciplina científica, con una activa y reflexiva labor didáctica. Esa interdisciplinariedad tuvo como intención plantear ante la panorámica de los problemas históricos y geográficos del contexto latinoamericano y, en especial, de Venezuela, una acción educativa capaz de motivar y promover una labor geodidáctica generadora de cambios e innovaciones sociohistóricas.

La intención fue incentivar una labor pedagógica que supere los fundamentos tradicionales y geste una acción docente que contribuya a formar aprendizajes significativos y de notable efecto transformador en la comunidad. Por eso, en el Primer Capítulo, ante la menguada importancia asignada a la enseñanza geográfica, considera las contradicciones que emergen de la realidad geográfica construida por el capitalismo en América Latina como contexto geohistórico y sus repercusiones en la dinámica social.

En el Segundo Capítulo se explica la geografía de la crisis. Es la realidad geográfica construida por las directrices del capitalismo para aprovechar las potencialidades de los países pobres. Esto indiscutiblemente genera una grave y compleja problemática en la realidad geográfica y se erige como una de las razones fundamentales que explican las condiciones del subdesarrollo y la dependencia, entendidos como estadios enrevesados evidentes en la organización del espacio latinoamericano

En el Tercer Capítulo, se plantea la educación geográfica en América Latina. En principio se explica el contexto en el cual se desarrolla la acción educativa. El propósito es comprender el deterioro social y la solicitud de una educación que impulse cambios relevantes en el comportamiento social y en la organización del espacio geográfico. Por eso se explica la problematización de la enseñanza y su desfase de la complejidad del entorno inmediato, tratados con desprecio por la práctica escolar cotidiana de acento tradicional.

El Cuarto Capítulo reflexiona sobre la realidad educativa y el cambio pedagógico. Al respecto, se contextualiza la educación en el marco de las condiciones precarias de América Latina. Allí se da a conocer la vigencia de la acción educativa tradicional y la exigencia de una orientación más humana y social de la educación. El reto es avanzar pedagógicamente más allá de la memorización, a partir de una acción formativa afincada en la reflexión crítica sobre la dinámica del espacio geográfico.

El Quinto Capítulo analiza la geodidáctica coherente con la demanda de una acción educativa más estrechamente relacionada con la exigencia del cambio educativo. La idea central es cuestionar la denominada didáctica de la reproducción y su labor cotidiana como es la clase de geografía, debido a los contradictorios efectos que de allí derivan y que permiten comprender el atraso y descontextualización de la enseñanza de la geografía de la realidad del mundo contemporáneo.

El Sexto Capítulo expone los argumentos de la geodidáctica de la transformación. Por tanto, explica las bases teóricas que sirven de sustento a la renovación de la enseñanza geográfica, a partir de una alternativa pedagógica viable y efectiva, apoyada en la integración escuela-comunidad. Estos temas se abordan con la firme condición de llamar la atención sobre la necesidad de replantear la enseñanza de la geografía hacia una dirección más abocada a reivindicar lo social, ante la incidencia de lo económico-financiero que afecta con tanta contundencia a las posibilidades de un mundo mejor.

JUSTIFICACION

En la medida en que se produce un acuerdo para calificar los acontecimientos del mundo contemporáneo como confusos y desenvueltos en un caos permanente, se hace obligatorio redimensionar las ciencias sociales, pues sus temáticas adquieren una reveladora trascendencia en el debate por una mejor calidad de vida. En principio urge revisar la finalidad científica de la geografía, pues la vigencia de la descripción dificulta explicar la realidad actual con la mera descripción de detalles, hacia el estudio de los problemas geográficos y ambientales.

Asimismo, la enseñanza de esta disciplina, desde esa perspectiva, está condenada al confinamiento escolar, encuentra en el escenario de la época, una extraordinaria oportunidad para emerger desde el atraso que le asumió el modelo tecnocrático, para reflexionar críticamente sobre la circunstancia de dificultades y contratiempos, ocasionados por la intervención nefasta del capital y su forma económico-financiera de organizar el espacio geográfico, para su perverso usufructo.

Dos aspectos son interesantes. Primero, resulta contradictorio el apego al estudio y aprovechamiento de las potencialidades de la naturaleza, bajo las perspectivas del positivismo. El acento dado a la objetividad, el mecanicismo y la linealidad, apoyan el uso y disfrute de los bienes naturales, sin detenerse en su deterioro y mengua. Segundo, desde esos fundamentos se explotan en forma inmisericorde los recursos naturales, cuyo efecto es un espacio deteriorado con una problemática social cada vez más compleja.

Preocupa el aprovechamiento indiscriminado del territorio y los profundos desequilibrios espaciales que eso origina. Los problemas geográficos no pasan desapercibidos por sus graves repercusiones sociales, especialmente, en áreas deprimidas y marginales. Su contundencia se manifiesta en las diversas regiones del planeta, e incluye los países industrializados donde se identifican habitantes que viven en condiciones de miseria extrema, propias de países pobres.

Es la existencia de la geografía que, según Maza Zavala (1990), se puede calificar como la “geografía de la crisis”. Es la realidad que emerge de las complejas e intrincadas contradicciones que coexisten en un acontecimiento en permanente emergencia, dados los fuertes contrastes entre la riqueza y la opulencia. Ante esa situación, los problemas geográficos no pueden ser percibidos con los fundamentos tradicionales de la geografía descriptiva y la enseñanza geográfica transmisiva.

El panorama ambiental y geográfico tan difícil y paradójico, requiere de nuevos puntos de vista que expliquen y gestionen su transformación. No solamente es obligación para la geografía como disciplina, sino además de la acción pedagógica, pues es y debe ser una de las tareas esenciales de la acción científica y educativa, en su finalidad de facilitar los argumentos teórico-prácticos y la comprensión de los acontecimientos desde razonamientos críticos.

Tanto la geografía como la educación deben ser abanderadas de la liberación y emancipación personal y colectiva, a la vez opciones para reflexionar, diseñar opciones

innovadoras y superar las adversidades que impiden u obstaculizan el desarrollo social. Es contribuir al uso equilibrado y sistémico del espacio geográfico desde una formación integral de las personas, con procesos formativos que deben ir más allá de la simpleza de la transmisión de contenidos hacia la resolución de problemas que afectan a los educandos y a la comunidad en general.

La intención es estudiar el espacio geográfico con procesos pedagógicos que resalten la acción-reflexión-acción hacia la explicación de las razones que sustentan la existencia de las condiciones del subdesarrollo y la dependencia. No se puede privilegiar la indiferencia tradicional, cuando es necesario avanzar hacia un estadio de bienestar social, con la participación activa y crítica de sus ciudadanos. Esta es una labor que exige un esfuerzo armónico entre la escuela y la comunidad.

La exigencia conduce a revisar el sentido de la disciplina geográfica acorde con el Estado del Arte, para reivindicar su relevancia en la explicación de los acontecimientos del mundo global y en la “glocalidad”. Se impone entonces atender a las situaciones geográficas cotidianas que tiene repercusiones en la calidad de vida ciudadana y, por el otro, replantear la didáctica desde el instrumentalismo tradicional hacia una acción comprometida con la formación generada por una actividad reflexiva y crítica.

Lo ideal es armonizar la teoría con la técnica, la intuición y la sabiduría. Por eso resulta importante reivindicar la intervención cotidiana ahora más preocupada por sacudir los procesos mentales con el ejercicio racional-práctico y, con eso, insertarse en el acontecer socioeducativo con opciones viables, coherentes y factibles de logros significativos. Debe ser una remozada perspectiva pedagógica oportuna, conveniente y congruente, con la satisfacción de las necesidades de los educandos y de su comunidad.

El apresuramiento responde a que en la enmarañada realidad coexisten abundantes problemas que, al pasar el tiempo, integra los inconvenientes tradicionales a nuevas situaciones, para construir un ambiente poco acogedor, confuso y enredado, donde se entienden casos pretéritos con actuales y dar origen a un escenario funesto y caótico. Una respuesta deber ser la geografía más inquieta por lo humano y lo social y una acción educativa para el compromiso y la responsabilidad social.

Se busca que ambos campos del conocimiento se integren en acciones de intervención pedagógica que proporcionen a los estudiantes, en su condición de ciudadanos, oportunidades fundamentalmente vivenciales donde ellos reestructuren sus ideas previas, y traduzcan sus aprendizajes en acciones de cambio social, pues ellos son, hasta ahora, espectadores de lo acontecimientos. Lo anterior supone superar ese viejo problema de la transmisividad de conocimientos sobre detalles geográficos inertes.

Desarrollar un discurso en la dirección enunciada, demandó revisar conceptos de reciente data con los clásicos de la didáctica y la geografía, para elaborar una renovada disertación que permitiese a la enseñanza geográfica estar a tono con las demandas del mundo contemporáneo. Aquí se armonizan conocimientos de los años sesenta del siglo veinte hasta la actualidad, y destacar el acento reiterativo de una situación planteada como una dificultad apremiante, pero que no encuentra alternativas de transformación por la escasa significación asignada a los temas de la sociedad y el espacio geográfico.

Es trascendente rescatar la opinión de los expertos que desde ayer se ha preocupado por manifestar los inconvenientes de una enseñanza geográfica disonante con la realidad vivida y colocar en primer plano a una discusión que siempre ha estado en secundarias posiciones en el momento de debatir sobre la formación del ciudadano democrático. Esta realidad se vislumbra con bajo perfil cada vez que se promueve una reforma curricular.

Indiscutiblemente, esto obedece a la minusvalía de las ciencias sociales porque la preocupación no es social. Lo humano carece de importancia ante la relevancia signada a la acumulación de capital. Razón por la cual cada vez más se hace imprescindible renovar el desarrollo curricular con una renovada formación y reactivar la especulación razonada, la acción dialéctica y la dialogicidad cotidiana hacia la explicación de la complicada realidad geográfica construida por el capitalismo.

CAPITULO I

LA COMPLEJIDAD DEL ESPACIO GEOGRAFICO Y LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA CONTEMPLATIVA

El constructo del capital

La complejidad del mundo contemporáneo manifiesta un escenario difícil, comprometido y delicado, pues la magnitud de los problemas geográficos y ambientales, ya tienen alcance planetario y lo más grave, su tendencia es complicarse pues el deterioro ambiental, el calentamiento global y el aumento de los niveles de pobreza, parecen que no se detienen. Tampoco se oculta que en la vida diaria de cualquier comunidad, los problemas ciudadanos crecen abrumadoramente.

Esta situación está asociada a la forma como el capitalismo construye el espacio geográfico desde sus propósitos de acumulación de riqueza. El origen obedece al aprovechamiento irracional y extravagante de las potencialidades naturales, cuya labor desmesurada alcanza la connotación de alarma e inquietud, porque en la generalidad de los casos, las respuestas-problemas geográficos, ambientales y sociales, reflejan el sentido contradictorio de la intervención del capital, tan insensata e irracional.

Por sus contrasentidos, estas dificultades responden al sentido contradictorio como se produce la interrelación entre la sociedad y el territorio, bajo los fundamentos teóricos y metodológicos del capitalismo. Al utilizar los recursos naturales para satisfacer las apetencias de pequeños grupos sociales, emergen discrepancias que demuestran el uso irracional del territorio y la ocupación agresiva y destructiva, conducentes a menguar las condiciones geográficas y afectar los equilibrios ecológicos.

Las discrepancias, cuando se explican en el marco de las realidades geohistóricas, adquieren un notable efecto social. Una mirada retrospectiva sobre los acontecimientos históricos desde la Revolución Industrial hasta la actualidad, deja muy en claro que la situación geográfica planetaria es una realidad complicada, en franco deterioro y con reiteradas demandas sociales de un ambiente sano y en equilibrio hacia una mejor calidad de vida. El efecto resultante se percibe cuando se coteja la intervención de los territorios, la acumulación de riqueza y el incremento de los niveles de la pobreza.

Cuando los problemas se han exagerado, los elevados beneficios económicos y financieros continúan su adición y las mayorías se empobrecen notoriamente, la sociedad en general comienza a preocuparse, porque el deterioro es cada vez más marcado y aferrado en la obtención de capital. Es necesario entonces comprender la coexistencia de múltiples problemas geográficos, porque de allí emana una panorámica de desequilibrios y contradicciones que genera intranquilidad en el colectivo planetario.

Damin y Monteleone (2002), apremia "... una toma de conciencia sobre la crisis ambiental a partir del análisis del calentamiento global, el adelgazamiento de la capa de ozono..." (p. 55). La magnitud de los eventos socioambientales, representa para la sociedad actual, una inocultable alarma ante su cotidianidad y frecuencia, igualmente la cuantificación en pérdida de vidas humanas y nefastos efectos económicos. Ya es un reto atender el deterioro ambiental, originados por la ruptura del equilibrio ecológico.

La dimensión de la complejidad obliga a considerar una labor que implique participación y reflexión dialéctica, atender a los contratiempos sociales y gestar procesos de cambio. Inicialmente, se impone valorar el territorio desde otras opciones científicas más apoyadas en las concepciones sistémicas y ecológicas; es decir, visiones integrales e interdisciplinarias que aborden las intervenciones de lo natural y la organización del espacio, con criterios de totalidad y conjunto.

Hasta el momento, la disciplina geográfica aborda esa situación con el privilegio de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía descriptiva, cuya finalidad es apreciar desde los números, la dinámica social y deja a un lado la problemática social. Se trata de una opción científica más centrada en develar el comportamiento y las tendencias económicas que las dificultades que se originan por el uso del espacio y se convierten en conflictos sociales de inmensa repercusión.

A partir de los años sesenta del siglo veinte, la geografía como disciplina acentuó su desvelo por los problemas sociales y encontró en los fundamentos del marxismo, el incentivo para reorientar su esfuerzo en explicar la realidad geográfica, estructurada desde el capitalismo y su concepción para ordenar el espacio, en función de sus objetivos. El tema de investigación fue develar la forma de intervenir el territorio en la búsqueda de materias primas y sostener la extraordinaria revolución industrial, la ruptura de la armonía natural y, con eso, nuevos problemas sociales.

En el caso de América Latina, esta perspectiva geográfica dio importancia a la pobreza, la marginalidad, el hambre, el analfabetismo, entre otros temas, inmersos en el contexto del subdesarrollo y la dependencia. Según Ferrer (1996), esta realidad se origina porque del territorio latinoamericano ha facilitado oportunidades económicas a las potencias industriales con recursos del suelo y del subsuelo baratos, además de un amplio mercado para sus productos y la garantía de un futuro asegurado con los beneficios emanados de su impagable deuda externa.

Pero esa coyuntura compasiva e indulgente representa también la intervención anárquica y desordenada del territorio, desastres sicionaturales, la alta densidad demográfica urbana, las dificultades originadas por el hacinamiento urbano, la crisis económica y financiera, el empleo industrial de la energía, el uso de la tierra en el área rural, el deterioro de los suelos y la conflictividad bélica. Se trata de una situación donde coexisten los conflictos tradicionales, las nuevas penurias producidas por la organización del espacio, el atraso científico-tecnológico y el avance económico.

El resultado histórico de ese desfase es el siguiente. Frente a la profundización de los niveles de pobreza, la intervención del territorio se realizó para detectar y aprovechar sus recursos, lo que acentuó las contradicciones geográficas y se obstaculizó aún más,

las iniciativas capaces de sostener un consolidado impulso hacia una transformación acorde con los retos del mundo contemporáneo. Desde allí, América Latina vive una realidad geográfica plena de contradicciones, al promover, usar y transformar su espacio geográfico, con fines de beneficios netamente exógenos.

Hoy se puede afirmar que su problemática es inducida por el capital, que ha organizado su espacio bajo sus designios, al apuntalar la democracia como modelo político, incentivar el crecimiento de las ciudades, dinamizar los espacios nacionales con una remozada estructura vial y crear una clase dirigente afina sus intereses. Aunado a una extraordinaria comunicación financiera con el exterior.

Ante los acontecimientos del mundo global, Uslar (1997) comentó que la América Latina vivía complicados niveles de problemas y conflictos, cada vez más cuantiosos, los cuales develaban el afán de riqueza y la violencia contra la naturaleza. Esa problemática ocasionada por el afán perverso por el control de las materias primas y el mercado mundial, acentuaban sus estadios de subdesarrollo y dependencia por constituir escenarios cada vez conflictivos y penurias.

La presencia de un escenario geográfico donde son comunes los contratiempos sociales, denuncia una acentuada conflictividad, cuyos efectos se revelan con más crudeza en las comunidades carentes de los más elementales recursos de subsistencia y una deprimida calidad de vida; es decir, donde la pobreza vislumbra los atropellos y la marginación se acentúa. Por eso, las contradicciones son más claras en las colectividades pobres y desamparadas que luchan por subsistir en un contexto donde lo prioritario es lo financiero y económico.

Ante la opulencia que denuncian las cifras de los entes financieros que controlan la economía mundial, el capitalismo presenta su verdadera faz de poder e inclemencia, pues se aprovecha del territorio ajeno, para usufructuar sus riquezas e incrementar su opulencia. En ese contexto, América Latina, como constructo del capital, presenta una realidad geográfica que dificulta mejorar su nivel de vida, con los exiguos benéficos obtenidos por la venta de sus recursos naturales e impulsar transformaciones en su realidad geográfica. Al respecto, Vadillo y Klingler (2004) opinan:

... en América Latina existe en la actualidad un panorama afectado por decisiones políticas y económicas de corte neoliberal. En esta región, como en otras del mundo, millones de trabajadores son explotados por una pequeñísima clase global poderosa cuyo objetivo es la acumulación de riquezas, cada vez más inútiles a fuerzas de inmensas. Vivimos en una época en la que las tres personas más ricas del mundo tienen activos que equivalen al producto interno bruto de los 48 países menos desarrollados, y 225 individuos tienen en riquezas el equivalente a los ingresos de 2 mil millones de pobres del mundo... (p. 3).

En estas condiciones, las circunstancias históricas latinoamericanas se manifiestan como un acontecimiento donde se entrecruzan realidades y circunstancias desplegadas en una compleja realidad geográfica construida por el capitalismo, enrarecida por la existencia de dificultades y necesidades apremiantes, con una sociedad empobrecida y profundamente alienada por los mecanismos de la dependencia.

El contrasentido emerge del desenvolvimiento de una geografía colmada de contradicciones que se inició con España, luego Inglaterra y, en la actualidad, los Estados Unidos de Norteamérica. América Latina, con el contacto hispano comenzó un proceso histórico que le ha condenado a ser escenario deprimido y marginal. Siempre ha estado subyugada y subordinada a los designios de los imperios de la época, en situación de proveedor de materias primas y consumidor de productos exógenos. Esa es la realidad geohistórica construida por el capitalismo.

La didáctica para la contemplación

La realidad geográfica latinoamericana que ha construido el modelo capitalista permanece es motivo de escasa inquietud debido a la vigencia de la didáctica de la contemplación, cuyo propósito es salvaguardar sus intereses y mecanismos de dominación, con el desarrollo de procesos educativos neutrales e imparciales. En ese sentido, el panorama del mundo actual y, específicamente, la situación latinoamericana pasa desapercibida como temática educativa.

Punto de partida es que en el aula de clase priva la contemplación como acción esencial para educar, pues los educandos son simplemente espectadores de los acontecimientos, sin involucrarse en ellos. Es la observación que impresiona sobre lo visto, pero que no se introduce en los hechos, a no ser como asistente que mira, percibe, curiosear. Contemplar implica estar ajeno a los sucesos al limitarse a la sencilla apreciación, se siente complacido y satisfecho.

Se trata de la percepción de los acontecimientos sin insertarse en ellos. Según Santiago (2002), la acción educativa de la contemplación es un hecho habitual en la práctica escolar como manifestación de la supremacía de la actividad didáctica dadora de clase desde el libro. De allí que ante la realidad geográfica tan compleja, los procesos de enseñanza y aprendizaje se circunscriben en un acto donde se presta atención a lo que se ve, con el propósito de grabar en la mente y retener para el acto evaluativo.

Esta actividad escolar origina un grave conflicto pues ante la presencia de opciones didácticas sustentadas en la acción reflexiva y crítica, dejan a un lado lo meramente instrumental, para incentivar el desenvolvimiento de acciones verdaderamente constructivas e innovadoras. La idea es una formación que asuma al entorno inmediato como objeto de conocimiento, donde la gestión didáctica asuma como tarea esencial, develar las razones que explican la situación geográfica.

Se impone acercar el aula a la época de cambios profundos que vive la sociedad actual, con una práctica escolar democrática que enseñe a observar, leer, escribir, hablar y pensar. Con la orientación educativa tradicional afincada en la transmisividad de conceptos arcaicos y anticuados, es imposible comprender los acontecimientos tan dinámicos. Es difícil que con el dictado y la clase expositiva se pueda educar más allá del mero acto reproductor de datos con sencillo efecto informativo. .

La presencia de una enseñanza pitecantrópica obstaculiza la formación integral. Esto se demuestra con la importancia asignada a las asignaturas geográficas, en cualquier nivel educativo. Sus contenidos son referencias conceptuales que generan poca

motivación hacia el aprendizaje y el conocimiento profundo de las situaciones del espacio geográfico, porque se trata de conocimientos elementales y superficiales que poco ayudan a entender los acontecimientos contemporáneos.

Su condición de parcelas-contenidos no referentes para considerar un comportamiento crítico ante los dispositivos alienadores que mecanizan y desvirtúan el verdadero sentido de la realidad geográfica. Vale preguntarse: ¿Cómo puede ser crítico quien se esmera por memorizar un concepto totalmente desprendido de su contexto geohistórico?. La respuesta, son personas que carecen de una visión reflexiva de su realidad, la cual simplemente observan sin inmiscuirse en sus problemas habituales.

Su condición de espectadores apáticos e indiferentes frente a los acontecimientos que perturban su desenvolvimiento ciudadano, fortalece comportamientos de meros testigos de los hechos. Son actores que simplemente contemplan los hechos con absoluto desgano y desinterés. Evidentemente, está presente una contradictoria postura personal frente a la dinámica geográfica, ante la cual se responde con explicaciones que se reducen a datos someros, tales como nociones, conceptos y leyes.

Al reducir su desempeño a conductas estrictamente escolares de reproducir sencillas referencias conceptuales, sin lugar a dudas, los educandos centran su atención en sus necesidades e intereses individuales y desatienden los problemas y conflictos colectivos. Los estudiantes viven a espaldas de su situación habitual y sus comportamientos reflejan una postura poco significativa en relación con las circunstancias que les afectan su calidad de vida.

Esta situación pedagógica es fuertemente gestionada por Vadillo y Klingler (2004), porque representa una labor persistente y perseverante donde los docentes cumplen el rito diario de una clase contextualizada al aula, con el uso y abuso del dictado y/o la clase expositiva, para circunscribir su esfuerzo en transmitir contenidos sin correspondencia con los hechos cotidianos. La consecuencia más trascendente de este acto pedagógico es la abstracción de los educandos de su realidad y convertir al recinto escolar en escenario ingenuo con efecto formativo meramente nocional.

Como es una acción eminentemente automática que desvía la atención hacia lo meramente circunstancial, la obtención de un contenido elaborado por otros, se realiza a través de la memorización alienante. Así se desvirtúa la práctica pedagógica por una acción didáctica que automatiza al educando y lo desprende de la acción reflexiva, analítica y transformadora. El logro de esta labor cotidiana, continua y persistente, es un ciudadano apático ante la problemática de la comunidad.

Preocupa que mientras su realidad inmediata se desarrolla con sus vicisitudes, adversidades y calamidades, la escuela se aferra a la memorización y los alumnos rutinizan sus aprendizajes para convertir a la memoria en la única alternativa para adquirir y retener un conocimiento de acento pretérito y obsoleto. Un efecto relevante de esa acción rutinaria y mecánica es el extraordinario desatención del estudiante de su realidad concreta.

Los conocimientos adquiridos en el aula, no superan el sentido de estereotipos y clichés, signados por la extrema superficialidad y limitación para interrogar conveniente y razonablemente su entorno inmediato. Los automatismos y la repitencia conducen a desarraigar a los alumnos de su lugar y a menospreciar los comportamientos cotidianos donde el sentido común y la intuición son argumentos epistemológicos de primer orden.

Lo comprometido es que el educando es considerado como un sujeto, solo capaz de memorizar datos aislados e inconexos. Esta es la respuesta al didactismo instrumental que se ha petrificado en la actividad escolar y empaña la actividad docente, la misión de la escuela y la finalidad educativa. En el mundo contemporáneo, para Alderoqui y Penchansky (2002), como lo social adquiere notable interés ante el avasallante imposición del mundo global, la orientación de la enseñanza de la geografía se convierte en baluarte en la promoción de otras alternativas más pertinentes con las necesidades que afectan a la sociedad.

Es ineludible, entonces, reflexionar sobre la enseñanza geográfica como generadora de cambios ante la exageración de lo foráneo y la minusvalía de las potencialidades nativas. Ya es tradición explicar lo nacional desde esquemas exóticos, a la vez que colocar en tela de juicio los valores nativos y acrecentar las virtudes de lo forastero. Eso obedece al fortalecimiento de los mecanismos de la dependencia al fijar estereotipos conductuales que, inconscientemente, dan preferencia a lo extraño.

Las existentes condiciones históricas motivan una discusión promotora de la controversia y echar las bases de una enseñanza centrada en el estudio de los problemas de la comunidad e iniciar la revisión del comportamiento del ciudadano hacia la solidaridad, la adhesión y la ayuda mutua, como bases fundamentales en la integración social. Se exige una labor educativa que deberá responder con una acción escolar, que integre al educando a su problemática social y formar una conciencia crítica y deliberada, pues apremia la ruptura con los mecanismos alienadores.

La exigencia de una renovación no acepta postergación ante las condiciones que viven la comunidad latinoamericana y, específicamente, Venezuela. La vigencia de la didáctica de la contemplación demanda respuestas didácticas que remocen la interrelación escuela-comunidad, a la vez que asumir la problemática del subdesarrollo y la dependencia. Al respecto, debe atender a una acción educativa que contribuya a develar la intención de los países dominantes de preservar sus dominios en el mundo global. Para que eso ocurra debe tomar en cuenta lo siguiente:

1. La compleja situación geográfica requiere una conciencia histórica que facilite la comprensión de la realidad desde actividades vinculadas con su explicación analítica y crítica. Es desde la localidad donde la formación educativa debe afincarse, con el objeto de entender y promover acciones de transformación a los problemas geográficos. Abordar las penurias sociales derivadas del uso de espacio en forma irracional como objetos de conocimiento e implica educar en el escenario de los acontecimientos para vivir la enseñanza geográfica con notables efectos formativos.

2. Con la práctica transmisiva se forma un educando carente de responsabilidad social, porque frente a los problemas de su comunidad, responde con una actuación

insensible e indiferente que muestra el desfase entre la formación escolar con la formación ciudadana. Mientras la escuela educa bajo una orientación estricta y meramente disciplinar hacia un comportamiento inflexible y dogmático, en la vida cotidiana otras formas de educan en forma abierta y vivencial.

3. La escuela persiste en desarrollar una práctica escolar alienadora e irreflexiva fundamentada en la sencilla contemplación de la realidad y busca fijar comportamientos sociales de indiferencia y desgano. Por tanto, de allí se desprende el profundo interés por establecer puentes de contacto entre ambos escenarios formativos y abordar la realidad concreta como contexto de la vida habitual.

4. Las dificultades geográficas originan una realidad cada vez más complejas y confusas. Pero uno de los aspectos que llaman la atención es la ausencia de una pedagogía liberadora del individuo y la sociedad. Preocupa el irracional uso del territorio en la construcción y uso del espacio geográfico, al instante que la enseñanza es una actividad meramente mecánica y lineal, sin efecto contundente en formación de una conciencia crítica que coloque en el ámbito de la discusión los problemas geográficos.

5. La intervención irracional no cesa en su afán por aprovechar las potencialidades económicas del territorio, pero paralelamente también condiciona las ideas, concepciones y puntos de vista de los ciudadanos para desviar y contradecir el anhelo de un humanismo consciente, sensato y reflexivo exigido. Eso se opone a la aspiración ya internacional de un mundo más acorde con la justicia social y el bienestar colectivo, donde la riqueza sea distribuida con el noble objetivo de brindar prosperidad a quienes no lo poseen.

6. La enseñanza de la geografía no puede continuar con una práctica pedagógica circunscrita a transmitir nociones y conceptos con una absoluta indiferencia ante la dinámica espacial donde se inserta la escuela. Quiere decir, se construye el espacio geográfico sin importar los efectos y consecuencias que generalmente traducen dificultades a las personas y a la sociedad. En consecuencia, debe promoverse una formación pedagógica más humana que potencie el uso racional y justo de los recursos naturales hacia la prosperidad y bienestar nacional.

7. La enseñanza geográfica para la contemplación se sostiene en fundamentos tradicionales. Esto es observar, dibujar, calcar y copiar. Se aprecia y se busca grabar en la mente como evidencia del aprendizaje. En efecto, lo importante es la memorización y no los procesos reflexivos. Preocupa que hoy día que la enseñanza de la geografía se limite a transcribir textos, mapas, planos, dibujos, entre otros, mientras los problemas afectan a los estudiantes y a la comunidad en general. De allí el incentivo de acciones didácticas conducentes a superar la aplicación de los fundamentos de la didáctica tradicional, orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la elaboración de conocimientos y develar las intenciones del capitalismo.

CAPITULO II

LA GEOGRAFIA DE LA CRISIS

La complejidad campo-ciudad

La complejidad de la realidad geográfica encuentra como su expresión más contundente a la geografía de la crisis, que fue definida por Maza Zavala (1990), con el objeto de reconocer la situación tan complicada, difícil y delicada de la geografía construida por el capitalismo, en América Latina, bajo las perspectivas del pensamiento liberal y neoliberal, y aprovechar las potencialidades del territorio, con la prioritaria atención a la acumulación de capital y la minusvalía social.

El sentido crítico responde a que se trata de un constructo geográfico que representa la coexistencia de los problemas resultantes de la intervención intencionada, anárquica y controvertida, de usar y obtener bienes y servicios, sin importar la conservación ambiental y menos la calidad de vida. Piensa Ferrer (1996), esta realidad se comenzó a construir con la expansión europea, desde fines del siglo XV, cuando se logró el contacto con América, África y Asia.

La intención hegemónica europea de imponer su modelo cultural, no se logró a pesar del extraordinario esfuerzo por consolidar un imperio razonable a sus apetencias económicas y de control político-militar. Fue, con los resultados de la Segunda Guerra Mundial, específicamente, cuando emergen condiciones históricas apuntaladas por las empresas norteamericanas, que inician una expansión hacia el entorno planetario con un avance sostenido y firme e iniciar su expansión internacional. Según Anaya (1995), ahora estas empresas están en todas partes y son dirigidas desde los emporios capitalistas y financieros de Occidente: EE.UU. y Europa Occidental.

Esta acción revela sus oscuros intereses, a fines del siglo veinte; específicamente, entre los años ochenta y noventa, cuando su traducción planetaria hace indiscutible la presencia del Nuevo Orden Económico Mundial. Es el orden establecido por el control efectivo de la economía y las finanzas, ejercido por las empresas multinacionales norteamericanas, sostenidas con el apoyo militar; es decir, la intervención del mundo desde la égida de los Estados Unidos de Norteamérica.

El acento hegemónico ha tenido en los medios de comunicación social a un extraordinario aliado; en especial, la televisión. Gracias a los medios se ha expuesto a la vista de la colectividad mundial, los extraordinarios adelantos científico-tecnológicos, a la vez que se ha desnudado la contradicción riqueza-pobreza. Es decir, el Nuevo Orden Mundial expone sus logros, pero además son muy expresivas las consecuencias que se exponen de sus necesidades y dificultades.

No obstante, desde su punto de vista, resultan inocultables los desequilibrios ambientales y ecológicos que mucha relación tienen con la organización del espacio

guiado por el modelo centro-periferia. Según Damin y Monteleone (2004), ese modelo obedeció a la necesidad de estructurar un espacio, no en función del desarrollo integral, sino a los designios de los países industrializados, en su afán por ordenar, desde sus intereses, las economías de los países pobres.

Para el logro de sus provistos el Nuevo Orden Económico Mundial promovió la disputa sutil y silenciosa, sustentada en una competencia desenfrenada por la obtención del capital y donde ningún lugar del planeta ha sido exceptuado de la connotación de mercancía. Los países industrializados afianzados en las empresas multinacionales, se inmiscuyeron en los más apartados rincones del planeta, en procura de la obtención de riqueza, lo que determinó utilizar los recursos, pero bajo el signo de la irracionalidad y la anarquía.

El capitalismo ha promovido los estudios de mercado y las tendencias con el propósito de mantener precios altos a sus productos y evitar la competencia en cuanto producción y consumo. Así, el control que se ejerce sobre la producción ayuda a incrementar los sectores pobres, pues el precio de los productos es inalcanzable para esa colectividad. Esto no es nada reciente. Ya en los años ochenta del siglo veinte, según Bassols Batalla (1980), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), denunciaba lo siguiente:

... el problema principal de hoy no consiste en una escasez general de productos alimenticios o en la imposibilidad de obtenerlos a escala mundial, sino más bien en el bajísimo nivel de vida de las mayorías ..., que impide un mayor consumo: el capitalismo crea adelantos técnicos que permiten un avance ininterrumpido de la producción, pero al mismo tiempo desperdicia y derrocha recursos, destruye artículos alimenticios y textiles, limita la explotación de materias primas para evitar la baja de precios y ocasiona la acumulación de excedentes, merced a los sustitutos artificiales de estos productos primarios, de cuya venta depende la economía del "Tercer Mundo. (p. 175-176).

Precisamente, Santos (1990), al estudiar la problemática geográfica latinoamericana, colocó como uno de sus temas más relevantes a los procesos de industrialización en América Latina y destacó que la sustitución de importaciones marcaría una clara diferencia entre un desarrollo autónomo y la inserción de estas economías en el marco del mundo internacionalizado. De pronto fue común observar como aparecieron productos agroindustriales laborados bajo formulas y procesos químicos de un extraordinario parecido a las conservas autóctonas, en el mercado. La diferencia fue el precio y la calidad.

La llegada de las empresas multinacionales complicó la posibilidad a una relevante cantidad de personas, de obtener el salario que les permitiese conseguir una alimentación balanceada. Así, la fisonomía de la geografía de la crisis demuestra que la urgencia de mejorar las condiciones alimentarias es una demanda reiterativa de la sociedad. Pero, al contrario, cuando el hambre se asocia con las enfermedades, la magnitud de las dificultades primarias, es más preocupante, debido a que el sistema capitalista actúa en forma indiferente e insensible.

Esto origina una muy particular geografía, definida por el desigual orden económico y social del mundo. Es un contexto donde se denuncia, entre su más notoria repercusión, a la problemática social con una manifestación inocultable, como lo es la pobreza, el hambre y el analfabetismo. Quiere decir que el Nuevo Orden Económico Mundial tiene un déficit social de un incalculable valor cuantitativo y cualitativo. Por cierto, recientemente, Vadillo y Klingler (2004), al respecto, afirman lo siguiente:

... en el mundo, más de 500 millones de niños viven con menos de un dólar día y más de 100 millones no asisten a la escuela debido a causas de pobreza, discriminación, sida, conflictos y discapacidades. Al menos una tercera parte de los 190 millones de trabajadores entre los 10 y los 14 años de los países en desarrollo no tiene acceso a la educación básica. En cuanto a la población adulta, en el último decenio el número absoluto de adultos analfabetos se ha mantenido en alrededor de 880 millones en el mundo, pero el analfabetismo tiende a crecer, en especial, entre las mujeres,... (p. 4).

Frente a los desafíos de los grandes centros del capital, que controlan e intervienen los países débiles, conquistan los beneficios de su mercado e incrementan sus riquezas, las penurias sociales, como el hambre y la miseria, condenan a los países pobres a que su colectivo social viva en condiciones deprimentes. Ya en el año 1960, aseguraba George (1983), que “(...) El número de personas infraalimentadas era estimado, en aquel momento, en más de dos mil millones de individuos, esto es, los dos tercios de la población mundial” (p. 7).

La magnitud del hambre se ha incrementado a estadios inquietantes, al extremo que los mismos países industrializados reconocen en su ámbito geográfico, su inobjetable presencia. Este problema tiene que ver con el aumento del déficit alimentario. En ese sentido, Portocarrero (1985), piensa que la producción alimentaria en los países pobres se aferra a los esquemas tradicionales, tal es el caso de la permanencia del latifundio, el minifundio, las técnicas agrícolas; los instrumentos de labranza.

La aplicación de estos medios tiene un carácter fuertemente ancestral y de allí deriva una producción limitada al autoconsumo, apoyada en una infraestructura agrícola incapaz de producir los productos que demanda la sociedad, pues se circunscribe a la actividad intensiva que merma las posibilidades de los suelos. Esa labor implica obsolescencia en el aprovechamiento agrícola, pues merma la potencialidad de los suelos, disminuye la calidad productiva y contribuye a su erosión.

La producción de alimentos con las actividades, como la agricultura y la ganadería, marcan una notoria diferencia en cuanto al consumo, a la vez que por las técnicas que se aplican profundizan los desequilibrios ecológicos con el uso indiscriminado del suelo. Afirma Lacoste (1978): “A estos aspectos... se suman los efectos de la debilidad física de los agricultores subalimentados y enfermos y a menudo su falta de interés con vistas a unas posibilidades de progreso en el momento en que los resultados son confiscados en gran parte por el usurero, el gran propietario o el pariente jefe de la aldea (p. 151).

Al mismo tiempo en el campo, sus habitantes están dispersos en convivencia con sistemas agrarios conservadores, pues siguen apegados a la tradición y a una fuerte

dependencia de las condiciones climáticas. Allí la lluvia y la sequía, polarizan las vicisitudes sociales. Más grave aún, los falsos esquemas de industrialización agrícola y nefastas políticas de desarrollo industrial, se orientan hacia el acaparamiento que eleva las condiciones de marginalidad social, a la vez que establece condiciones a la producción de alimentos y derivados, con el objeto de ejercer el control de los precios.

De una relevante prosperidad durante los siglos XIX y XX, las actividades agropecuarias han mermado su importancia a un segundo plano, debido a los precios del mercado internacional y la emergencia de otros países productores han afectado los incentivos en cuanto a la producción de café, caña de azúcar, cacao, plátanos, carnes, cueros, entre otros rubros. Como se trata de economía monoproduccion, los mecanismos de la dependencia han afianzado estructuras anquilosadas, de fuerte acento tradicional.

Ante el impulso de acciones de cambio, han emergido esos grupos económicos con fuertes vínculos con las empresas multinacionales que controlan la producción agropecuaria, para aferrarse a los argumentos tradicionales e impedir la transformación de este fundamental sector de la economía. Uno de los obstáculos es la tenencia de la tierra. En los países latinoamericanos, es un clamor colectivo poseer la tierra que se trabaja, tal es la magnitud de este problema que, según El Nacional (07-03-85):

(...) La estructura de la tenencia de la tierra debe ser modificada porque el latifundio ha demostrado que no tiene capacidad para impulsar la economía; de igual modo que el crecimiento de la población es tal que de no hacerse la Reforma Agraria, que dé una nueva perspectiva a la sociedad rural, la insurrección de las masas rurales será inevitable, como ha acontecido en Perú, El Salvador y Nicaragua. Además, (...) los gobiernos democráticos de América Latina están procediendo con ceguera, al dedicarse exclusivamente a resolver los problemas ciudadanos, presionados por las masas urbanas, descuidando a los campesinos que son los que padecen mayor necesidad (p. D-5).

La tenencia de la tierra reserva la estructura heredada de la dominación hispánica. Son cientos de años, cuyo peso, es inevitable para comprender el atraso y el mantenimiento de relaciones sociales de producción en condiciones de servidumbre. De allí deriva una situación muy nefasta. Por un lado, el latifundio y por el otro, el minifundio. Es el latifundio herencia hispana y el conuco legado indígena. En el caso del latifundio, éste es una fuerza importante en la marginalidad del contexto rural donde coexisten extensiones territoriales desocupadas y potencialmente en espera de la acción del hombre y el minifundio, con una ocupación para la subsistencia, complica la intervención de las tierras, por el uso de técnicas antiquísimas.

Los campesinos parecen ciudadanos de segunda. Ellos viven con considerables miserias que parecen han despertado con el clamor colectivo evidente en el incremento de la violencia social. La violencia, si bien es cierto, en unos países ha emergido como solución, en otros países vive un proceso de germinación que ante los estímulos de las experiencias de Bolivia, Ecuador y Nicaragua, son ejemplos del descontento de la población campesina.

Las dificultades del campo han promovido a su población a movilizarse hacia la ciudad. El capitalismo al reordenar el espacio geográfico modificó el centro de atención del campo a la ciudad. En consecuencia, la ciudad centra la atención y el resto, marginal, ve posponer la solución de sus problemas. Esa complicación representa una problemática a enfrentar con acciones políticas que remedian las necesidades elementales de una sociedad, cada vez más desposeída, en el concierto mundial.

Según Castro (1970), Araujo (1990) y Maza Zavala (1997), las precariedades laborales del agro, han contribuido a que la población rural mire hacia los horizontes urbanos. Por eso se moviliza en inmensas oleadas hacia los centros urbanos para ocasionar problemas, tales como: la elevada densidad demográfica y el hacinamiento colectivo y sus efectos socioambientales y socioculturales. Asociado altos niveles de desempleo, problemas de los servicios públicos, carencia de vivienda, medios de transporte anticuados, elevado índice de delincuencia, elevado número de nacimientos, etc.

Con esta fisonomía, las ciudades son centros permanentes de conflicto social, convertidos en un ámbito hostil y difícil, dada su aglomeración, suciedad, transporte caótico, clima artificial, aire enrarecido, baja capacidad de los servicios públicos, la delincuencia marcha deprisa, inseguridad social, etc. La vida ciudadana es un caos en permanente transformación. Allí la satisfacción de las necesidades humanas es precaria y eso se ejemplifica con contundencia en los cinturones de miseria que circundan las grandes ciudades.

En el caso de los países subdesarrollados, casi las tres cuartas partes del colectivo demográfico, se concentra en las capitales político-administrativas. De allí se desprende una representación poco agradable y satisfactoria, dado el deterioro humano en un ambiente desequilibrado y en franco detrimento, tal es caso de centros urbanos densamente poblados como México, Buenos Aires, Sao Paulo, Río de Janeiro, Bogotá, Lima, Santiago, Caracas, para citar ejemplos.

El crecimiento demográfico latinoamericano es un fenómeno reciente. Su población registró para el siglo XIX, un incremento lento, el cual se mantuvo hasta mediados del presente siglo XX, cuando crece en forma rápida, al duplicarse en corto tiempo. Se puede afirmar con Spiritto (1993), que este acontecimiento está estrechamente vinculado con la democratización y modernización introducidas como políticas de cambio en América Latina con la finalidad de contribuir a mejorar sus condiciones históricas, luego de la Segunda Guerra Mundial.

Como consecuencia, los centros urbanos se convirtieron en espacios atractivos de población y el campo se despobló ante las dificultades de la producción agropecuaria de acento tradicional. Hoy, el crecimiento y la concentración de la población urbana es acelerada y violenta, par dar origen a una situación geográfica realmente difícil y compleja. Ya en los años setenta, George (1970), vislumbraba esta situación como una grave problemática, cuando afirmó lo siguiente:

(...) la aceleración demográfica más asombrosa es la de América Latina. La sorpresa resulta tanto mayor en cuanto que la evaluación de la población había

sido muy lenta hasta mediados del siglo XIX: en 1800, las diferentes colonias de la América situadas al sur del Río Grande totalizan menos de 25 millones de habitantes. Todavía en 1850 no llegaba más que a 33 millones. Bruscamente, la población se duplica en menos de cincuenta años: 63 millones en 1900. Seguidamente se presenta ya el auténtico estallido demográfico de la primera mitad del siglo XX: 162 millones en 1950, 246 millones en 1965 (...) (p. 27).

El incremento de la población latinoamericana continúa. Los índices son cada vez más elevados. La natalidad se mantiene alta y la mortalidad acusa descensos violentos, al determinar como consecuencia una población joven. Además del carácter jovial de la población latinoamericana, presenta una gran movilidad, no sólo en el orden interno de cada país, sino también, entre países y, de estos, hacia EE.UU. de Norteamérica y Europa. Pero lo más grave son las grandes acumulaciones urbanas y los amplios espacios vacíos rurales.

Esta situación deforma su realidad espacial, a la vez que se convierte en un obstáculo para el desarrollo integral. El ordenamiento territorial se ve afectado por la vigencia de estructuras atrasadas y modernas que coexisten en el espacio, al debilitar la integración y el desarrollo nacional, a la vez que reproducir la distribución desequilibrada de la población en los Estados, Departamento o Provincias, que conforman la estructura político-administrativa del país.

La deuda externa

Las condiciones sociohistóricas de los países pobres, cuyas características más relevantes son las precarias realidades del campo y la ciudad, echan las bases para comprender el estadio del subdesarrollo, porque cuando éstas se cotejan con los avances alcanzados en los países industrializados, emergen las claras diferencias en la calidad de su vida rural y urbana. Es la expresión de quienes han ejercido el dominio sobre los pueblos y preservar sus estadios de pobreza y marginación, con atraso económico, limitado nivel financiero y científico y tecnológico.

El estancamiento de los países pobres originado por los mecanismos impuestos como reglas de juego por el capital, en lo que respecta a proveedores de materias primas y mercado consumidor, ha perpetuado el atraso que merma las posibilidades de avance hacia significativas transformaciones históricas. En el caso latinoamericano su especificidad se perpetua como abastecedor de recursos mineros, hidrocarburos y agropecuarios, por ejemplo; sumado a la imposición de cambios en las estructuras económicas que, en el fondo, es el ordenamiento del espacio bajo sus designios.

Afirma Ferrer (1996), que históricamente estos países fueron intervenidos, por el expansionismo europeo. Luego por los Estados Unidos de Norteamérica. Desde los tiempos de la dependencia hispánica hasta el neocolonialismo norteamericano, han obedecido a modelos de desarrollo promocionado desde el exterior, con el objeto de aprovechar la potencialidad de sus recursos del suelo y del subsuelo, que han servido para catapultar el beneficio de las grandes potencias, quienes llevan materias baratas y venden sus derivados a precios elevados.

En el contexto de este circuito perverso, uno de los problemas más graves que enfrenta la América Latina, en la actualidad, es la deuda externa, como evidencia concreta de la explotación a la cual han estado sometidos estos pueblos por los mecanismos de la dependencia. La práctica del préstamo aplicada bajo el subterfugio del apoyo incondicional del desarrollo de los pueblos, ha servido para acumular cifras astronómicas de deudas, cuyo monto, se torna cada vez más incancelable.

Latinoamérica acudió al préstamo de elevadas cantidades de dólares afanados por el impulso de su desarrollo. Sin embargo, las inversiones se realizaron sin la debida y perentoria planificación hacia la construcción de obras suntuosas, se obvió la formación de recursos calificados y el aprovechamiento racional de los recursos naturales. Al depender de las monoproducciones, tanto del suelo como del subsuelo, la estructura económica se apoyó en una plataforma poco consistente por estar sujeta a las eventualidades externas, tal es el caso de los precios del petróleo, del café o del cobre.

Las contingencias derivadas del uso descontrolado por la corrupción de los préstamos, obligaron al incremento de otros empréstitos y, con ello, el crecimiento de la deuda externa. El aumento de la deuda representa hoy día una situación compleja que dificulta emprender acciones de transformación cuando el efecto de la deuda pesa cada vez más en los presupuestos de estos países. Ya en los años ochenta del siglo veinte, Rangel (1985), destacaba el peso de la deuda externa en la economía latinoamericana. Según los criterios del Banco Interamericano de Desarrollo y el Informe Anual de 1984, del Fondo Monetario Internacional, los caracteres de la deuda, se expresaban así:

(...) Los compromisos de la América Latina equivalen a casi el 60% de su producto bruto y cuadruplican casi sus ingresos anuales por conceptos de explotaciones, aún admitiendo en el análisis los acuerdos de refinanciamiento, absorberían el 52% de nuestras disponibilidades de divisas y, en el mejor de los casos el 42% hasta 1990 (...) (p. A-4).

¿Cómo pueden estas comunidades avanzar desde sus estadios de atraso y marginalidad con el peso tan significativo de su deuda externa?. En principio es un compromiso ineludible que lamentablemente se cancela con capital que merma las posibilidades de impulsar alternativas de transformación, aunado a las desgracias de la corrupción. Lo cierto es que el abultamiento de la deuda significa la obtención de recursos financieros con un alto costo social, porque son notablemente afectados la clase media, los obreros y campesinos, para acentuar las condiciones de marginalidad y, en general, una compleja dinámica social.

La deuda externa latinoamericana deberá ser reconsiderada por los grandes consorcios banqueros capitalistas, de lo contrario, las consecuencias político-económicas serán impredecibles, debido a las condiciones dependientes y marginales de estos pueblos. Para el beneficio del capital no hay pérdidas, pues aunado a la deuda que se acumula, compra barato, vende caro y los países pobres siguen viviendo una situación de esperanza que se frustra reiteradamente y se pospone la falsa ilusión a tiempos por venir.

En efecto, cada vez más se complican sus condiciones históricas de marginal y pobreza. Urge una nueva sociedad que se desenvuelva con dignidad y voluntad y encamine sus esfuerzos hacia la integración. Al respecto, Blanco (1985), resalta que:

Lo que hoy, (...) está planteado, es perfilar un tipo de sociedad nueva, capaz de responder a las exigencias de los últimos quince años del milenio, apta para abrirse al siglo XXI sin la rémora de la inestabilidad política, de la yugulación económica y de la miseria de vastísimos sectores sociales (...). Se trata de la construcción de una forma original de organización social donde toda solidaridad tenga su asiento.(p. A-4).

Se impone la mancomunidad de esfuerzos con acciones globales e integrales, que den pasos sólidos y sostenidos en procura de solventar el estado de crisis. La apertura de un nuevo siglo demanda de acciones colectivas que sumen atrevimientos y energías aminoren sus necesidades y revitalicen sus potencialidades. Abajo las cancelas limítrofes e ir a las raíces históricas La integración ayudará a estimular sanas políticas económicas y sociales que favorecerán el logro de los anhelos de la patria común.

Otra geografía como disciplina científica

Así como la pobreza y la deuda externa merman las posibilidades del cambio histórico, de América Latina, otro de sus más graves contratiempos es su precario desarrollo científico-tecnológico. Por un lado, sobrevive una artesanía tradicional y por el otro, se dificulta poseer los avances técnico-científicos que se innovan con una rápida y sorpresiva cotidianidad y que sorprenden por su acento innovador y creativo.

El desfase es preocupante por cuanto ante el extraordinario avance científico-tecnológico, estos países pobres tan sólo son compradores de desechos tecnológicos y además tienen limitado acceso a una ciencia cada vez más inalcanzable por su valor tan significativamente elevado. Al respecto, Acurero (1995), cita que los países pobres son consumidores de una ciencia y tecnología desechada en los países capitalistas. Al adquirir ciencia obsoleta, se condenan a mantener el atraso, ahora disfrazado por la intención perversa, de estacar su nivel científico-tecnológico.

La condena a que los países latinoamericanos compren desechos tecnológicos, significa también la pérdida de recursos financieros, a la vez que el sustento del status de retroceso, porque los instrumentos adquiridos son obsoletos. De esta manera, los países industrializados, dueños del poder económico, financiero y científico-tecnológico, incrementan “el sentido esclavista de la civilización”. Por eso, ¡Basta de ciencia atrasada y pretérita!

Situación similar ocurre con el nivel del conocimiento y prácticas de las disciplinas científicas. En el caso de la geografía, la complicada realidad geográfica latinoamericana exige una ciencia que sea capaz de desdibujar la crisis espacial y proponer las acciones correctivas a su escenario de contrastes y disonancias. Debe ser una geografía apoyada en fundamentos conceptuales y metodológicos, sostenidos en lo interdisciplinario que se hermane con otras disciplinas sociales, tales como la historia, la economía, la antropología y la sociología.

El contexto sociohistórico amerita de vías explicativas globales que superen abiertamente los enfoques descriptivos, lineales y mecánicos. Otras explicaciones obedecen a la premura de una visión de conjunto como opción alterna que permitirá apreciar la realidad en su contexto y en sus interrelaciones, ante la necesidad de vincular disciplinas en torno al estudio de objetos de conocimiento común para ellas, tal es el caso de la realidad social.

Tovar (1986), Gurevich (1994) y Prats (1996), consideran que esas explicaciones integrales surgen como producto de la exigencia de emprender el camino del entendimiento, pues al establecer la interrelación de los hechos, se pueden encontrar soluciones adecuadas y perentorias a la crisis. Pero en el caso de la geografía, según Lacoste (1977): “Todos creen que la geografía no es más que una disciplina escolar y universitaria cuya función consiste en ofrecer los elementos de una descripción del mundo, en una determinada concepción ‘desinteresada’ de la cultura llamada general”(p. 5)

Este sentido y significado de la geografía tiene relación con una manera de entender y aprovechar las condiciones territoriales, porque ha servido para sostener una percepción y aprovechamiento de los recursos naturales, con una acción interesada y oportunista, de acento económico, útil y pragmático, donde lo humano se minimiza ante la opulencia del capital. Se trata de fundamentos teóricos y metodológicos que se corresponden con la concepción de la geografía determinista, descriptiva e inventario.

La misión de esta disciplina científica ha sido detectar recursos, pero además, desviar la atención de la sociedad sobre la producción de materias primas y neutralizar los conflictos sociales resultantes de la conciencia crítica que devela la intención capitalista. Por cierto, la forma como la ideología dominante asume la intervención del territorio, es con el atropello y la anarquía, pues no hay respeto por la naturaleza sino arbitrariedad obsesiva y perturbación consciente.

Estas creencias han perjudicado enormemente a la geografía como ciencia. De allí que sea una insuficiencia histórica, la vigencia de la geografía descriptiva, porque apremia luchar incansablemente para enfrentar los problemas sociales desde otras perspectivas más coherentes y pertinentes. Lo que llama la atención es que se circunscribe a detalla, enumerar y describir una incansable lista de relieves, ciudades, ríos, bosques, actividades económicas.

Sin embargo, desde otros planteamientos geográficos que se formulan en el ámbito de esta ciencia, le han convertido en herramienta fundamental para el estudio de la problemática del mundo contemporáneo. Su importancia se incrementa en la medida en que se apoya en lo interdisciplinario, debido a que los problemas ambientales y geográficos necesitan explicarse en el marco de la relación sociedad–naturaleza.

La complejidad de la realidad geográfica reivindica una concepción de la geografía diferente a lo enraizado y acorde con los acontecimientos del mundo contemporáneo. En principio, se plantea como exigencia fundamental el uso racional de los recursos naturales, ante la magnitud de los desequilibrios que se producen y que han puesto en tela de juicio la existencia de la vida sobre la superficie terrestre.

Por eso se busca, desde los diversos y heterogéneos enfoques geográficos, la justa distribución de la riqueza y el aprovechamiento razonable y equitativo de lo natural. Díaz (1999), es de la opinión que el uso digno de los bienes de la naturaleza debe estar encaminado a la satisfacción de las necesidades de la población, a través de una eficiente administración, donde el especialista en geografía debe ser baluarte esencial.

La búsqueda del equilibrio sociedad-naturaleza requiere una utilización armónica del territorio en procura de obtener racional y razonablemente los recursos. Esa labor implica un esfuerzo político donde, según George (1966), es imprescindible la presencia del geógrafo. Al respecto, opina: “En la actualidad, es imposible llevar a cabo una buena administración, tanto a escala pública como a escala privada, sin una sólida cultura geográfica, o bien sin el concurso de un geógrafo” (...) (p. 9).

Significa que en la coordinación de esfuerzos, el geógrafo interpreta la realidad geográfica entendida desde la perspectiva de la organización espacial, en cuanto producto social e histórico. Además, priva conocer la compenetración con el territorio en el aprovechamiento de los recursos. Así, la geografía estará en capacidad de establecer los lineamientos esenciales para una eficaz gerencia del espacio desde un punto de vista integral.

Como el desarrollo se traduce en el impulso global del binomio sociedad–naturaleza, la geografía orientará su esfuerzo hacia la revisión exhaustiva del territorio y realizar su ordenamiento en forma armónica con las necesidades sociales. Desde este punto de vista, la geografía ofrece sus enfoques y metodologías para ordenar y reordenar el territorio hacia una organización espacial coherente y pertinente con una mejor calidad de vida. En esa labor, los geógrafos han hecho grandes aportes y ya lo reconocía George (1966), al manifestar lo siguiente:

(...) Los geógrafos han aportado una contribución decisiva a la interpretación de ciertos datos del medio, porque estaban formados en una concepción global, sintética, de los problemas. Es lo que ha podido asegurarles, en diversos casos, una superioridad metodológica y una ventajosa eficacia sobre los especialistas de disciplinas de ámbito más restringido. (...) (p. 36).

Punto de partida es percibir la realidad como una totalidad, pues esa apreciación incluye a los cambios y la transformación de la realidad, como también, la naturaleza de ella misma. Uno de sus planteamientos básicos es ir a la razón de ser de lo que existe. En este caso, considerar que los problemas que sus objetos de estudio, no son unilaterales sino multilaterales, a la vez que deben ser abordados por enfoques interdisciplinarios.

Hoy más que nunca, está planteada la necesidad de promocionar lo social, en su expresión colectiva, donde el individuo enfrenta un mundo barnizado por lo incierto, lo inseguro. Por tanto, cuestión relevante para resolver, es valorar la sociedad y priorizar el problema social. De allí que nuevos enfoques y tendencias centran al hombre en la discusión de la polémica. Ya decía Claval (1976):

El movimiento que ha dado origen a la nueva geografía prosigue y se radicaliza. Hoy más que nunca, se pone interés en el hombre y en la sociedad. Esto obliga a una revisión perpetua de los métodos y a una reflexión más aguda sobre las aplicaciones de la disciplina. Los grandes debates sociales y políticos que agitan a nuestro mundo quedan clarificados cuando tenemos en cuenta sus aspectos espaciales (p. 133).

Los problemas sociales originados por la organización del espacio geográfico, obedecen a la presencia de la concepción ideológica que busca el aprovechamiento económico del espacio y explota al hombre en su condición de productor y de consumidor. Esto ha originado una vasta acumulación de capital para el beneficio de la clase dominante. Mientras tanto, el colectivo social, vive en un mundo lleno de calamidades y problemas de orden socio-económico.

La magnitud de las repercusiones sociales de la problemática que viven los pueblos de América Latina, hace obligatorio insertar la geografía en el debate social y político. La nueva geografía deberá analizar críticamente las contradicciones espaciales que se reflejan en los profundos desequilibrios originados por el afán de los grupos dominantes en la búsqueda de ejercer el control de su dinámica y obtener el máximo provecho.

Si la geografía como disciplina científica debe realizar el estudio de los problemas de la sociedad, lo mismo deberá ocurrir en la enseñanza geográfica, porque en las aulas escolares, también está presente la geografía de la descripción. En consecuencia, la escuela no puede continuar como espectadora de los acontecimientos de su entorno inmediato a los que no entiende por aferrarse a describir y narrar detalles geográficos.

Se podría plantear que ante la gravedad de los problemas que afectan a los países subdesarrollados, específicamente, los latinoamericanos, el enfoque científico de la geografía debe ser acorde con su realidad espacial y con las dificultades que apremian al colectivo social. Su tarea ineludible será centrarse en la atención de los problemas sociales, y promover la autogestión de la comunidad hacia la participación de la solución de su problemática, a la vez que orientar a los ciudadanos para que sean participativos y críticos y conduzcan a la comunidad a su desarrollo integral.

En otras palabras, una democracia fundamentada en la participación y en el protagonismo. Lo anterior da cabida para considerar como aspectos fundamentales en la transformación del estadio del subdesarrollo y la dependencia hacia una realidad geográfica más armónica y sostenida en el uso del espacio con una finalidad más humana y social, lo siguiente:

1. La realidad geográfica del subdesarrollo y la dependencia traduce un acentuado deterioro ambiental y social bajo una organización del espacio aferrado a un esquema fuertemente centralizado, bajo un punto de vista de desarrollo hacia fuera, en menosprecio de las autenticidades regionales y nacionales de cada país latinoamericano. En parte, este es el efecto del modelo de desarrollo impuesto: centro-periferia e impulsar las transformaciones geográficas hacia el desarrollo integral.

2. Las potencialidades geográficas de América Latina son base para gestionar una organización del espacio geográfico más coherente con la satisfacción de las apremiantes necesidades del colectivo social. Por tanto, debe redimensionarse desde objetivos y metas que orienten el uso de los recursos del territorio bajo una perspectiva racional y proyectar la obtención de los beneficios hacia el futuro, con un adecuado manejo a favor de las generaciones por venir. .

3. La geografía tiene como tarea ineludible develar los mecanismos que las fuerzas de la dominación desarrollan para controlar la actividad económica que generan los graves conflictos y contradicciones en las comunidades latinoamericanas. Y debe tener una sólida orientación social que supere el determinismo como fundamento y potencie la capacidad de la sociedad como protagonista de la intervención del territorio hacia la construcción de espacios más equilibrados.

4. La gravedad de los problemas que afectan al subcontinente, a partir del Río Grande hacia el sur hasta la Patagonia, deben ser motivo de preocupación y temas de debate permanente y debe impulsar la definición de políticas más afines con la superación del estadio marginal. En esto la enseñanza de la geografía tiene como tarea irrenunciable contribuir a formar la conciencia crítica de los futuros ciudadanos, pero también educar para elaborar alternativas de cambio desde la propia práctica escolar cotidiana.

CAPITULO III

LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

El contexto para la acción educativa

Una reflexión sobre los temas educativos en América Latina debe considerar su realidad geográfica, a la vez que amerita revisar las condiciones históricas que allí se han vivido y se viven. Responde esa iniciativa al hecho que es un área de caracteres semejantes que les identifica en el amplio concierto del mundo actual, donde son comunes los problemas del uso del territorio y sus consecuencias sociales.

Es un espacio geográfico con grandes desajustes económicos y sociales, pero inocultablemente significativas potencialidades para alcanzar un desarrollo armónico. Con frecuencia se plantea que la particularidad de su problemática, facilita dar homogeneidad al estudio de estos pueblos, pues sus contradicciones son comunes en las diversas colectividades y permite asumir acciones políticas que pueden tener efectos trascendentes si la finalidad y los objetivos son similares.

Se trata de un mundo particular en su propia realidad, cuyo encuentro con Europa, cambió el curso de su historia. Ese acontecimiento marcó el inicio de grandes mutaciones, fundamentalmente, la revisión de la concepción del mundo, del conocimiento y su existencia cultural y civilizatoria; es decir, se dio un viraje en su evolución histórica con efectos aciagos en el rumbo de sus acontecimientos venideros.

Para Ferrer (1996), esa nueva realidad histórica, significó para América Latina convertirse en escenario dependiente de la hegemonía europea europeo, cuya intervención acuciosa tuvo como objetivo ejercer el férreo control de sus recursos naturales y culturales, cuyo resultado echó las bases para el afianzamiento de los mecanismos de la dependencia y del subdesarrollo; situación que ha sido determinante para conocer la complejidad en que vive esta parte del mundo en la actualidad.

La riqueza del suelo y del subsuelo latinoamericano, derivó en una situación cada vez más desigual, y la distancia con respecto a los países industrializados, se acrecentó y les colocó en desventaja muy notoria. En otras palabras, su riqueza no se ha traducido en bienestar social, sino en graves dificultades que entorpecen su avance hacia el desarrollo integral. Esta es la génesis de la problemática que afecta a América Latina.

Lo difícil de la cuestión, se centra ahora en procurar el desarrollo integral y armónico cuando las dificultades se han acumulado y dan origen una compleja coexistencia de penurias tradicionales con problemas de reciente data. No obstante, esta situación puede verse como una clara opción que se puede convertir en una vía esperanzadora para que esta comunidad, alcance mejores condiciones de vida y de bienestar social.

Según Gurevich, Blanco, Fernández Caso y Tobío (1995), en principio, es necesario, entre otros aspectos, considerar la urgente transformación de la condición de países monoprodutores de materias primas agropecuarias y mineras. La monoproducción conduce a que los precios de los productos estén signados por la dinámica de la oferta y la demanda mundial y trae como consecuencia el vaivén en los ingresos de sus ventas en el exterior.

Esa siniestra fluctuación es impuesta por el mercado con fines de aprovechar las materias primas a bajos precios. Así, su vida económica depende de los precios que impongan los compradores en el mercado internacional. Esto produce la necesidad del préstamo a los grandes consorcios capitalistas y con eso, una deuda impagable cuyos intereses aumentan día tras día.

Lo resultante es un circuito siniestro donde siempre el perdedor son los países latinoamericanos porque, por un lado, venden sus materias primas a precios bajos y, por el otro, ante la escasez de capital para impulsar su transformación, deben acudir al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial, para prestar dinero y satisfacer sus necesidades más apremiantes. Eso les condena a deudas impagables.

Deterioro Social y Educación

En ese contexto, América Latina se caracteriza por su deterioro social. Piensa Díaz Hochleitner (1992), debido a que ante la sobreexplotación de sus recursos, se ha originado una complicada situación económica porque, aunado a las dificultades políticas ocasionadas por la escasa voluntad democrática y el crecimiento de la población en forma tan contundente, existe altos niveles de analfabetismo y pobreza crítica.

Pero rasgo fundamental de su realidad sociohistórica es la población, su crecimiento y su distribución. Elevado número de nacimientos y control de la mortalidad, ocasiona un crecimiento demográfico violento que enreda las condiciones sociales, cuando se detecta que esa población, tiende a concentrarse en las ciudades y a dispersarse en el espacio rural, de donde resulta un crecimiento exagerado de la ciudad y el resto, despoblado.

Esta situación se hace evidente en el espacio geográfico con un notable desequilibrio, en cuanto a la forma cómo se distribuye la población e implica la presencia de una serie de dificultades que fortalecen el subdesarrollo como su tipología compleja y distorsionada. Ya reconocía George (1966) que: “El subdesarrollo significa, por desgracia, una combinación catastrófica, un haz de distorsiones y de círculos vicios, una imbricación de desequilibrios, una gama de caracteres heteróclitos, sometidos a una evolución acelerada” (p. 58).

De allí el interés por considerar su acontecer tan adverso y aciago con grandes defectos superpuestos en permanente y violento cambio para acumularse históricamente y causar un suceder cada vez más inconveniente, pues lleva consigo el detrimento social. Más grave aún, el problema del hambre a través de una deficiente alimentación y

la baja capacidad laboral para el uso de los recursos que generan los bienes de subsistencia.

Asociado, altos porcentajes de población desempleada o subempleada que obtiene bajos ingresos que niegan la posibilidad de vivienda confortable y, en general, mejores condiciones de vida. Esto trae consigo la marginalidad y, con ello, obstáculos para una adecuada participación en la toma de decisiones, porque la salud es deficiente y conduce a menguar las condiciones biológicas y psíquicas colectivas.

Es la realidad de casi las tres cuartas partes de la población de América Latina, la cual está dividida entre los que disfrutan de la riqueza y los que nada tienen. Situación de carácter explosivo y cada vez más compulsivo, debido al estancamiento económico existente en la región. Asimismo, esta población presencia como simples espectadores, la forma como los países capitalistas aprovechan sus potencialidades en detrimento de su calidad de vida.

El reto debe comenzar, para Maza Zavala (1997), con el sustento de los indicadores, tales como: el déficit de viviendas, la falta de atención médica, la desnutrición, el analfabetismo, devaluación de la moneda, deprimentes condiciones de vida del campo, obstáculos para el acceso a la educación y a la cultura. Unido a la desigualdad del ingreso, la falta de acceso a la toma de decisiones, fundamentalmente políticas; la conexión de estructuras económicas de épocas diferentes y la dependencia de la metrópoli capitalista.

Es redescubrir las dificultades que impiden el cambio y de allí emprender acciones coherentes y pertinentes con la transformación social y el la preservación de las condiciones ambientales. Pero este panorama se complica cuando se detecta que la educación se desenvuelve con una elemental y superficial acción pedagógica, extremadamente limitada al aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas elementales.

Si el propósito es valorizar el recurso humano latinoamericano, se debe apoyar en una educación que responda a las condiciones sociohistóricas y formar a sus habitantes con una labor educativa de calidad y una adecuada orientación, en función de las líneas de acción establecidas por las necesidades sociales. Se puede afirmar que estos pueblos no han tenido una educación de calidad porque sus reformas educativas han asumido alternativas exógenas, entre otros aspectos fundamentales.

Para Tedesco (1995), la acción educativa debe ser coherente con la atención de las dificultades sociales. Significa que la formación educativa tiene que ser adecuada a las necesidades de la comunidad, a la vez que servir de base generadora de acciones innovadoras que fortalezcan y conviertan a las iniciativas en opciones comunes y cotidianas en la práctica escolar.

La problemática educativa emerge dado que en América Latina la educación está desfasada de su realidad y contribuye a acentuar el estancamiento de estos pueblos. Una razón que puede ayudar a explicar esta situación es que desde la intervención europea, la acción educativa se realizó desde sus modelos educativos elaborados por expertos

desfasados de esta realidad geográfica. Luego, con la intromisión norteamericana, se impuso los modelos educativos tecnocráticos.

De ambas circunstancias históricas se ha originado una compleja realidad educativa que reclama reiteradamente la necesidad de introducir las reformas, ante una elevada deserción y ausentismo escolar, pero la más grave, el analfabetismo que en América Latina adquiere caracteres graves por su arraigo en el pueblo y sus notables efectos en la adquisición de los bienes y servicios culturales. Al respecto, Lacoste (1978), afirmó:

(...) en otro tiempo, cuando casi nadie sabía leer y escribir, los analfabetos no se sentían marginados en absoluto. Hoy en día, a pesar de los progresos de la enseñanza, el número de estos ha aumentado (debido al marcado crecimiento demográfico) y se sienten en una situación cada vez más desfavorable con respecto a los que han tenido la suerte de ir a la escuela (p. 98).

El problema educativo radica en que no solo es dificultad el elevado nivel del ausentismo y la deserción, sino también el analfabetismo. Aunado a que en América Latina, la acción educativa es todavía de acento elitescos, porque son pocos los que tiene la oportunidad de lograr avanzar en los diferentes subsistemas educativos. Niños, jóvenes y adultos en estado de exclusión educativa es un problema de notable efecto en la dinámica del sistema integral de la sociedad.

¿Cómo puede avanzar hacia niveles de prosperidad estas comunidades que tienen habitantes sin el acceso a las instituciones educativas?. Díaz Hochleitner (1992), piensa que este es un obstáculo importante que frena cualquier iniciativa de desarrollo en Latinoamérica. Los niños y los jóvenes son la base social del cualquier país. Hacia allá se debe encaminar el esfuerzo para ofrecer una educación que permita hablar, escribir, observar, leer y pensar con independencia de criterio. Estas son cinco tareas básicas que la escuela debe desarrollar con el objeto de formar en forma integral.

En cuanto al adulto, es educado como si fuese niño o joven a través de una práctica escolar dedicada a transmitir nociones y conceptos y, con eso, memorizar datos particulares y descontextualizados. Es tratado con una extrema verticalidad que irrespeta su experiencia cotidiana y menosprecia su bagaje laboral y la interacción habitual. En otras palabras, se desconocen las potencialidades para educar fuera de su condición biopsicosocial, porque el adulto debe recibir una educación más vinculada con su condición de persona madura y experimentada.

El analfabeta, llámese niño, joven y/o adulto, se encuentra en una posición de minusvalía social. Su marginalidad lo convierte en un peso para la sociedad por su ignorancia y sus repercusiones. La falta de la educación elemental agrava el problema cuando se trata del adulto. No solamente el caso a resolver lo constituye no saber leer y escribir, sino que no alcanza a valerse de los conocimientos obtenidos y traducirlos en su beneficio personal.

Pero si son valiosos los aprendizajes obtenidos en su vida cotidiana. Allí se educa en confrontación permanente con las dificultades; se forma en la batalla diaria para adquirir los recursos y satisfacer sus necesidades. El desempeño cotidiano marca entonces una

forma de entender la vida, la realidad y el mundo vivido que el adulto analfabeta asume como una realidad viciada por el conformismo, la rutina, el apego a la tradición y el fatalismo.

Esto trae consigo vivir en otro mundo donde las esperanzas de mejorar las condiciones de vida, cada vez son más exiguas. Se exageran las limitaciones, las cuales se acrecientan bajo la ideología de la clase dominante, con el objetivo primordial de mantener al hombre limitado y resignado a su condición de marginal, pues no cuestiona ni crítica, sino que contempla los hechos sin entender las razones por la cual ocurren.

La acción educativa debe estar orientada a ir más allá de la simple contemplación de la realidad y vivir sus problemas. Es ir hacia su explicación exhaustiva. Que el hombre comprenda la dinámica del contexto donde se encuentra inmerso y sea capaz de procurar su transformación. Significa también avanzar desde la ingenuidad que da el sentido común hacia los ágiles procesos reflexivos que fortalezcan los comportamientos dialécticos, críticos y creativos. Como dice Freire (s/f):

La percepción ingenua de la realidad, de la cual resultaba una postura totalista frente a ella – y que era condicionada por la propia realidad – cede su lugar a una percepción que es capaz de percibirse. Y, si es capaz de percibirse, mientras se percibe una realidad que le parecía “en sí” inexorable es capaz de objetivarla, descubriendo el hombre su presencia creadora y potencialmente transformadora de esta realidad. El fatalismo frente a la realidad, característico de la percepción distorsionada, cede su lugar a la esperanza. Una crítica esperanza que mueve a los hombres hacia el cambio (p. 19).

Una consecuencia de las posturas contemplativas es que conllevan a las personas a eximirse de los acontecimientos, a mirar los sucesos sin inmiscuirse en ellos, a pesar que le afectan en forma directa o indirecta. Es amilanarse frente a los hechos sin conmoverse por lo que acontece. Esa indiferencia debe ser objeto de replantear la acción de observar, explicar, reflexionar y cuestionar para elaborar una posición personal sobre los acontecimientos vividos.

En principio, es revisar la práctica cotidiana del aula escolar donde la labor educativa es homogénea, sencilla, descontextualizada e informativa y enciclopedista. Es una actividad donde el cambio es imperceptible porque siempre es lo mismo. Es una rutina de nunca acabar donde los participantes se actúan en una misma actividad, resumida en copiar, calcar, dibujar y escuchar. Todo esto con el objeto de fijar contenidos, comportamientos y rutinas.

Así se educa las personas como seres apáticos, conformes e incapaces de comprender su realidad, porque su educación está referida a conocimientos que poca o escasa relación tienen con sus vivencias individuales y con los sucesos cotidianos. Lo natural y espontáneo de la actividad escolar se desenvuelve en un escenario pleno de acciones rutinarias donde todo parece desarrollarse como si nada ocurriese.

Pero lo que llama la atención es que la práctica escolar no incentiva el entendimiento de esos hechos, sino que se circunscribe a simplemente comprenderlos sin reflexión

alguna. Sin embargo, desde las emergentes posturas educativas, para Tedesco (1995), el mundo de la vida cotidiana es cada vez más interesante y los expertos aprecian con cierto interés la epistemología natural y espontánea como se explican los sucesos habituales.

La importancia asignada a la realidad geográfica vivida es tema de profundo interés pedagógico, al extremo que se asigna fundamental importancia a las concepciones personales que las personas elaboran de su vida en común. En relación con lo expresado, afirma Sant Louis de Vivas (1994), lo siguiente:

Si la realidad es construida por el ser humano, la única manera de conocerla es a través de la interacción continua o el diálogo entre quienes la construyen. Así el proceso es hermenéutico ya que trata de establecer consenso en la interpretación de lo existente y dialéctico porque se compara y se refina constantemente esa interpretación. Lo importante es reconstruir el mundo que existe en la mente de los constructores (p. 10-11).

El acercamiento a la realidad inmediata lleva consigo valorar las concepciones que sobre su entorno, han elaborado niños, jóvenes y adultos como habitantes de la comunidad. Mientras en la escuela simplemente escucha al docente, en su desempeño habitual construye sus saberes en forma abierta y habitual como protagonistas de los acontecimientos de su comunidad. Se piensa que todos los habitantes, de una u otra forma, elaboran concepciones sobre su realidad, su mundo y la vida.

La estructuración de puntos de vista responde a su inserción en la vida diaria donde se debate y se contradicen opiniones. Es esa interacción, cada habitante construye su criterio, el cual sostiene con los argumentos empíricos de origen práctico y experiencial. Ese pensamiento tiene un valor relevante porque es el bagaje que sirve para dar explicación a los sucesos cotidianos. Es, su sentido común construido en el diario confrontar con el resto de los habitantes, por tanto, fundamento sólido para demostrar sus impresiones subjetivas. En palabras de Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1995), personifica lo siguiente:

Todos los miembros de la sociedad tienen uno o más tipos de conocimiento de la realidad que les permite desenvolverse e interactuar con otras personas. De hecho, el conocimiento del sentido común constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. Es un referente determinante de la conducta social y, por lo tanto, también es una vía de acceso privilegiada para comprender el por qué del comportamiento en una situación social específica (p.26).

Por estas razones, cualquier iniciativa de cambio educativo debe ser entendida como una acción formativa asume a su realidad, como una extraordinaria fuente de conocimientos. Se trata del escenario socio-histórico donde se inserta la práctica escolar, donde lo cotidiano se convierte en un contexto de una policromía de temas de interés, que se pueden tomar en cuenta como temas generadores de acciones pedagógicas conducentes a explicar la problemática del lugar.

Pero lo que llama la atención es que, en la práctica educativa, según Santiago (1998), el docente no utiliza la situación geográfica de la comunidad como temática de la actividad escolar. Los sucesos que allí ocurren son tratados como situaciones carentes de importancia pedagógica, pues no se les asigna el valor formativo que poseen como temas de interés, aunque éstos representan un conflicto para la colectividad. Esto coloca en evidencia la escasa relevancia que los temas cotidianos tienen para la actividad escolar.

La problematización de la enseñanza

El estudio de los problemas de la comunidad como objeto de conocimiento en el aula de clase, representan una extraordinaria oportunidad para transformar las concepciones del docente y los estudiantes. Allí se encuentran los temas de interés que pueden ser objeto de estudio, con el objeto de superar el sentido erróneo, distorsionado y acrítico del acto de enseñar y como dice Santaella (1989), “incorporar los resultados de la investigación al proceso de la enseñanza-aprendizaje, con el fin de contribuir a la creación de conciencia sobre nuestra situación de dependencia” (p. 35).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde esta perspectiva suponen reorientar la práctica educativa a través de una participación más activa, reflexiva y menos contemplativa. Eso atiende a que, según Martínez (1996): “El conocimiento, ... se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido” (p. 25).

Implica que al docente insertar a los alumnos en la investigación de los problemas de su comunidad, se reivindica la epistemología del saber espontáneo y natural, como alternativa para la obtención directa de los datos, en la “voz directa” de los actores protagónicos de los mismos. Con estos fundamentos, al asumir la realidad, se produce un reconocimiento, no tanto a las cosas en sí mismas, sino lo que ellas son para las personas.

Acontecimiento propicio para propiciar la dialogicidad entre el individuo y su propio entorno inmediato, pues involucrado en su realidad geográfica, de una u otra forma, le ayuda a formar su comportamiento y sus creencias, lo que lleva implícito transformar su entendimiento de su mundo. De allí el interés por promover la educación como acción involucrada en la gestión del cambio social.

Es, desde la práctica escolar, captar la realidad social ‘a través de los ojos, tomar en cuenta la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto, a partir de las dificultades que apremian al colectivo social, a la vez que interpretar los acontecimientos de la comunidad en la que se desenvuelven habitualmente, como personas activas que reflexionan, participan y construyen su realidad.

Con eso se reivindican las subjetividades manifiestas en la narración de sus propias experiencias que sobre el mundo, la realidad y la vida, que han construido en su diario acontecer. De esta forma, la educación como agente socializador y fundamento esencial para develar las causas de la problemática de América Latina, ante lo cual es prioritario

conoce cómo se organiza el espacio geográfico y cómo se explica desde la enseñanza geográfica. .

Como urge superar el estancamiento y la educación es una posibilidad cierta del cambio, implica entonces aportar renovados fundamentos que den significativa importancia a lo humano, y promover un acto educante más coherente con las necesidades de la población. Sin embargo, la geografía es una disciplina relegada e ineficazmente enseñada. Lo más grave, está divorciada de la realidad geográfica, porque se enseña como un conjunto de conocimientos aislados e inconexos que contribuyen a alejar a los estudiantes de su comunidad.

En consecuencia, una concepción geográfica renovada piensa que se debe discutir la problemática originada por la deshumanización y centra su preocupación en el rescate de los valores humanos y de la vida en comunidad. Eso supone que el verdadero desarrollo del individuo y de la sociedad latinoamericana, se alcanzará al considerar el hecho educativo como una acción integral que se fundamente en la oportunidad para todos, en procura del bienestar colectivo.

Es prioridad impulsar los valores de la convivencia solidaria, el bienestar social, la igualdad de oportunidades, la confraternidad y el diálogo, de modo de humanizar el desarrollo de estos pueblos, a través de la enseñanza de la geografía como una actividad creadora. La educación y la enseñanza de la geografía deben mancomunarse esfuerzos para que en forma integral, sirvan de base al proceso de solidaridad internacional, en función a la cooperación, la integración y la autodeterminación de los pueblos como miembros de la comunidad universal.

Lo anterior supone para la acción educativa con fines de transformación de la realidad geográfica vivida por las comunidades latinoamericanas, adecuarse a las complejidades del mundo contemporáneo, superar las condiciones del subdesarrollo y la dependencia, contribuir a mejorar las condiciones de vida desde los niveles de la pobreza crítica, a la vez que también entender los siguientes aspectos:

1. El panorama del mundo actual no es tema de los cambios educativos porque existe un comportamiento que tiende a ocultar las influencias de los cambios históricos y culturales en la formación de los ciudadanos, para manipular una explicación crítica de la realidad geográfica.

2. La educación que se desarrolla con la falacia de transformar las comunidades latinoamericanas, como tiene como objetivo transmitir conocimientos sin la reflexión, la crítica y la acción dialéctica: realidad-teoría-realidad-transformación, constituye una verdadera acción domesticadora de sus habitantes. Es una educación alienadora y perversa que menosprecia la formación crítica y dialéctica.

3. Los problemas geográficos de las comunidades son contemplados desde la escuela y se limita su presencia a simples y sencillas referencias de los docentes para ejemplificar casos geográficos. Mientras tanto, esas dificultades impiden que otros niños, jóvenes y adultos asistan a las aulas en procura de los nuevos saberes y aportes culturales y científicos.

4. El capitalismo preserva al analfabetismo y la ignorancia para generar una visión ingenua de la realidad que conduce a apreciar la “maravilla” de ser países de primeros lugares en producción de minerales, hidrocarburos y productos agrícolas. Al mismo tiempo, muestra deudas externas impagables, la mortalidad infantil entre las más elevadas del mundo y un deterioro ecológico reflejado en la desaparición de especies y mengua de los espacios selváticos y boscosos.

CAPITULO IV

LA REALIDAD EDUCATIVA Y EL CAMBIO PEDAGÓGICO

La base del cambio

Ante la complejidad que vive la colectividad planetaria emanada de la forma como se ha intervenido el territorio por los grupos humanos, la educación tiene como obligación insertarse en ese marco donde se producen los acontecimientos cotidianos originados de la integración sociedad-naturaleza. Es en este escenario donde se desenvuelve la colectividad social afectada, de una u otra forma, por los problemas geográficos consecuencia de la intervención anárquica del espacio.

El propósito es dar explicación a la realidad desde una labor educativa que implique, además de lo conceptual, la aplicación dialéctica de procedimientos, cuya acción reveladora conducirá a la formación de una conciencia crítica, sustentada en una participación consciente y comprometida. Hoy día, se requiere una educación que deleve las ideas y los mecanismos para imponer la dominación, controlar la economía mundial y domesticar con el uso de los medio de comunicación social.

La dirección de esa labor debe ser reflexionar sobre las razones que contribuyen a establecer nuevas condiciones históricas centradas en lo económico y financiero, el uso del territorio hacia la mengua de sus potencialidades y el desprecio de lo social. Para entender esa situación es relevante tomar en cuenta un hecho fundamental como es que la innovación científico-tecnológica y su repercusión en los medios, de donde ha derivado la oportunidad de informar al instante y en forma sincronizada al momento de ocurrir los hechos en cualquier lugar de la superficie terrestre.

El logro relevante es que el mundo se hizo ámbito planetario, porque las comunicaciones vincularon los pueblos, las informaciones fluyeron con suma rapidez para divulgar y dar noticia de los hechos en simultánea. El flujo y reflujo de noticias dinamizan a la comunicación y acercan a la comunidad en torno a los tópicos y temas de interés universal.

La radio, la televisión y la prensa informan a los habitantes del globo sobre los sucesos, a la vez que se hacen los comentarios para clarificar su trascendencia y explicar sus implicaciones. Piensa McLaren (1998), que se puede indicar que no existen hechos aislados, porque el mundo está estrechamente vinculado, interdependiente e integrado, donde resulta impropio actuar en forma individual, sino responder con acciones integrales que faciliten comprender la globalidad emergente y sus consecuencias inhumanas.

En ese contexto, apremia reorientar la educación. Precisamente, es notablemente afectada por la difusión de noticias, informaciones y conocimientos en forma

abrumadora y por diversos canales de comunicación. Se vive una explosión informativa de donde provienen nuevos puntos de vista en el ámbito de la informalidad cotidiana, pero también la ciencia es notablemente conmovida al emerger otros paradigmas que superan los paradigmas sostenidos como alternativas para producir los conocimientos.

En otras palabras, se difunden los remozados conocimientos para dar al traste con verdades consideradas infalibles durante mucho tiempo. Eso da como resultado que el hacer científico demande la conformación de equipos interdisciplinarios y realizar los estudios con opciones sistémicas, holísticas, holográficas, ecológicas y de totalidad. En la concurrencia a congresos y seminarios internacionales se muestra la confrontación de diversos pareceres que sirven para ejemplificar el extraordinario repunte del conocimiento derivado de la investigación.

La ciencia se incrementa rápidamente, pero también lo considerado como válido en cuestiones de corto tiempo, puede perder su validez y pronto constituir parte de acervo científico. Pero, además el acercamiento es intenso al extremo que, según Ventura (1996), los obstáculos de la distancia, las barreras lingüísticas y las diferencias socio-culturales, ya no son limitantes para la integración planetaria. Esto se debe a la inmensa maraña comunicacional que se teje a lo largo y ancho de la superficie terrestre.

El aislamiento ha sido superado y se demuestra con la movilidad comunicacional, como también, por la forma como se debaten los diversos y múltiples problemas que afecta a la colectividad mundial. Por ejemplo, la intensa movilidad demográfica del sur al norte, la importancia de la economía y las finanzas y las dificultades ambientales y geográficas. En efecto, desde diversas posturas, ya es inevitable la controversia sobre los problemas que afectan a la humanidad.

De allí la apertura de la polémica ideológica en el foro mundial, debido al deterioro en que se encuentran casi las tres cuartas partes de la sociedad, la cual vive en condiciones de marginalidad y pobreza, aunado a profundos desequilibrios ecológicos. La realidad es el mundo en crisis, con relevantes contradicciones donde se especula, a través de reformas sin fondo, pero con un contenido ideológico que reproduce la controversia entre poderosos – oprimidos.

Guerras, deterioro del medio ambiente, epidemias y endemias, etc., merman la calidad de vida del hombre. Aunque la ciencia incrementa su escudriñamiento en descifrar las incógnitas de la naturaleza, el deterioro del hombre, como ser biológico, va en aumento. Esto se traduce en lo socio-económico, donde el desempleo, la escasez de vivienda, el analfabetismo, etc., merman las condiciones humanas y simbolizan una época de deterioro de la humanidad, sin parangón en su historia.

Ante lo que ocurre, da la impresión que mientras la ciencia y la tecnología mejoran notablemente, la política y el poder militar, condenan persistir las condiciones imperantes, generadas por los mecanismos de dominación y la realidad histórica de la dependencia y subdesarrollo. Pero es en la educación donde esos dispositivos muestran sus mejores efectos al preservar la acción educativa con fundamentos teóricos y metodológicos de acento pretérito, ante nuevas circunstancias complejas, difíciles y de acento cambiante e impredecible.

La vigencia de la acción educativa tradicional

Un vistazo del norte al sur latinoamericano, obtiene que su educación se debata teóricamente sobre los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos. Al respecto, es abundante la bibliohemerografía que se elabora. Pero, en la práctica, la educación se diluye en el arraigo y permanencia del acento tradicional en la práctica escolar cotidiana. Indiscutiblemente, el hecho implica una significativa contradicción al cotejarse lo que ocurre con los acontecimientos contemporáneos.

Al mismo tiempo que el mundo cambia y se transforma, la educación se encarga de la reproducción del orden, en los diversos niveles escolares del sistema educativo. En cambio, se formulan diversas concepciones sobre el mundo, la realidad y la vida se plantean, dan origen a la presencia de otros sistemas de valores. Este desfase preocupa, porque la acción educativa, se apeg a mantener una práctica cuya tarea es transmitir el legado de las generaciones pasadas, mientras se vive una realidad complicada en sus realizaciones. Al respecto, Avolio de Cols (1979), opina:

(...) los cambios en la sociedad han determinado un cambio en la finalidad de la educación; ya no se puede considerar valioso que el hombre adquiera en la escuela gran cantidad de información, puesto que, debido a la explosión de conocimientos en las distintas ciencias, es imposible y además lo más probable es que cuando el hombre domine un campo de saber, éste habrá evolucionado tanto, que la información adquirida no tendrá vigencia (...) (p. 7).

¿Por qué el arraigo a lo tradicional, cuando las personas tienen acceso a tanta información?. Inquieta que todavía se piense que el individuo debe acumular conocimientos de diversas disciplinas bajo una orientación enciclopédica. Eso se corresponde con una época donde la creación del conocimiento era muy limitada y se concretaba el acto educante a la transmisión de contenidos y a memorizar como manifestación de aprendizaje.

Sin embargo, la labor de la investigación científica tenía una profunda connotación por lo novedoso y trascendente de lo creado. La renovación era lenta pero segura. La producción recibía el respaldo del colectivo por lo valioso de su efecto social. Mientras tanto, la escuela se encargaba de su reproducción. Allí, los alumnos se llenaban la cabeza de nociones y conceptos que deberían ser grabados para demostrar aprendizaje. Aprender era memorizar, repetir; con mayor fidelidad, lo dictado y/o explicado por el docente.

El libro constituía el más apreciable recurso de aprendizaje, pues copiar los conocimientos más importantes que el docente consideraba que debería aprender. De esta manera, la generación adulta transmitía a la generación de relevo los conocimientos, con la finalidad que la generación joven los memorizara y de esta manera contribuir a la “formación” en lo personal y su traducción social.

En la actualidad, esa concepción educativa está desfasada de la realidad compleja, contingente e insegura, que amerita de otras formas de enseñar y aprender, muy alejadas de la estricta reproducción de nociones y conceptos. Por tanto, lo actual, con sus

situaciones tan paradójicas y muchas veces incomprensibles, requiere de una educación multifuncional apoyada en la acción-reflexión-acción que implica armonizar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes, e impulsar cambios en la realidad.

En esa dirección, De Mattos (1963), afirmó en esa dirección, lo siguiente: “(...) la educación ..., se trata, nada menos, que de desarrollar y formar el carácter, la inteligencia y la personalidad de las nuevas generaciones, de modo que se integren en la coyuntura de la vida social como factores de bienestar, de mejoría y de progreso humano” (p. 5).

También Cirigliano (1979), expresaba que la educación de su momento era una acción meramente informativa circunscrita a la transmisión de conocimientos sin procesos reflexivos a no ser la exclusiva memorización. La misión de la escuela era, según su punto de vista, facilitar la oportunidad para adquirir un conocimiento que, una vez egresados, le permitiese un desenvolvimiento eficaz en su comunidad y en el campo laboral.

Inquieta que todavía sea la memorización el logro fundamental del acto de enseñar, aunque los paradigmas modernos se trastocan, como también y sus epistemologías, los avances científico-tecnológicos producen nuevos dispositivos para enseñar y hay una abundante información sobre las disciplinas científicas. Urge, en consecuencia, una enseñanza diferente y un aprendizaje de más consecuencias creativas, innovadoras y críticas.

No se puede ocultar que la práctica transmisiva es obsoleta y altamente contradictoria con las necesidades sociales del momento presente. Esto obedece a que la transmisión del conocimiento condena a una solo punto de vista a los educandos, cuando en la vida cotidiana el pluralismo y el debate de ideas es lo más frecuente. Asimismo, como el progreso social es inevitable, a pesar de las diferencias que generan las contradicciones, la educación está en la obligación de responder a los requerimientos de la sociedad.

La tarea de formar a los individuos acorde con las exigencias del momento histórico y con capacidad para solventar sus dificultades con alternativas de cambio, es el gran reto educativo. Es aprender para aprender y reaprender para aprender, con el objeto que el sujeto pueda adquirir, procesar, redescubrir y generar nuevos conocimientos. En efecto, el docente no se debe limitar a comunicar lecciones de contenidos, para que el alumno reproduzca mediante la memorización.

Debe facilitar el aprendizaje donde el alumno sea sujeto actuante que adquiere y transforma el conocimiento. Ello se da a través de la aplicación de herramientas de trabajo intelectual, que posibiliten el desarrollo de los procesos mentales, de tal forma que el individuo aprenda de forma razonada, lógica, creativa e innovadora. Esto representa ir más allá del simple acto reproductor, para activar los mecanismos mentales en forma intensa y agitar la reflexión con sentido crítico y dialéctico.

Al relacionar el conocimiento con el desarrollo de habilidades y destrezas, al confrontar su entorno inmediato y utilizar recursos didácticos que estimulen la

compenetración con su realidad, la actitud del individuo frente a la vida será diferente. No será sujeto pasivo y receptivo para vivir alejado de su comunidad, sino el individuo crítico y participativo que reacciona ante los problemas con comportamientos activos e interactivos, producto de la razón, la experiencia y su realidad cotidiana.

Así, la transmisión de contenidos para memorizar, avanza hacia un cambio significativo en cuanto a una mente abierta a la acción dialéctica, crítica y creativa, pero también una participación activa y reflexiva, agitada por la atención a los problemas de su entorno inmediato. Eso representa un paso trascendental donde la actividad pensativa se conecta con una actuación indagadora, de donde resulta una acción-reflexión-acción, más acorde con las necesidades colectivas y más explicativas que la tradicional memorización pasiva e indiferente.

Educación para la transformación de la comunidad

Una crítica reiterada a la labor escolar es que circunscribe su acción pedagógica al recinto del aula. Ya es tradicional que en las reformas curriculares, se haga halago del significado de transferir los contenidos programáticos a la solución de los problemas de la comunidad. Sin embargo, esto es acatado por el educador, pero en muy raras excepciones, aplicado. Esta situación obedece, en parte muy relevante, a la vigencia de la transmisión de los conocimientos como orientación fundamental del acto educante.

Con los cambios educativos promovidos durante la década de los años sesenta y setenta del siglo veinte, bajo la fundamentación teórico-metodológica de la Educación Tecnocrática, se fortaleció que la labor escolar debe estar ceñida al aula. Quiere decir, entonces que desde la creación de la escuela en la época moderna, hasta la actualidad, el escenario es el salón de clase. Recientemente, el uso de la innovación tecnológica en la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleció ese comportamiento.

Desde esa perspectiva, el aula es el lugar donde el docente experimenta, en cada clase, procedimientos estrictos para lograr aprendizajes formales en los educandos, estructurados como si se tratara de experimentos científicos, pero derivó en una práctica escolar cotidiana totalmente abstraída del entorno inmediato y limitó a los alumnos a considerar que el aprendizaje válido es el aprendizaje obtenido en el aula. Así, la enseñanza se limitó a desarrollar procesos mecánicos y lineales ceñidos a planificaciones estrictas como si fuesen actos científicos, neutrales y objetivos.

Esta técnica trajo como efecto aislar a la enseñanza de los procesos abiertos y flexibles y circunscribir al acto educante en una acción meramente dadora de clase. En principio, se pensó que la concepción tecnocrática, según Chadwich (1979), se convertiría en una opción de cambio educativo para los pueblos de América Latina, en su afán por mejorar su estadio de subdesarrollo y dependencia. Este autor promovió la tecnología en la educación, debido a los beneficios alcanzados por las innovaciones aplicadas en la Segunda Guerra Mundial, para enseñar el uso del armamento.

Un aporte importante era que con la aplicación de medios técnicos audiovisuales, se podrían enseñar a más educandos en un mismo curso; es decir, ante la urgencia de la masificación escolar, se podía dar clase a más estudiantes. Eso fue emparentado con la

exigencia de planificar sistemáticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. La consecuencia fue, entre otros, mecanizar esos procesos, descontextualizar la práctica educativa, centrar el acto educante al aula de clase y limitarse al logro de objetivos hacia el cambio de conducta.

La preocupación fue enseñar y evaluar, pues el aprendizaje emergió de la cantidad de contenidos memorizados y demostrados al responder el test elaborado para evaluar el conocimiento aprendido. El modelo tecnocrático pronto fue motivo de preocupación, porque hizo elevadas inversiones de capital para introducir la reforma que pronto fue desechada por no adaptarse a la realidad del país.

En las reformas curriculares propuestas en los años ochenta, noventa y recientemente, ante las dificultades sociales que confrontan las comunidades, se ha hecho énfasis en que la educación debe encaminar su esfuerzo hacia la transformación de la comunidad. Es inevitable que la institución escolar debe convertirse en ente generadora de iniciativas que agilicen cambios contundentes en las colectividades. Punto de apoyo es la anhelada integración escuela-comunidad que los teóricos han propuesto con insistencia.

Es tarea ineludible superar el esquema tradicional dicotómico docente-alumnos por un esquema interactivo donde se diluyan las fronteras y se aborden los problemas geográficos. La idea es obtener el conocimiento en y desde la realidad misma y superar la simultaneidad de dos mundos totalmente opuestos: su vida en la comunidad y la vida en la escuela. Argumento de peso para justificar este planteamiento es que el educando comparte con sus semejantes en su hogar, en el vecindario, en el barrio, en su pueblo o ciudad.

Allí se interrelaciona con todas las vicisitudes propias de la convivencia social, en una dinámica que tiene poca o escasa relación con la que aprende en la escuela. En la comunidad el desempeño del educando es activo e intensamente compartido. En cambio, en la escuela, el aprendizaje está referido a parcelas inanimadas e inconexas de una realidad abstracta que no tiene ninguna relación con su vivencia cotidiana. Es una acción educativa eminentemente alejada del quehacer cotidiano y origina una compleja situación en la cual la escuela enseña para una realidad inexistente y en la comunidad, ocurren acontecimientos que en nada le ayudan para su educación escolar.

La acción educativa debe tomar en cuenta esa contradicción y recurrir a las relaciones individuo-comunidad, y apoyarse en el diario vivir, con el objeto de adquirir las herramientas básicas que permitan educar para transformar la realidad. Para Suárez Díaz (1982), se impone:

(...) integrar al individuo en la sociedad, convirtiéndolo en un buen ciudadano. El educador es representante reproductor de la sociedad en la cual se sitúa su acción. Para lograrlo se educa al hombre en la adaptación acrítica a un orden, inculcando el respeto incondicional a la ley y a la autoridad. El educador domesticador teme a la libertad y tiene miedo a la verdad; prohíbe pensar, censura la crítica, busca la seguridad, teme lo nuevo como aventurero. La libertad para él no es sólo imposible sino impensable (p. 43).

Las condiciones del momento histórico reclaman la formación de un nuevo ciudadano inserto en la circunstancia de incertidumbre, cambios e innovaciones que se viven. Cada vez es más apremiante el reto de un ciudadano culto, sano y crítico, a la vez que competente e idóneo. Debe ser un ciudadano a la altura de las exigencias y los desafíos que depara la compleja realidad de la geografía de la crisis. Por tanto, un habitante considerado motor que genera los cambios que se requieren para superar el estadio del subdesarrollo.

La realidad, manifestada por la crisis económico-social, ha determinado la necesidad de una educación diferente, porque la formación reproductora de conocimientos ha entrado en crisis. Los embates de sus problemas han tocado a las puertas de las escuelas y solicitan cambios profundos y decisivos, porque existe y está planteada la necesidad de una sociedad con nuevos valores colectivos que superen el individualismo, la ambición, la riqueza, el egoísmo, la explotación del hombre y avanzar en la construcción de comunidad más humana, integrada y armónica.

Hacia una educación más social

La situación tan complicada que viven los países pobres tiene entre sus demandas más relevantes, la exigencia de una educación con un profundo sentido social. ¡Abajo la pedagogía de la dominación!, pues ha formado ciudadanos apáticos y conformes con sus precariedades. De allí que su daño social es de un valor incalculable. Cuando se ha transformado en aparente iniciativa, ha sido para explotar al hombre en sus valores, sus ideales y sus esperanzas.

El hombre ha sido educado en el contexto espacial latinoamericano, alejado de su realidad geohistórica. Es desfasado de su mundo para condicionar su formación bajo la dirección de esquemas exóticos, en una labor denominada la “Pedagogía de la Dominación”. La preocupación por una educación coherente y pertinente con la realidad geográfica, se han asumido alternativas curriculares sin identidad con la situación latinoamericana que han dado origen a una acción educativa, desconectada de las necesidades colectivas y sin repercusión en la transformación de las penurias sociohistóricas vividas por esas comunidades. Freire (1973), al respecto, opina:

(...) en una sociedad cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “La educación como práctica de la libertad”, postula necesariamente, una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía para él, sino de él (...). La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico (...) (p. 9).

Desde el punto de vista freiriano, la pedagogía de la dominación ha servido para consolidar en el poder a la clase dominante. Ella se fundamenta en una metodología que oprime y reprime las iniciativas y las voluntades que liberan al hombre y lo conducen hacia la práctica de la conformidad. Se procura el ejercicio de la reprimenda para que a

través de la sujeción, el educando se limite y se conforme con lo que meramente entiende de las cosas, en una acción contemplativa de la realidad. La educación doméstica pues reduce al educando, al límite de la asistencia a clase donde deberá acogerse a las directivas del docente alienador.

La dominación ha creado su propia destrucción. Los mecanismos para mantener su hegemonía, están acabados y son fácil presa de la indagatoria y la controversia. La dialéctica corre el velo de la protección inmaculada, para que se descubran y afloren, los intereses del dominio para la explotación del hombre. Esto ha dado origen a la radicalización de una educación para revolucionar al hombre; ir al rescate de su esencia humana y elevarlo al puesto de vanguardia del actual momento histórico.

En esta perspectiva, la educación debe ser un proceso encaminado a la formación integral del individuo en su estructura biopsicosocial, inmersa dentro de un contexto histórico en permanente cambio. Por ello y como respuesta, el sujeto debe ser crítico, activo y transformador. Es indispensable entonces que se tomen en cuenta sus intereses y necesidades personales y sociales y se ofrezcan oportunidades formativas para inmiscuirse activa y reflexivamente en su realidad, donde conscientemente es sujeto, individual y colectivo.

Como la educación debe adaptarse a esta era de cambios es ineludible entender que se vive un momento crítico, donde la formación de los individuos debe responder a esa realidad objetiva y concreta. No se puede evadir la responsabilidad social e histórica de una educación que responda a los intereses del conglomerado nacional y supere los privilegios de grupo. Eso impone revisar la orientación de la acción educativa pues es descontextualizada e incoherente. De allí que Suárez Díaz (1982), comente en relación con lo expuesto, lo siguiente.

La humanidad, a través de su historia y en permanente confrontación con la realidad, ha adquirido nuevos conocimientos y experiencias; ha creado ciencia y ha impulsado normas, valores y formas de vida. La educación ha cumplido con la casi exclusiva función de guardar y transmitir ese depósito, rara vez se ha ocupado de enriquecerlo y transformarlo. Ha tomado como objeto el depósito mismo; no la realidad de la cual emana. La teorización y el moralismo son manifestaciones de este divorcio entre educación y realidad. Los métodos de enseñanza han sido el reflejo de la orientación repetitiva, no creadora, de la educación (p. 157).

El problema histórico de la educación, es superar el estadio de la repetición de los conocimientos por sus efectos pedagógicos tan nefastos para el crecimiento personal y social, pero útil a los mecanismos de la dominación. La información educativa es contraria a la “explosión de conocimientos” del mundo contemporáneo, por tanto, como mantener una práctica adversa a los intereses sociales. La limitación a la reproducción convierte al educando en un mero receptor acrítico e inconsciente.

La realidad reclama un sujeto emancipador y emancipado. El alumno debe ser el sujeto activo, creador y crítico, de su propio aprendizaje. La escuela debe ser centro de controversia, generadora de aportes valiosos, para la formación integral del alumno y la comunidad debe responder a la escuela y viceversa, de modo de coordinar esfuerzos que

produzcan altos rendimientos y eficacia en el acontecer educativo. Es el aprovechamiento de sus potencialidades, iniciativas y voluntades para gestar cambios en su vida ciudadana, al entender que las necesidades sociales tienen en él, un ente capaz, crítico y transformador.

Se puede decir que la educación del actual momento histórico, debe ser ente generadora de cambios que ayuden a superar el estancamiento de la dependencia y el subdesarrollo. Ya no se puede aceptar el criterio economicista y tecnocrático que ha imperado en la educación. Esta debe asumir una posición de privilegio entre los proyectos encaminados a contribuir al cambio social estructural que añoran los pueblos latinoamericanos, ante la necesidad impostergable de un nuevo rumbo histórico.

Una educación para agitar la reflexión

El panorama del mundo contemporáneo tiene como fisonomía una complejidad en movimiento y en permanente modificación. Se puede afirmar que se vive un verdadero caos, donde los sucesos se entrecruzan para acentuar el sentido enrevesado del momento. Allí, es imposible entender los hechos como si fueran situaciones estables y mucho menos, considerar que con los conocimientos del pasado se puede explicar el presente caótico y dinámico.

Esa realidad demanda una renovada acción educativa que refuerce la participación y la reflexión. La incidencia de lo tradicional impide el acercamiento a las novedades pedagógicas y didácticas y romper con el acento pretérito y sus nefastas consecuencias en la formación de los estudiantes. Punto de partida deber ir más allá de la memorización y formar para crecer en forma individual y colectiva desde el fomento del razonamiento activo y cuestionador.

La idea es contribuir a resolver problemas críticamente, fortalecer la iniciativa y la voluntad y obtener conocimientos con libertad de criterio; sea solidario con la atención de las dificultades de los demás; adquiera, transforme y aplique los conceptos en la explicación de la compleja realidad geográfica, en procura de una mejor calidad de vida. De acuerdo con Pérez-Esclarín y Rodríguez (1992), es necesario orientar la educación hacia la elaboración del conocimiento, al involucrar al educando en la búsqueda y transformación de información y otros datos, con el propósito que explique críticamente su realidad vivida. .

Implica entonces enseñar, no solamente conocimientos, sino la aplicación de habilidades y destrezas y aprender a obtener los conocimientos. Se piensa que la adquisición de conocimientos fortalecerá la habilidad intelectual y la destreza habilitará al estudiante para buscar la información requerida. Eso, indiscutiblemente, traerá beneficios en cuanto al estímulo de la creatividad, la curiosidad y la capacidad de pensar por sí mismo.

De allí se desprende la ineludible exigencia de la participación, el diálogo y la confrontación como bases de la convivencia democrática, la responsabilidad, el pluralismo y el respeto a la diversidad. La idea es contribuir a liberar al sujeto de las ataduras que le domestican para que piense y actúe en forma robotizada e indiferente

ante los problemas geográficos vividos. Por tanto, es importante aprender las habilidades que permitan obtener los conocimientos; entienda la pertinencia social de lo que aprende y los aprendizajes sean muestra de creatividad, innovación y criticidad.

La idea es emancipar a los educandos para que sean capaces de comprender la realidad por sus propios medios y desde su punto de vista. En ese orden de ideas, Codina (1998), considera que la educación en esa dirección, debe además tomar en cuenta otros cambios, entre los cuales se citan los siguientes:

1.- **Del conocer al saber:** El instrumentalismo pedagógico tiene como efecto importante reducir la práctica escolar al simple hecho de reproducir nociones y contenidos. Pero, como la cantidad de información que se divulga en el planeta que no puede ser asimilada con la impresionante velocidad en que se origina, se impone ir más allá de la superficialidad como se comunican las informaciones y develar el sentido esencial de lo que se comunica. De tal forma que los estudiantes vayan de la memorización hacia el saber. Al respecto, afirma Codina (1998):

Todos pasamos por las mismas experiencias, vemos la misma televisión, escuchamos las mismas radios, somos asaltados por los mismos estímulos, somos testigos de los mismos sucesos, respiramos el mismo aire. Pero no todos saben 'discernir', captar el sentido verdadero de lo que se difunde (p. 11)

Tiene escasa importancia formativa acumular un caudal de conceptos sin traducción en la explicación de los acontecimientos. La tarea es entonces "enseñar a leer la realidad", estimular el sentido crítico y el juicio autónomo y, prioritariamente, desmitificar las concepciones del mundo, de la realidad y de la vida que subyacen en los mensajes de los medios de comunicación social.

2.- **Reflexionar para ir a la acción:** El exceso de teoricismo que se le cuestiona a la práctica escolar cotidiana, trae como alternativa a introducir cambios, entre los que se puede citar, aplicar la teoría en la práctica y/o desde la práctica construir una nueva teoría. Es preciso que la práctica educativa aplique los conocimientos en una actividad de acento permanente y constante donde exista una armonía entre el pensamiento y la labor cotidiana. Eso significa, según Codina (1998): "...poner en juego la inteligencia, tener la capacidad de iniciativa, de imaginación, de creatividad, de comunicación, de trabajo en equipo, de actuar de manera ética, de afrontar problemas nuevos, de prever el futuro" (p. 11).

3.- **Para compartir con los demás:** El exagerado individualismo que promueve la práctica escolar desde una evaluación competitiva deriva la existencia de un conglomerado donde priva lo individual, a la vez que las relaciones y la interacción se limita a la meramente circunstancial. La nueva dinámica social exige enseñar a vivir en estrecha convivencia con los semejantes sostenido por una toma de conciencia de la existencia del otro y la puesta en relieve de la interdependencia que naturalmente existe entre los seres humanos en vida cotidiana y comunal.

4.- **Valorar la condición humana:** El estudiante para la enseñanza tradicional es un sujeto que asiste a clase y está en la obligación de aprender lo que enseña el educador.

No se conoce su condición biopsicosocial y menos su existencia como habitante de una comunidad. Es simplemente un alumno más, pero su calidad humana es poco reconocida. Se impone reivindicar la condición de humanos de las personas. El sentido humanista debe privar en el acto educante como base esencial que valora a las personas como los sujetos objeto de la misión de la educación.

Otros fundamentos que pueden servir de punto de apoyo para fundamentar la educación como fuerza de la emancipación de las personas frente a los mecanismos de la alineación y la domesticación, se infieren de lo expresado por Lanz (1998). Este autor manifiesta tres "reglas" primordiales y básicas:

1. **Pensar en el caos:** El contexto de la educación es y debe ser el momento vivido. Precisamente, ese instante caótico, incierto, paradójico y contradictorio donde el mundo se vive en el ámbito de la comunidad en pleno desenvolvimiento. En ese ámbito se deben formar los estudiantes en debate permanente de las ideas, pues de allí deriva un entendimiento de los hechos al percibir su existencia en el marco general del momento histórico vivido.
2. **Aprender a elaborar conocimientos:** Ante la escasa presencia de la reflexión en la actividad escolar, se impone asumir el razonamiento como acción cotidiana en las aulas de clase. De la actividad reflexiva se originará una producción constante de nuevos conocimientos porque la dialéctica motorizará otros conocimientos que indiscutiblemente reflejará las posturas personales de los alumnos.
3. **Hacia una reflexión crítica:** Se trata de enseñar a pensar, del desarrollo del pensamiento crítico, del desarrollo de las destrezas cognitivas de alto nivel, con el objeto de acrecentar la base intelectual. Así se recupera la crítica, la confrontación y el cuestionamiento intencionados, para que el sujeto sea capaz de observar y explicar con argumentos analíticos los acontecimientos que vive.

En cuanto a la actividad de la práctica escolar cotidiana del mismo modo, en el contexto de las transformaciones educativas, debe, según la opinión de Tedesco (1995), guiar sus funciones hacia el desarrollo de:

a) La capacidad de abstracción: Eso traduce ordenar e interpretar el caos de datos y de informaciones que existen en el momento actual con la calificación de "explosión de conocimientos". El sencillo acto de laborar un modelo para explicar una situación ya es un acto de abstracción que es importante valorizar como acción creadora. Esto obliga a la búsqueda de nuevos modelos de enseñar y de aprender.

b) El pensamiento sistémico: No hay hechos aislados. Todo está interconectado. Se impone comprender los procesos por los cuales las partes de la realidad se conectan entre sí. Los acontecimientos se abordan como problemas de interés de la comunidad. Al respecto, dice Tedesco (1995): "Los alumnos deberían ser entrenados para analizar por qué se ha producido el problema y cómo se relaciona con otros problemas existentes y potenciales" (p. 62).

c) La capacidad de experimentar: Mientras en la actividad escolar cotidiana, se desarrolla una rutina plena de obsolescencia donde hay una escasa oportunidad para crear porque tan solo se transmite una teoría sin conexión con la realidad. Por lo tanto es una exigencia vivenciar la enseñanza a través de experiencias significativas, explorar las múltiples formas que se pudiesen organizar para resolver un problema, retroalimentar la equivocación hacia comportamientos superiores sostenidos por el cuestionamiento y la crítica con argumentos y acciones creativas.

d) La capacidad de trabajar en equipo: El individualismo que se promueve en los procesos de enseñanza y de aprendizaje trae como resultado minimizar la trascendencia que tiene el trabajo en grupo. Reivindicar la integración de los grupos de trabajo significa convertir el trabajo escolar cotidiano en escenario para la comunicación, el diálogo, el consenso y con ello, el desarrollo del aprendizaje para aceptar la crítica, pero también para aceptar la ayuda.

Con estos señalamientos, la educación deberá replantear la planificación científica de la acción educativa a través de la elaboración de modelos curriculares, que puedan dar respuestas a los múltiples cambios que se desarrollan en el panorama mundial. Así, el currículo tendrá que ser asumido para organizar una nueva visión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La incidencia de la actividad formativa tradicional, encargada de transmitir nociones y conceptos, tiene todavía un significativo “peso” en las concepciones de los educadores.

Esto dificulta introducir cambios pues la práctica de aula está invadida de una negligencia que pone en clara evidencia el apego a lo mismo; al dejar hacer, al dejar pasar. Es forzoso entonces comenzar por motorizar cambios que tengan como punto de partida la experiencia del educador y, luego facilitar oportunidades para que confronte su saber con los nuevos fundamentos teórico-metodológicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior permite manifestar lo siguiente:

1. La forma tan enrevesada y complicada como se desenvuelven los acontecimientos del mundo contemporáneo, encuentran a una enseñanza de la geografía en una situación de profundo estancamiento en su misión pedagógica, en el atraso conceptual y el aferramiento a estrategias de enseñanza pretéritas y plenas de obsolescencia.

2. La presencia de una enseñanza geográfica envejecida vuelve su mirada al pasado para fortalecer una práctica eminentemente memorística preocupada por la retención de nociones y conceptos y de un profundo sentido técnico, que deja a un lado el sentido social del acto educante. Con la memorización se perennizan en el aula los procesos de domesticación que obstaculizan la participación y la actuación activa fortalecedora de la crítica y la dialéctica.

3. El estancamiento formativo de la enseñanza de la geografía se consolida debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje se circunscriben al aula. Esto le resta importancia formativa pues, al limitarse a una acción netamente escolar, se dificulta comprender los procesos de intervención que hoy día se asigna a la actividad escolar en procura de la transformación de la comunidad.

4. La visión de la enseñanza geográfica tiene que estar estrictamente relacionada con una formación integral para el educando y eso debe comenzar por reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tarea debe encaminarse a convertir la reflexión en un acto habitual y permanente y a una enseñanza que oriente y guíe la obtención de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes entendido como un acto vivido con sentido de totalidad y coherencia personal-social.

CAPITULO V

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La didáctica de la reproducción

Mientras el mundo cambia en forma acelerada, la educación se aferra en la tradición para sobrevivir a espaldas de lo real, con una actividad centrada en reproducir elementales conceptos, que no exigen demasiado esfuerzo mental, a no ser memorizar contenidos programáticos, el conocimiento fluye con tanta facilidad y las estrategias para enseñar y aprender se renuevan con impresionante versatilidad.

Se trata de una educación que centra su finalidad en reproducir nociones y conceptos, con una labor acrítica, centrada en lo didáctico, en dictar, calcar, dibujar y copiar. Desde esas actividades pedagógicas, la didáctica se afinca en los fundamentos del pasado, robustecida por el cúmulo de conocimientos suministrados, a través de medios instruccionales que niegan la reflexión y la crítica, pues su intención es conservar una vigencia que ya es antihistórica, al aparentar neutralidad y apoliticidad.

Con ese propósito, el objetivo primordial es que el sujeto sea considerado como un receptáculo de información, al preocuparse por lograr que el educando sea capaz de memorizar la mayor cantidad de conceptos posible. Es la reproducción de lo que se ha logrado intuir, mediante la utilización de los sentidos, con el “transplante” del libro al cuaderno. Esta actividad plena de rutina y obsolescencia, ya era inquietud, para los expertos que diseñaron las reformas curriculares de los años ochenta y noventa del siglo veinte.

La discusión se centró en que a través de otros procesos más reflexivos y dialécticos, donde la participación de los estudiantes fuese fundamental, se contribuiría a facilitar razonamientos y desempeños hacia la innovación, la criticidad y la creatividad. Pero el aferramiento al acto reproductor de conceptos elaborados, se mantuvo y se mantiene vigente, en cuanto que el docente se aferra a considerar quedamente de los educandos es un recinto donde se acumulan datos aislados e inconexos. Eso es corroborado por Aebli (1973), cuando dice que:

(...) el espíritu del niño es una especie de tabla rasa sobre la que se imprimen las impresiones suministradas por los sentidos. Lo único que varía de un sujeto a otro es el grado de sensibilidad; es decir, la capacidad de recibir impresiones y la aptitud para extraer los elementos comunes a las diferentes imágenes, comúnmente denominada facultad de abstracción (p. 16).

El educando llega al aula en “cero” y aprende siempre y cuando tenga la habilidad de reproducir con alto nivel de eficiencia, los contenidos transmitidos por el docente. Nada de lo aprendido en su entorno como persona que habita un lugar de la superficie terrestre, le es útil al momento de llegar al aula. En la escuela se convierte en un receptor de conocimientos, pues tampoco está en capacidad de crearlos, porque el aprendizaje se limita a repetir lo que dicta y/o explica el docente.

De allí parte el criterio del supuesto falaz que el alumno debe acumular conocimientos memorísticos, fundamentalmente, librescos, que no tienen ninguna relación con su vida y el lugar donde habita. Eso obedece a que el protagonista central del acto educativo es el docente y como tal, es quien establece lo que el alumno debe saber y su acción didáctica se concreta en que el alumno retenga los conocimientos.

Históricamente, a partir del siglo XIX, la memorización se ha perfilado como única y exclusiva opción de aprendizaje. Uno de los factores que incidieron en que eso ocurriera, fue el incentivo del uso del libro como recurso que contiene el conocimiento que los estudiantes deben obtener. La preocupación del educador es, en consecuencia, dar la clase la exigencia que quien aprende, debe reproducir con fidelidad el contenido suministrado.

Inmersa en el ámbito de la didáctica de la reproducción, la enseñanza de la geografía, es un ámbito pedagógico circunscrito a ofrecer un inventario de nociones, conceptos y leyes. Caso a destacar es que los contenidos programáticos base de la enseñanza geográfica en el siglo XIX, todavía son percibidos en el marco de una estricta fragmentación de lo físico y lo humano, acompañados de los conocimientos complementarios derivados de la cartografía, entre otros aspectos.

Pero una nefasta consecuencia que de allí deriva es los temas provienen de otras realidades. No ha faltado quien diga que eso respondió a la europeización de los países latinoamericanos, porque los conceptos, como sus ejemplos, son casos de Europa y en general, de los países industrializados del hemisferio norte. Así, la enseñanza de la geografía explica la realidad latinoamericana con ejemplos geográficos de otras realidades, lo que conduce a la tergiversación del concepto actual de lo geográfico, porque se aprende por geografía el conocimiento de otras disciplinas científicas.

El acento en los conceptos geográficos fácilmente se demuestra con los ejemplos de aprendizaje de términos específicos y casos concretos, referidos a temas aislados de conceptos y definiciones de términos básicos de uso común y corriente en los programas de concurso de la radio y la televisión. Por ejemplo, qué es temperatura, qué es clima, qué es región, qué es población. Esto se demuestra con las siguientes opiniones emitidas por los alumnos:

- “Aprendí las medidas de la tierra, el uso de los husos horarios, las estaciones, las diferentes regiones del mundo, la presión atmosférica”.
- “Aprendí el estudio de los astros, las mareas, los volcanes, las fallas”.
- “Lo que estudiamos fue los astros, planetas, mareas, volcanes, etc., o sea, lo que estudiamos, el tipo de relieve, climas que existen en el mundo”.

- “Me informaron como estaba constituida la galaxia, el universo, de cómo estaban formadas las estrellas, de cuál era la osa menor y cuál era la osa mayor, en fin, todo aquello que desde aquí abajo se ve tan lejos”.

Al entender estos ejemplos, se puede inferir que se está ante una enseñanza que se preocupa por enseñar elementales elementos conceptuales de disciplinas como Astronomía, Climatología, Geología, Hidrología, etc. Ese criterio es producto de una concepción geográfica que consideró como objeto de conocimiento la simplificación de la realidad. De esta forma, la Ilustración dio cabida a una explicación de la realidad geográfica al reducir el objeto de conocimiento en tantas partes como fuese posible.

La fragmentación dio origen a una particularización del conocimiento que fue tomado como base para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y además aprender con la memorización. Otro rasgo a destacar es que la realidad se dividió en lo humano y lo físico. En consecuencia, cada “rama” geográfica, se fragmentó en aspectos que desvirtuaron la esencia de lo geográfico. Esta situación en el ámbito de la geografía como disciplina científica, ha sido motivo de discusión como resultado de la vigencia del determinismo geográfico.

Ya en los años sesenta del siglo veinte, este tema era motivo de preocupación, debido a su obsolescencia, en relación con los avances científicos de la geografía. El comportamiento fragmentario de la geografía, desvirtuó su tarea explicativa al dar significativa importancia a la visión parcial, pues se comenzó a hablar más de geografías o de disciplinas auxiliares de la geografía y eso ocasionó confusión. El debate fue denunciado por Zamorano (1965), de la manera siguiente:

(...) Las finalidades con otras ciencias (...) amenazaron la unidad de la geografía; del mismo modo que la enorme ampliación de la ecúmene en el siglo pasado significó otro motivo de desviación del legítimo interés geográfico. En el primer caso, la consecuencia de contribuir a la geografía, por ejemplo, temas de índole estrictamente geológica, meteorológica o astronómica: constitución del núcleo central de la tierra, formas de cristalización de los minerales, clasificación de los cuerpos celestes, etc. (p. 5).

Esta división de lo geográfico trajo efectos funestos para esta disciplina científica. La unidad geográfica dio paso a una afinada especialización que tuvo un criterio utilitario donde privó la ideología dominante para concebir al espacio geográfico como productor de materias primas. De allí que el afán por el beneficio de capital, condujo a ir al detalle de la realidad. Se trata de la geografía de la dominación, instaurada por los países de Europa Occidental y los Estados Unidos de Norteamérica y apoyada en el neoliberalismo como ideología.

La geografía inventario afinó la descripción con el propósito de parcelar la realidad y, así, evadir la problemática social que trajo consigo la dominación imperialista y explicar los fenómenos naturales y los acontecimientos sociales, desde la óptica positiva. Desde ese criterio, los acontecimientos obedecen a leyes y su explicación se da a través de un encadenamiento causal, para arribar a posturas fundamentales en abstracciones parceladas de la realidad total.

En efecto, la enseñanza de la geografía centrada en la geografía inventario y en la memorización, representa un contrasentido ante una realidad tan plena de dificultades y penurias como es Latinoamérica. Al mismo tiempo que se acrecientan los problemas geográficos, vale preguntarse: ¿Cómo explicar la inmisericorde explotación territorial y humana con una disciplina atomizada y descontextualizada, cuando en la práctica escolar cotidiana el objetivo es la memorización de contenidos?.

La clase de geografía

El desarrollo de la práctica escolar muestra como se operacionaliza el currículo. En consecuencia, es el ámbito donde la teoría se convierte en práctica. Según Santiago (1998), se encontró que, al investigar lo que ocurre en las aulas, la actividad predominante es de acento tradicional. Se trata de la transmisión de contenidos programáticos el centro de atención en la acción escolar cotidiana.

Desde esa perspectiva, la clase está sustentada en la geografía como ciencia descriptiva, naturalista y determinista, con una pedagogía y didáctica fundamentada en la retención de datos, con objetividad y neutralidad científica. Esto es, el desenvolvimiento de la enseñanza y el aprendizaje con el propósito de facilitar conocimientos para ser memorizados.

Como rasgo fundamental, el uso del libro de geografía, le asegura al educador la posibilidad de tener a la mano la información concreta, específica y necesaria para enseñar. Al libro acuden los alumnos para responder a la evaluación. Pero vale indicar que su tarea es eminentemente de consulta, debido a que la exigencia es reproducir lo teórico, repetir lo memorizado de la forma más fiel. Esta situación es comentada por los alumnos, cuando dicen lo siguiente:

- “El profesor nos manda a investigar y al otro día interrogaba sobre lo investigado”.
- “El profesor nos ponía investigaciones, las cuales las asignaba con algunos puntos a cada alumno para que los expusieran en clase”.
- “La verdad como aprendí geografía en los primeros años del bachillerato no me gustó nada, porque los profesores se basaban nada más que en los libros y en los aprendizajes que ellos obtuvieron en años anteriores. Claro está que ésta es una materia que tiene bastante material para que el alumno comprenda todo lo relacionado geográficamente; lo que tenían que aplicar los profesores era el método de hacer pensar al alumno”.

Como se puede apreciar, la reproducción del conocimiento tiene su explicación en el facilismo que se construye en el día a día, con una labor de dictado en dictado. Esa situación repercute en la merma de la calidad educativa, a la vez que conflictiviza la precariedad pedagógica. Es más viable adquirir un manual o un libro en la librería de la comunidad y con él, desarrollar la clase. Generalmente:

- El docente dicta al alumno los contenidos programáticos;
- El docente recomienda, por no decir que obliga al alumno, a adquirir un manual, en donde “investigará” el conocimiento requerido para la clase;

- El docente recomienda libros para que el alumno, orientado con cuestionario o guía, responda a una serie de planteamientos o interrogantes que se hacen;
- El docente recomienda el uso de un libro el cual tiene un cuadernillo donde el alumno responde interrogantes que aparecen en el libro, con suma facilidad;
- El docente recomienda un libro para que el alumno aprenda varios conocimientos y luego los exponga en clase.

Con estas actividades, indiscutiblemente, la escuela aliena y convierte a los estudiantes en personas dóciles, indiferentes, incapaces de comprender su realidad y vivir en el marco de la conformidad. En algunas oportunidades, el docente dice que la clase es activa cuando observa complacido como el alumno copia del libro al cuaderno; del libro a la guía; del libro al cuestionario. Con eso, el profesor se esmera en “vender” un conocimiento y el alumno lo “consume”, con el solo incentivo de la calificación. Al respecto, los alumnos opinan de esta clase de geografía, lo siguiente.

- “Aunque la geografía se compone de temas interesantes y bonitos, en mi caso me pareció una materia cansona, ya que en la forma en que los profesores impartían la clase, era en forma caletchera en la cual ellos y nosotros los alumnos nos aburríamos escuchando”.
- “La forma como aprendí geografía fue en una forma muy vaga. Lo que me entró por el oído derecho me salió por el izquierdo. Uno entiende que cuando hay que caletrearse todo, con el paso de los años se olvida”.

Estas opiniones de los alumnos, evidencia la poca preocupación por la geografía y que aunque le llama la atención, el docente no sabe aprovechar ese potencial y la eficiencia del aprendizaje geográfico, se torna poco atractivo para el educando. La enseñanza, en consecuencia es calificada de “paja”, que reconoce la pura habladera retórica, sin efecto formativo.

El rechazo al dictado es la reacción natural de un colectivo agredido por el docente, cuyo único propósito es dar parcelas de datos geográficos. Si bien es cierto que ayer, ante la ausencia de materiales informativos, el docente recurrió a ellos; en la actualidad, no se justifica su aplicación, a sabiendas de la multiplicidad de recursos didácticos a disposición del docente para enseñar geografía. Ante su vigencia, los alumnos responden lo siguiente:

- “El profesor dictaba la clase. Iba explicando cada uno de los puntos a tratar. Explicaba su clase para que sus alumnos la entendiera y quedaran satisfechos”.
- “Teóricamente, quiero decir, eran puros dictados y casi no se entendía y a puro grito, como si uno fuera un muñeco de trapo para que le metieran eso en la cabeza como se le mete el algodón a los muñecos, a trancazos (no quiero decir golpes, léase bien)”.
- “Aprendí de una manera monótona ya que no le tomaba importancia de lo que era realmente geografía, porque no nos daban oportunidad de expresar lo que sentíamos, sino simplemente era captar (copia) de lo que nos dictaban y exámenes referentes a la materia y además de memoria todos los conceptos exactos a como estaban en los libros”.

Desde estos puntos de vista, Esté (1994), piensa que la didáctica tradicional empleada para orientar los procesos de enseñanza produce un desfase entre el avance pedagógico, la comprensión de la realidad y la formación integral del educando, como sujeto capaz para transformar el mundo. Es una didáctica tradicional que se orienta a lograr un aprendizaje de la geografía, para un instante y no para el desenvolvimiento del alumno como un ser integrado a su comunidad y al contexto del mundo contemporáneo.

Mientras tanto, otros puntos de vista pedagógicos y didácticos, promueven la necesidad que el alumno reflexione sobre los acontecimientos; emita juicios críticos sobre la problemática de la comunidad y entienda que vive inmerso en un mundo cambiante y en constante proceso de transformación, es alarmante la prioridad asignada al dictado.

Efectos de la clase de geografía tradicional

La renovación de la didáctica toma en consideración, que el alumno vive y forma parte de una comunidad. El es sujeto activo en el quehacer cotidiano de su localidad, sea urbana o rural. La convivencia con sus semejantes define la existencia de una intrincada red de vinculaciones, de diversos matices, que lo integran al grupo social. A la escuela, por tanto, se le exige socializar a los estudiantes hacia el desempeño de sus derechos y deberes.

En efecto, la enseñanza geográfica debe contribuir orientar el aprendizaje, de tal forma que el estudiante comprenda y entienda su misión personal y social, como conocedor y transformador de su realidad inmediata, desde su desenvolvimiento cotidiano. Pero, el cuestionamiento a la presencia de lo tradicional, no es solo un problema del presente. En los años setenta del siglo veinte, Meroní, Andina y Mastropiero (1979), afirmaron lo siguiente:

(...) ya pasaron los tiempos en que se creía que los alumnos aprendían cuando estaban silenciosos y duros en sus bancos escolares, “recibiendo” la sabiduría del maestro. Los psicólogos han investigado mucho sobre el proceso de aprendizaje (cómo se aprende), y han demostrado que “el aprendizaje ocurre por la conducta activa del que aprende, quien asimila lo que él mismo hace, no lo que hace el maestro” (Tyler). De ahí que en la Escuela Moderna se le dé tanta importancia a las actividades de los alumnos, y que en la planificación de tareas se le otorgue un espacio exclusivo. Por ser el fundamento de todo aprendizaje, las actividades que han de proponerse a los alumnos deben ser previstas, organizadas, seleccionadas, planificadas. Cada actividad debe ser pensada con vistas a la consecución de determinados objetivos (...) (p. 55).

Al respecto, mientras los fundamentos teóricos y metodológicos, se renuevan, la escuela busca perennizar lo pretérito. Quiere decir que ni la escuela corresponde a su función social, ni el docente impulsa los cambios requeridos. En esa dinámica, el la enseñanza de la geografía está alejada de la realidad. Es ajena a lo que ocurre en su entorno, no ayuda a la explicación de los acontecimientos donde el alumno es sujeto actuante. Más bien favorece actitudes contemplativas. Esto se demuestra con las siguientes afirmaciones de los alumnos:

- “En este momento no me acuerdo de nada”.
- “Mi aprendizaje es muy poco debido al caletre por el cual había que estudiar. Todo se olvida y son muy pocos lo que puedo aplicar”.
- “Como ya he dicho anteriormente, de los años pasados no recuerdo nada; por lo tanto, lamentablemente no puedo responder a esta pregunta”.

Este esfuerzo memorístico conduce a que se aprenda para el momento en que se requiera demostrar que se sabe: el instante del examen, cuando se mide su conocimiento. El recuerdo es efímero, taxonómicamente, pues se llega al nivel de conocimiento y comprensión, para seguir las orientaciones de Bloom. El resto de “pasos” taxonómicos, desde la aplicación, análisis, síntesis y evaluación, se evaden, no por desconocimiento, sino por las “dificultades” que ocasionan los ejercicios reflexivos que conducen a posturas diferentes a las sostenidas por el docente.

El docente siente temor de perder la conducción del proceso. El alumno está destinado a ser una tabla rasa o a ser moldeado al parecer del docente, en franco irrespeto a su personalidad. Por eso, el docente prefiere la facilidad de la repitencia, muchas veces consciente del daño irreparable que hace a sus alumnos. El proceso educativo concreta su labor en el aprendizaje que es eminentemente informativo. Es el conocimiento lo que se transmite y se exige para demostrar que “sabe”.

Esta situación afecta poderosamente a la geografía para asumir rol protagónico en la opción por salir del subdesarrollo y la dependencia. Esa geografía social que interpreta la realidad, como producto del uso del espacio por los grupos humanos en condiciones históricas dadas, no encuentra asidero ni apoyo. Todo lo contrario, rechazo por el condicionamiento existente en el conglomerado educativo de mantener vigente la geografía del detalle geográfico: de los ríos, ciudades, rocas, galaxias, etc.

Se trata de la geografía de la dominación que tiene cabida en las aulas descontextualizadas de la comunidad; en aquellos centros educativos que educan a base de informaciones que forman al educando para alejarse cada vez más de su mundo; donde él es ciudadano de una comunidad dinámica y cambiante que evoluciona y se transforma cotidianamente.

Por esto es que la enseñanza de la geografía debe ser orientada por un docente diferente, consciente de la dinámica de su mundo actual; con una información integral y una postura frente al mundo y la vida que, encaminados por una ideología de contenido social y humanista, lleve al alumno a interpretar lo geográfico y orientar a que lo transforme. Como dice Wettstein (1972):

Cualquier profesor de geografía de este tiempo necesita, para cumplir con su tarea, a la vez que dominar un mínimo de técnicas pedagógicas, poseer una serie creciente de conocimientos básicos sobre su disciplina.

Un profesor de geografía en país subdesarrollado dependiente, debe tener, además conciencia clara de los objetivos que ha de defender desde otro frente de lucha que es la docencia.

Uno de ellos tiene relación con los lineamientos que habrán de orientar a la ciencia geográfica, a la ciencia proyectada sobre un medio ambiente, para

contribuir –también ella-, a la liberación económica y social, esto es, al desarrollo integral y autónomo (p. 9).

En la situación planteada, quien ejerce la docencia es un sustentador del atraso y de las condiciones del estancamiento que origina el subdesarrollo. Es un medio para la vigencia del estado de precariedades y contribuyente efectivo del aislamiento de la escuela de la comunidad. Esta docencia trae como consecuencia para los alumnos contratiempos para opinar, formular críticas, impide reflexionar, obstaculiza el análisis y se desvía la intención de la indagatoria sobre una determinada problemática.

De esta manera, el docente favorece la alienación de sus alumnos, a la vez que restringe la posibilidad del aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el alumno pierde interés para aprender; y en el caso de la enseñanza de la geografía, desde su opinión considera que esta asignatura es pérdida de tiempo. Es una materia cansona y fastidiosa, debido a la larga enumeración de detalles geográficos que debe memorizar y a ello se une, la falta de motivación del docente.

La enseñanza de la geografía encuentra grandes dificultades y obstáculos a superar. Es por ello que en la controversia planteada entre lo tradicional y lo contemporáneo, ya emergen fundamentos que revisan en forma exhaustiva la orientación del proceso educativo. Sin embargo, la docencia queda muy mal parada, debido a que en el ejercicio efectivo de la cátedra, la información priva sobre lo formativo. Es decir, vale más según el criterio tradicional, suministrar conocimientos a los alumnos, que habilitar a que los adquieran a través de métodos y técnicas de estudio.

Aunque el mandato constitucional exige la formación integral de la personalidad del educando, en la realidad educativa, el docente es informador o emisor de la información. Esta revisión demanda que el proceso de enseñanza y de aprendizaje tenga una estrecha correspondencia entre los fines de la educación y el contexto donde se desenvuelve el hecho educativo. Como afirmó Suárez Díaz (1982):

(...) nos parece que lo más importante en educación es establecer fines y metas, en función del hombre social y dentro de un contexto (social, económico, político y cultural) concreto, teniendo como orientación un hombre y una sociedad deseables. Las metas claras, válidas y realistas condiciones y dar valor a las demás dimensiones del quehacer educativo.

Si el fin de la educación es proporcionar información, inculcar conocimientos, normas y valores, el método será de transmisión y el papel del educador será el de “maestro”.

Si en cambio, entendemos por aprender al afrontar crítica y creadoramente la realidad y partimos del supuesto de que la ciencia y los valores se aprenden como se inventan, es decir, a partir del contacto directo con la realidad, será otro el enfoque de la metodología pedagógica y otro el papel orientador del educador (p. 13).

La docencia geográfica debe ser orientadora, investigadora y facilitadora de situaciones de aprendizaje. Guiar y orientar al alumnado para el logro de sus aspiraciones a través de la creación y mantenimiento de un ‘raport’, que permita la

amenidad y la satisfacción individual y del grupo. Debe ser acción complementaria la investigación como vía metodológica para obtener el conocimiento como un resultado de redescubrimiento o descubrimiento y porque no, creado.

En cuanto a la facilitación de situaciones de aprendizaje, la docencia de la geografía debe implicar el manejo de recursos didácticos que ejerciten la reflexión y la crítica frente a la problemática planteada. Se podría decir que la enseñanza de la geografía enfrenta en la actualidad, el dilema de avanzar o mantener el estado de deterioro y dificultades.

Nuevos tiempos tocan a la puerta de la enseñanza geográfica donde la preocupación debe ser convertir a la comunidad local en el escenario para abordar situaciones problema que afectan al colectivo social y gestionar acciones que se traduzcan en alternativas de solución viables y la escuela ejerza el liderazgo en el cambios requerido. Lo expuesto conduce a precisar los siguientes aspectos:

1. La enseñanza de la geografía se apoya en una didáctica que parece estar detenida en el tiempo, pues su orientación es lograr que el educando retenga en su memoria la noción o el concepto, que le transmite el docente con el dictado y/o la clase magistral. El esfuerzo se centra en estimular la reproducción de la información sin reflexión alguna, porque priva el sentido que la memoria es una tabla rasa donde los conocimientos se insertan en forma particular y ser evocados por interrogantes formuladas por el educador.

2. La clase de geografía es una actividad se desenvuelve con el objeto que el docente transmita a sus estudiantes los contenidos programáticos. Allí ocurre una acción unidireccional y vertical donde la idea es comunicar desde la concepción y experiencia del docente, un conocimiento de una persona que sabe a otras personas que no saben. Por tanto, la labor se centra transmitir el concepto previamente estructurado, bien sea desde el libro texto o del docente, a los alumnos.

3. La clase de geografía de acento transmisivo traduce para los educandos notables efectos formativos que hoy día resultan marcadamente contradictorios con las nuevas formas de enseñar y aprender. En principio, la actividad pedagógica se limita a la memorización, se fortalece la pasividad de los alumnos como espectadores acríticos de una disertación permanente; no hay una acción interactuante docente-alumnos y se fortalece la descontextualización al fortalecerse la actividad de la clase al recinto del aula. Así, la enseñanza de la geografía se desfasa de la compleja realidad geográfica vivida y se convierte en una actividad neutral y desideologizada que no explica el espacio y su dinámica espacial.

CAPITULO VI

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA PARA LA TRANSFORMACIÓN

Las exigencias de la renovación

Un diagnóstico de la realidad geográfica latinoamericana y, en especial, venezolana, tiene como tarea impostergable una renovación profunda de la enseñanza de la geografía. El subdesarrollo y la dependencia, aunado a la problemática social y el desfase escuela-comunidad, exigen una mirada actualizada con teorías y prácticas remozadas que ubiquen en el primer plano la misión formativa que desde sus comienzos se fijó, en cuanto al fortalecimiento de la identidad, la autodeterminación de los pueblos y la integración y coexistencia pacífica.

Entre los aspectos puntuales de su práctica pedagógica, se encuentra la consolidación del nacionalismo, el afecto al lugar y el patriotismo, como esfuerzos básicos para contribuir a formar una clara conciencia de identidad con la región y el país. Significa que es necesario responder a los retos del Nuevo Orden Económico Mundial, en cuanto el intervencionismo y el expansionismo como acción de los países industrializados neocolonialistas, para ocupar espacios, vigorizar su presencia geopolítica y alinear, con el objeto de controlar y domesticar hacia la homogeneidad cultural del planeta.

En ese contexto, hoy día se produce un replanteamiento de la enseñanza de la geografía con una misión encaminada a develar los mecanismos que utiliza el capitalismo para organizar el espacio geográfico, con fines netamente económicos y financieros. Según Gurevich (1994), este campo del conocimiento debe tener como tarea pedagógica, ante esas condiciones históricas, explicar la realidad geográfica inmersa en el contexto histórico del Nuevo Orden Económico, lo que amerita de la interpretación de lo real, con el estudio de situaciones de aprendizaje problematizadas como casos desenvueltos en el marco del mundo contemporáneo.

Por estas razones, es objeto de conocimiento la realidad vivida donde los educandos interactúan con su espacio en forma habitual. Es aproximarse al estudio del espacio construido con la preocupación de comprender lo que allí acontece, desde el punto de vista geográfico. Es facilitar una explicación de los acontecimientos y formar una conciencia crítica que madure procesos de reflexión y gesten procesos hacia la modificación sustancial de las condiciones geográficas existentes. Por tanto, es ir más allá de la transmisión de contenidos para abordar con sentido examinador los hechos que caracterizan al espacio del lugar.

El educando debe conocer cómo es su comunidad y para eso se hace imprescindible realizar el diagnóstico de la comunidad. La idea es que conozca donde vive, pero

igualmente las razones por las que vive allí y descubrir las razones que motorizan el cambio de la problemática detectada. Significa entonces desarrollar un proceso formativo inmerso en la localidad que se habita, pues es en esa cotidianidad donde se viven las dificultades ambientales y geográficas, motivo de preocupación para el sentido común y explicadas con los argumentos construidos en la práctica empírica habitual.

Inicialmente es una valiosa oportunidad para adaptar la enseñanza geográfica, a las situaciones de aprendizaje vividas en forma cotidiana. Eso amerita asumir el nivel biopsicosocial de los alumnos y acomodar el objeto de estudio al nivel de complejidad generado en el caos diario, con las condiciones de quien aprende, de modo que se interprete a la comunidad, de acuerdo al nivel reflexivo y la madurez alcanzada por los estudiantes. Desde este punto de vista, la comunidad local representa, en primera instancia, “el mundo” del colectivo social. Esa es su realidad cercana e inmediata.

Para el hombre de hoy, la aldea, el campo, la ciudad o el barrio dentro de la ciudad es el primer contacto con lo geográfico. Es el mundo cercano el cual representa el campo de acción de su vida como ser individual y social. Allí desenvuelve sus primeras acciones sociales con su familia, luego la escuela para avanzar lentamente en un mundo que se hace amplio y complejo y donde se actúa e interactúa con el colectivo social y el espacio geográfico. El rescate del lugar lleva consigo una forma de obtener el conocimiento más vinculado con la práctica natural y espontánea de la vida diaria para valorizar los enfoques personales para interpretar los acontecimientos comunales.

Precisamente, ese es el conocimiento que es necesario develar, dado que es el resultado del sentido común que sirve para explicar esos sucesos. Desde allí se podrá gestar un nuevo conocimiento sostenido con argumentos de acento científico, gracias a la participación en eventos didácticos de naturaleza dialéctica donde se armonizan la teoría con la práctica. En esa dirección, el tratamiento geográfico y didáctico debe estar orientado a explicar la realidad y la base pedagógica se debe apoyar en la forma como intuyen su espacio.

La idea es elevar la gestión formativa desde la simple acción de sensual-empírico que implica la contemplación de los hechos, hasta la inferencia de los argumentos que explican su existencia. En esa dirección, para entender el espacio geográfico como expresión social e histórica. Significa realizar un esfuerzo científico y pedagógico que evite la abstracción positiva y determinista que distorsiona la esencia del contexto, incentiva la pérdida de su razón de ser y se parcializa en su interpretación.

Quiere decir que ya no basta con que la enseñanza de la geografía promueva el dictado, dibujo, calcado y la copia, con la intención de grabar en la mente, sino que la enseñanza facilite oportunidades para que los alumnos, a través de la acción participativa y protagónica, motive la controversia dialéctica y revele la ideología que determina la existencia de la realidad que se estudia. La ideología subyace en lo real con los testimonios de la creación humana, pues al aprovechar el potencial del territorio, la sociedad construye su espacio geográfico con el predominio del razonamiento que predomina en el colectivo. Según Giraldi (1977), descubrir la ideología obedece a que:

(...) es un sistema de interpretación de la realidad que la clase dominante de una sociedad produce o inculca por mecanismos inconscientes para legitimar su dominación, y en la que se expresa especialmente la imagen que esta clase se hace de la sociedad, así como su proyecto histórico (...) (p. 8).

Los grupos dominantes con sus ideas fundamentales condicionan la creación espacial y definen los lineamientos que orientan la acción individual y colectiva. Todo eso fluye en la dinámica geográfica, a través de una acción invisible que tiende a revelarse en las acciones y en las manifestaciones concretas. Para Harnecker (1971), lo ideológico imprime la acción energética a la estructura dominante como: “(...) a una totalidad articulada compuesta por un conjunto de relaciones internas y estables que son las que determinan la función que cumplen los elementos dentro de esta totalidad” (p. 83).

En la totalidad, los elementos se distribuyen en una forma organizada y establecen una relación entre sí, la cual varía, si cambia el contexto. De esta forma, se explican los cambios estructurales producidos en el país por la intervención del capital y plasmados en la organización del espacio por los mecanismos de la dependencia y el subdesarrollo. La mutabilidad estructural ha determinado para Latinoamérica y Venezuela, la monoproducción y la monoexportación, pues han sido siempre productores de materias primas agropecuarias y del subsuelo y la marcada interrelación comercial establecida por la metrópoli.

Esos cambios estructurales se han plasmado en la realidad geográfica, en la forma como se concibe el espacio. Ayer el espacio agrícola y sus típicas unidades técnicas de explotación (haciendas, fincas y hatos), definían un espacio geográfico rural. La ciudad dependía del campo. Actualmente, los servicios tienden a definir el dinamismo del espacio geográfico con los siguientes rasgos: el espacio agrícola cede ante el avance del espacio urbano; el campo depende de la ciudad y se fortalece el sector terciario.

A ello se une que la intervención del territorio se realiza con el objetivo de obtener riqueza para los grupos dominantes, causan daños y deterioran con facilidad el espacio, al acelerar los procesos naturales y desencadenar otros que desequilibran los procesos ecológicos. Quiere decir que el sistema de control espacial sirve para consolidar el estadio de subdesarrollo y dependencia donde lo científico-tecnológico desempeña una tarea básica para el mantenimiento del status. Esto lo corrobora Everdum (1976), quien sostiene lo siguiente:

Este hecho debemos tenerlo muy en cuenta porque está en el trasfondo de la dominación científica-tecnológica de los Estados Unidos a los países latinoamericanos. Lo más importante para el imperialismo, en su relación económica con los países dominados, es la maximización de beneficios al más bajo costo. Es la ley de la dependencia. Dependencia que se refuerza en el plano científico-tecnológico (p. 19).

Según este punto de vista, la ciencia y la tecnología para intervenir el territorio hacia la organización del espacio geográfico, tiene efectos contradictorios en cuanto a engendrar dificultades ambientales, pues se ocupan vastas extensiones sin tomar en

cuenta la satisfacción de las necesidades del colectivo social, sino la acumulación de riqueza por las empresas multinacionales. Lo fundamental es el beneficio económico y financiero y se menosprecia el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar social.

En este contexto, la sociedad es afectada por acontecimientos sociales determinados por el deterioro de lo humano y con eso, la deshumanización. Aquí el hombre es afectado por la dinámica social polarizada hacia una clase social privilegiada. Eso se refleja en las contradicciones políticas, culturales y económicas que puntualizan la dinámica de la población y se plasman en la dinámica del espacio geográfico, con sus manifestaciones concretas, como indicadores de una realidad que evidencia la necesidad histórica de la justicia social.

Allí, se inscribe una enseñanza de la geografía para la transformación, cuya orientación fundamental descansa en una óptica integral para apreciar lo real en la misma existencia objetiva y concreta, producto de la acción de los grupos humanos en su intervención del espacio geográfico. Esa óptica es producto del quehacer de la evolución histórica de la geografía, en su afán por interpretar la realidad. Por tanto, conocimiento y acción, se traducen en un esfuerzo por dar a la geografía su condición esencial de disciplina científica de significativa importancia social.

Hacia la integración aula-realidad geográfica

Una perspectiva de la enseñanza de la geografía que sea pertinente a la forma como se organiza el espacio para la obtención de capital y el beneficio exógeno, se apoya sustancialmente en la transmisión y la memorización, como residuos de la permanencia de la práctica pedagógica envejecida y abiertamente contradictoria con la realidad del mundo contemporáneo. Por el contrario, su objetivo debe ser dar explicación a la realidad geográfica construida desde los argumentos del capitalismo, bajo una perspectiva más humana y social.

Para que eso ocurra, en primer lugar, la geografía como disciplina científica dispone de la observación y la descripción. Opciones metodológicas antiquísimas de la geografía pre-científica que sirvió para contactar las comunidades y detectar su comportamiento desde sus detalles más relevantes. Ambas se efectúan en forma simultánea y facilitan aproximarse al espacio. Se observa y se describe para diagnosticar lo existente. Aquí afloran todos aquellos detalles que conforman la realidad. Al puntualizar lo observado, se realiza la acción para revelar lo particular, dentro de lo global e inferir fundamentos que constituyen la razón de ser de lo que está presente.

Basado en lo observado y descrito, el siguiente paso es la explicación desde el análisis y la síntesis, en procura de la causalidad y sus conexiones. Es decir, qué es lo que origina lo que existe. Allí se encontrará que en la realidad geográfica existen un sinnúmero de elementos íntimamente interrelacionados, pero también que esa totalidad hay una causalidad que lo determina. Para lograr esa definición, la geografía localiza su objeto de conocimiento en un lugar de la superficie terrestre y con ello asume el carácter de particular y establece comparaciones que afinan su interpretación.

El proceso interpretativo se afina a través del encadenamiento de causas y coneso, su distribución, organización e interrelación a través de los flujos y reflujos que le dan el acento particular al espacio. Es necesario ir a la raíz de los problemas geográficos que también se denuncian desde la ocupación y el ordenamiento espacial, y de la problemática que eso origina por la intervención anárquica del espacio. El propósito es armonizar conocimientos y prácticas científicas y pedagógicas y penetrar en las interioridades de lo existente, pues desde allí, aflorarán bs mecanismos que permiten comprender el objeto de estudio.

Se busca que la explicación conjugue b concreto con lo abstracto. Lo concreto será detectado, a través del trabajo de campo y lo abstracto, con la encuesta, la entrevista y el cuestionario. ¿Por qué diferenciar a lo concreto de lo que es pseudo-concreto?. La práctica de la intuición y la inducción se han fundamentado en las falsas apariencias de la realidad. Ellas tienen mucho que ver con la postura asumida mediante el resalte de lo atractivo a los sentidos y maravillan al observador. Por el contrario, la enseñanza geográfica debe penetrar en la complejidad que determina lo existente y superar el umbral de lo que simplemente se ve, para indagar en lo que origina lo evidente. Al respecto, Mao Tse-Tung (1968):

La concepción metafísica del mundo (...), ve las cosas aisladas, estáticas y unilaterales. Considera todas las cosas del universo, sus formas y sus especies, como eternamente aisladas unas de otras y eternamente inmutables. Si reconoce los cambios, los considera sólo como aumento o disminución cuantitativa o simple desplazamiento. Además, para ella, la causa de tal aumento (...), no está dentro de las cosas mismas, sino fuera de ellas, es decir, en el impulso de fuerzas externas (p. 334).

Esta denuncia de Mao Tse-Tung plantea que lo real se considera como una suma de entes inconexos y aislados, tales como: las dimensiones superficiales, geología, litología, relieve, clima, vegetación, suelos, población, etc., que constituyen la fragmentación de la realidad geográfica. Esta apreciación de la realidad fragmentada, tiene un peso específico en la dinámica de la didáctica actual y se manifiesta en los libros de geografía, cuyos contenidos son informaciones aisladas o inconexas como porciones claramente diferenciadas.

Los ejemplos de la geografía libresca hacen referencia a ejemplos de lo lejano, exótico y un fundamentación para contemplar y maravillan al observador. En consecuencia, se educa con una geografía para estudiar lo que es lejano o existente en otras realidades y se obvia lo inmediato. La exigencia es una geografía como disciplina científica más acorde con los avances gestados desde los cambios paradigmáticos y la investigación. Es la geografía para abordar la realidad más allá de la mera contemplación y en procura de descubrir el trasfondo ideológico que subyace en lo que se ve. Piensa, en esa dirección el autor citado, lo siguiente:

(...), a fin de comprender el desarrollo de una cosa, debemos estudiarla por dentro y en sus relaciones con otras cosas; dicho de otro modo, debemos considerar que el desarrollo de las cosas es un automovimiento interno y necesario, y que, en su movimiento, cada cosa se encuentra en interconexión o interacción con las cosas

que la rodean. La causa fundamental del desarrollo de las cosas no es externa sino interna; reside en su carácter contradictorio interno (...) (p. 335).

La realidad geográfica debe ser comprendida como una totalidad que muestra sus externalidades al observador y esconde su complejo mundo interior. La interioridad no debe ser evadida o reconocida como tácita, pues lo fundamental es la búsqueda de las razones para redescubrir o descubrir la realidad, ahora convertida en temática de interés social que amerita de respuestas que conlleven su transformación. Eso obliga a relacionar en forma activa y constructiva, los de la ciencia geográfica con los procesos pedagógicos del aula y la participación social, en la investigación que mejore las condiciones de vida.

Una opción metodológica

La enseñanza de la geografía debe convertirse en una actividad pedagógica generadora de cambios en la conciencia de los estudiantes y en el docente. La conciencia crítica no se elabora en una simple y sencilla actividad, sino es el resultado de un proceso formativo integral y permanente que se afianza en el desarrollo de la investigación constructiva y cuestionadora. Desde esa perspectiva, se hace inevitable una opción metodológica que involucre a los actores del acto pedagógico en una labor de ir y venir escuela-comunidad, como una labor cotidiana, espontánea y habitual.

Una primera fase del proceso debe tener relación con develar el sentido común, con el cual los alumnos dan explicación a su mundo cotidiano y su realidad geográfica vivida. Para eso es necesario utilizar actividades formativas como el diálogo, la conversación y el torbellino de ideas. Aquí el docente coloca en primer plano al entorno inmediato como tema de debate e inicia la acción controversial con preguntas generadoras de actividades desencadenables. Se busca conocer lo que piensan en forma libre y sin cancelas, pues lo más relevante es que pongan de manifiesto su criterio personal.

Para Aisenberg (1994), la docencia de la geografía debe rescatar la orientación del aprendizaje geográfico, fundamentado en lo sensual-empírico porque se trata de la percepción primaria que los educandos tiene de su realidad inmediata y que es necesario conocer como base para desenvolver los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es una fase primordial por cuanto emerge la intuición como punto de vista personal que se confronta con otros puntos de vista y ayudan a al docente a contextualizar la tarea que se le encomienda de acuerdo con los contenidos programáticos. Es necesario dejar al curso para que disponga de su tiempo para debatir sobre sus concepciones, criterios e ideas sobre su realidad inmediata. No debe haber limitaciones de ninguna especie para que los educandos hablen sobre su comunidad.

En segunda fase debe corresponder con la interpretación del programa de acuerdo con los conocimientos evidenciados en los alumnos. ¿Qué conocimientos deben obtener los alumnos de acuerdo con el programa escolar?. Ahora se confrontan los alumnos con el programa escolar y compartir que geografía se va a estudiar en el año escolar. El docente indicará los contenidos y promoverá la reflexión sobre ellos y permitirá el desenvolvimiento del diálogo, la conversación y el torbellino de ideas, dada su

significación en la elaboración del conocimiento. Esta fase tiene como fundamento vincular a los estudiantes con el programa a la vez que apoyo para que el educador de geografía planifique sus actividades en función de los saberes que sobre los contenidos programáticos poseen sus alumnos.

Una tercera fase debe ser la problematización de la enseñanza. Conocidos los contenidos se inicia la discusión en torno a los problemas que se pueden explicar con esos conocimientos. Ahora se confrontan los contenidos con la realidad y los problemas de la comunidad. ¿Qué problemas tiene la comunidad que se puedan comprender desde esos conocimientos?. Así, se produce la abstracción de las dificultades que confronta la realidad inmersos en el contexto donde ocurren.

Con esta actividad se da especial atención a la elaboración de una programación académica más relacionada entre lo que dice el programa escolar y la situación de la comunidad, a partir de un problema geográfico seleccionado. La observación, como estudio primario de la aplicación metodológica geográfica, es fundamento esencial para la explicación de la realidad geográfica. Es el contacto directo que examina la situación geográfica con suma atención, de modo de advertir los caracteres externos que la tipifican.

Así, el docente de geografía coloca al alumno en la postura de apreciar lo que existe frente a sí. La actividad observadora requiere de la orientación previa donde se den las explicaciones para observar su comportamiento en forma global y se puede realizar a través de la excursión o trabajo de campo, como también mediante el uso de la cartografía con el uso de mapas o planos.

Paralelo a la observación, se da el acontecer de la descripción. Ahora se va al detalle. La observación se torna acuciosa para ir a la realidad en procura de lo minucioso. Ello permitirá elaborar una apreciación de la forma como las partes interactúan y se interrelacionan en la conformación de la totalidad. La idea es desdibujar el sistema que conforma al conjunto real. Al describir, no se debe separar o abstraer lo particular, sino considerar su existencia en la dinámica en que se encuentra. La interrelación de conocimientos-realidad geográfica supera la mera contemplación que se realiza para simplemente tener una imagen de lo real y desvirtuar la causalidad del acontecer.

Lo pseudo-concreto maravilla al observador. Esa apariencia fantasiosa tiene como razón esencial, llamar la atención a lo sensorial. Los sentidos sienten la atracción ante la policromía, lo extraño, lo lejano, etc. Esa es la geografía de la dependencia la cual tiene como basamento pseudo-científico y alienante la simple contemplación de los hechos, pero sin intervenir en ellos. Al respecto, Mao Tse-Tung (Citado por Piao Lin, 1967), afirma:

Quien quiera conocer una cosa, no podrá conseguirlo sin entrar en contacto con ella, sin vivir (practicar) en el mismo medio de esa cosa. (...) Si quieres conocer, tienes que participar en la práctica que transforma la realidad. Si quieres conocer el sabor de la pera, tienes tú mismo que transformarla comiéndola (...). Si quieres conocer la teoría y los métodos de la renovación, tienes que participar en revolución. Todo como cimiento auténtico nace de la experiencia directa (p. 222).

Lo anterior da cabida para una cuarta fase donde emerge la necesidad de comenzar a elaborar una explicación al problema seleccionado a través de la aplicación de la observación. La situación considerada como objeto de conocimiento se observa como actividad preliminar. Al principio, se aprecia solamente lo externo de su existencia. Esa limitación conlleva a que la externalidad sea el elemental aval para justificar lo evidente y se elude la exposición de las razones que ayudan a comprender el acontecimiento observado. El examen atento se contenta con detectar los rasgos de las cosas. En este caso se comenta sobre el relieve, el clima, la vegetación, la población, etc. Es decir, se hace hincapié en el detalle geográfico desde una dinámica de acción-reflexión-acción.

Una quinta fase tiene como objetivo dar explicación a la situación objeto de conocimiento. Abordar la realidad a través de la experiencia directa significa para quien escudriña estar inmerso en su problemática. No aislado de ella en postura contemplativa, sino abocado al conocimiento del objeto. La aplicación de la metodología de la ciencia facilita ir más allá de la simple observación, al utilizar encuestas, cuestionarios y entrevistas, porque lo básico es obtener sus internalidades y externalidades.

Lo interno y lo externo son una unidad dialéctica en plena transformación y es ineludible percibir su manifestación como punto de partida para detectar las fuerzas internas que dan explicación a lo que se manifiesta. Observado y descrito, el acontecer pasa a la fase explicativa. Ahora se da la explicación de lo que sucede. Se revela lo que existe en su magnitud existencial, mediante la exposición clara y objetiva de lo que sucede, sin estereotipos ni prejuicios. La realidad geográfica se manifiesta como ella es. Lo incomprendible aflora y se hace palpable ante la interpretación de la indagatoria. Aquí el análisis y la síntesis, escudriñan en la búsqueda de la razón de ser del acontecimiento. Por tanto, la explicación geográfica implica dar respuesta a las siguientes interrogantes.

- ¿Dónde está el acontecimiento que se estudia?. Significa su localización en el espacio para lo cual se requiere de la cartografía para preciar el lugar.
- ¿Qué factores intervienen en la situación objeto de estudio?. Traduce esta pregunta buscar las razones y argumentos geográficos que dan explicación al hecho estudiado.
- ¿Cómo era antes?. Quiere decir que es necesario entender los antecedentes del suceso pues eso ayuda a facilitar la interpretación de los cambios espaciales y sus testimonios geográficos.
- ¿Cómo evolucionó hasta convertirse en lo que es en el presente?. Los hechos geográficos también expresan en el espacio las evidencias de las épocas anteriores a través de testimonios como edificaciones que sirven para mostrar otras formas de intervención espacial bajo otras ideas y concepciones.
- ¿Cómo se moviliza el espacio geográfico del objeto de estudio?. Eso trae consigo la exigencia de mostrar los flujos y reflujos que dinamizan al espacio, como los núcleos de atracción y dispersión.
- ¿Cuáles son los problemas geográficos que caracterizan el espacio geográfico estudiado?. as conexiones espaciales del acontecimiento estudiado?. Se trata de las dificultades que apremian al colectivo social que habita el espacio objeto de

estudio, ante lo cual es una demanda ofrecer alternativas de solución viable y pertinente.

Explicado el acontecimiento geográfico se da paso a la comparación y a la generalización, así se afina la explicación, pues al cotejarse con otros espacios similares o parecidos, emergen otros rasgos ocultos que se han obviado en el análisis de la realidad desde las interrogantes formuladas. Luego corresponde a la postura crítica sobre la realidad existente e interpretar el acontecimiento como producto del accionar de los grupos humanos en determinadas relaciones sociales; en una estructura económica definida y con el predominio de una concepción ideológica.

La enseñanza de la geografía adquiere un sentido más significativo y social porque se aborda el espacio geográfico en su existencia y transformaciones, a la vez que se devela las razones que ayudan a comprender la realidad geográfica. Lo fundamental es que los alumnos acostumbrados a la copia, el dibujo y el calcado, ahora encuentran en un proceso geodidáctico renovador una alternativa para aprender en y en la misma dinámica espacial.

La siguiente fase se corresponde con la exposición de los resultados de la experiencia que dio respuesta las interrogantes enunciadas. La idea ahora es compartir con los alumnos del curso los resultados obtenidos por la investigación para interpretar la situación geográfica estudiada. Al respecto, vale organizar las exposiciones con el objeto que los estudiantes muestren el proceso desarrollado en sus diversas facetas. Es la oportunidad para colocar en el plano de la acción reflexiva los resultados obtenidos y la explicación de los mismos.

Ese debate da paso a la confrontación dialéctica de donde derivan los nuevos puntos de vista elaborados de la participación activa en los procesos de intervención pedagógica e investigativa. Así, la enseñanza geográfica se aboca a descifrar las incógnitas del espacio estudiado, como también se estimula la confrontación crítica y constructiva para manifestar las emergentes impresiones personales de los educandos.

A continuación, la fase de cierre denominada devolución sistemática, pues tiene como tarea esencial y básica difundir los nuevos conocimientos entre los actores involucrados en la comunidad. Es propicia la oportunidad para resaltar que se trate de un momento donde los estudiantes muestran en la comunidad el nuevo conocimiento que se ha adquirido con el proceso geodidáctico en que se ha participado. Aquí se podrá apreciar la remozada actitud que se devela como una muestra de la contribución hacia la elaboración de una conciencia crítica frente a la realidad geográfica que caracteriza al espacio estudiado.

Se cierra el circuito con el desarrollo de un nuevo debate para detectar y jerarquizar nuevos temas y problemas geográficos que se detectan en el espacio geográfico. De esta forma, igualmente se inicia un nuevo circuito geodidáctico en procura de enriquecer la formación geográfica de los alumnos con su participación en la resolución de problemas geográficos que afectan a la comunidad. Explicada de este modo la realidad, el contacto directo facilitará comprender las razones de su existencia y permitirá a quien se empeña

en desvelar las incógnitas que ella ofrece, el reconfortante estímulo de la objetividad de lo que observa.

De esta forma, la enseñanza de la geografía arribará a las tradicionales y conservadoras aulas de clase, sustentadoras del conformismo y el individualismo, para dar el calor del acontecer social mediante la crítica y la polémica que enrumbe la educación hacia un mundo justo y humano desde el develamiento de las fuerzas que explican su existencia. De lo expuesto anteriormente, se infiere lo siguiente:

1. Las condiciones históricas de los pueblos pobres representan un marcado obstáculo para impulsar acciones que contribuyan a su cambio y transformación. La educación no puede continuar con una presencia descontextualizada e indiferente ante esa situación. De allí que sea obligante un firme compromiso que favorezca desde las aulas escolares una formación geográfica activa, reflexiva y crítica que promueva la armonía entre participación, reflexión y alternativas. La enseñanza de la geografía debe superar la condición de reproductora de contenidos por una labor pedagógica para elaborar conocimientos coherentes y pertinentes con las necesidades de la sociedad.

2. Un paso para el cambio lo constituye la integración escuela-comunidad. Significa ir más allá de las paredes del aula para confrontar la teoría con la práctica, producir teoría en y desde la práctica y convertir al aula en un escenario para la discusión de ideas, conocimientos y opciones entre alumnos, docentes y habitantes de la comunidad. Se trata de una manera diferente que convierte a la acción educativa en una actividad activa, cooperativa e reconciliadora entre los esfuerzos de la escuela y de la comunidad en procura del mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

3. Una acción metodológica que facilite el acercamiento entre la escuela y la comunidad debe centrarse en vivenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Significa tomar como punto de partida el sentido común como los alumnos asumen su realidad geográfica; es decir, su intuición elaborada desde una “epistemología de la calle”, apoyada en la conversación y la discusión cotidiana, cuyo acento vulgar es valiosamente lógica, pues es la sustentación empírica mediante el cual sostiene sus verdades.

4. Es inevitable conflictivizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje al abordar los problemas geográficos de la comunidad hacia la explicación científica con el objetivo de obtener un nuevo conocimiento y una nueva subjetividad. Esto será compartido con los habitantes de la localidad con la firme convicción de armonizar esos saberes y definir acciones viables para gestionar la superación de las dificultades geográficas. Y la enseñanza de la geografía se convertirá en una acción social formadora de conciencias críticas hacia una nueva democracia más reflexiva, crítica y participativa.

UNA REFLEXION

A partir de la democratización de la educación en Venezuela (1958), se acrecentó la cantidad de escuelas a lo largo y ancho del país, al darse oportunidad a niños y jóvenes poblaran las aulas en procura de una formación adecuada a la nueva realidad socio-política del momento histórico. Se consideró que la acción educativa era fundamental en la consolidación del sistema democrático, a la vez convertida en una nueva alternativa para la transformación de la comunidad nacional. En ese sentido el presupuesto del sistema educativo representó una elevada erogación del tesoro nacional, justificado por la cuantificación estadística que arrojaba una millonaria cantidad de estudiantes poblando las aulas escolares.

Pronto, al no existir correspondencia entre los cuantiosos recursos humanos y financieros con el índice de prosecución escolar, y la calidad de la educación, entre otros, se pensó en la desesperanza pues los postulados de la democracia estaban alejados de la dinámica educativa. Hoy día, esta situación se ha tornado complicada, al extremo que la magnitud de la crisis ya es inocultable. La deserción y la repitencia reflejan son una realidad a revisar, pero algo más grave aún, es la pérdida de la identidad nacional, la conciencia de patria, el amor a la naturaleza, el uso racional de los recursos naturales, la conciencia ciudadana, los valores morales y, fundamentalmente, el deterioro de la calidad de vida.

¿Cuál puede ser la causa de la situación?. La mayor parte del cuestionamiento apunta hacia la práctica escolar. Allí el desenvolvimiento de la enseñanza acrítica, repetitiva, manualesca, alienadora, ha originado una acción educativa informativa de nociones y conceptos, extremadamente limitados, cuyo efecto más relevante puede ser el menosprecio hacia la formación. Además, se trata de una orientación alejada de la dinámica social que descarta los acontecimientos cotidianos por la transmisión de conocimientos abstractos. También, al escudriñar ese ambiente escolar se denota el hecho que la enseñanza de las ciencias sociales es minimizada al extremo de un complemento informativo.

En consecuencia, la práctica escolar no tiene vinculación con los sucesos de la comunidad y ofrece informaciones que tienen relación más con el pasado que con el presente, lo cual niega la posibilidad de formar una conciencia del actual momento histórico-geográfico y de los valores sociales e individuales del habitante venezolano. Por lo tanto se ha considerado necesario dar a conocer una nueva visión, en este caso, de la geografía como ciencia social que fundamentada en una concepción para la transformación de la sociedad, estudia la organización del espacio geográfico por los grupos humanos en condiciones históricas dadas.

La geografía escolar así concebida, permite conocer cómo se estructura el espacio geográfico, cuál es la ideología que diseña el uso espacial, qué características posee la dinámica social en ese espacio, en qué condiciones históricas se produce la transformación social, los problemas sociales-geográficos que engendra la estructura espacial que sustenta la concepción ideológica dominante, los mecanismos y las formas en su dinámica espacial, entre otros aspectos. Esta concepción sirve de base a una

didáctica que apoyada en estrategias metodológicas de carácter activo-participativo, facilitan la enseñanza y el aprendizaje de una geografía para entender y generar cambios que faciliten transformar la realidad educativa, gracias a la formación de un individuo culto, sano y crítico, como lo demanda la vida democrática.

Por eso las ideas que se han expresado han transitado la discusión planteada en la demanda de una reorientación de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en el marco de la realidad venezolana y del contexto latinoamericano. La intención ha sido poner en el tapete puntos de vista desde otras miradas con la firme convicción que se deben proponer alternativas a las dificultades de este espacio geográfico desde el abordaje de esas problemáticas y definir una didáctica de la geografía que sea producto de la inquietud de nacionales que vivencian las complejas contradicciones sociedad-naturaleza en el marco del Nuevo Orden Económico Mundial.

Ante la vigencia de una didáctica geográfica tradicional se percibe que las reformas curriculares tienen más relación con lo dictado por los organismos internacionales que por la necesidad de comprender la realidad de penurias y acumulación históricas de precariedades. Parece que se da más importancia a que todo quede igual, sin cambios, cuando fácilmente se percibe que las transformaciones afectan en forma marcada a la colectividad generalmente pobre. Por lo tanto, debe ser tarea impostergable que la enseñanza de la geografía reflexione sobre el espacio geográfico construido bajo la égida del capitalismo y la educación rompa el carácter conservador que posee y se adecue a la dinámica realidad del mundo actual.

Frente a las contradicciones geográficas se responde con una didáctica eminentemente reproductora que se torna incapaz de abordar el espacio inmediato. La tarea se limita frente a la compleja problemática geográfica, a la contemplación o indiferencia ante las dificultades que apremian al colectivo social. Eso traduce que los actores del acto pedagógico desarrollan un esfuerzo que se concentra en transmitir y obtener nociones y conceptos de un elemental conocimiento que no tiene relación alguna con la realidad vivida. Se puede decir que la escuela vive una realidad muy abstraída de la situación concreta de la vida cotidiana y como logro significativo, apatía, aburrimiento, desesperanza e indiferencia.

¿Cómo entender el mundo vivido si se educa para una realidad abstracta, demasiado idealizada con la cual no hay contacto vivencial?. La vigencia del dictado y la clase expositiva dan al traste con las iniciativas por gestar un cambio al acontecer petrificado del aula. Reformas tras reformas se desvanecen en el tiempo sin dejar rastro a no ser algunos aspectos que, al tener relación con los saberes del docente, éste los inserta en la práctica escolar cotidiana como un gesto de innovación.

En esto juega un papel relevante el hecho que al educador no se le consulta, como también el mundo de conformidad que él vive, fortalece su fosilizada concepción pedagógica que impide insertar a cualquier cambio que se promueva. Quiere decir que no hay entendimiento entre el ente oficial y los educadores en ponerse de acuerdo para vislumbrar una pedagogía que pueda convertirse en una alternativa para elevar la calidad de la educación y, con eso, los niveles de vida de la sociedad. Mientras tanto, en

las aulas escolares, la enseñanza de la geografía continúa como una actividad pedagógica inofensiva y despreocupada por los problemas sociales.

Preocupa el acento pacífico, indiferente y conforme como se enseña geografía. En parte, los programas escolares tienen la culpa. Por un lado ofrecen una visión fragmentada de la realidad, pero igualmente recomiendan estrategias de enseñanza que de ser aplicadas, pueden servir para dar un alto pedagógico interesante. ¿Dónde está la dificultad?. Pues el docente de geografía recurre al libro como único texto para enseñar porque allí está la información que el educando debe obtener sin vinculación alguna con su realidad inmediata. Con el libro, el educador se despoja de sus conocimientos científicos y pedagógicos y convierte a su práctica escolar cotidiana en una rutina didáctica que, a la larga, se cristaliza como un circuito cerrado para mermar la iniciativa y la creatividad.

Esta actividad tiene como resultado más trascendental a la neutralidad e imparcialidad que niega asumir posturas críticas y constructivas ante las problemáticas del espacio geográfico. De allí deriva la conformidad y el apoliticismo con que se contemplan los hechos en las instituciones educativas. No se enseña para develar los mecanismos de poder. Por el contrario, las actividades escolares son acciones sutiles que tienen como objetivo ejercer el control sobre un significativo colectivo en proceso de formación. Así los ciudadanos serán apáticos e indiferentes ante las situaciones que demanden crítica y reflexión dialéctica.

Como en el nuevo panorama histórico se ha puesto de manifiesto la compleja situación de los países pobres, se hace necesario reorientar la enseñanza de la geografía para dar explicación a la realidad geográfica que se dibuja en el espacio y su dinámica. Quiere decir que los contenidos fragmentados deben servir para armonizar visiones interdisciplinarias y asumir al espacio geográfico como objeto de conocimiento. Eso trae consigo habilitar a los educandos en los procesos de investigación y obtener nuevos conocimientos sobre su realidad.

Lo indicado representa una finalidad educativa remozada que tenga como preocupación central al desarrollo del hombre desde una postura integral, a la vez que culto, sano y crítico. Y la labor del aula tendrá como tarea esencial y básica facilitar procesos pedagógicos participativos, dialógicos, divertidos y encaminados a resolver problemas a situaciones geográficas detectadas en la comunidad y luego compartir los resultados con los habitantes del lugar. Eso implica una renovada concepción de la enseñanza de las ciencias sociales hacia un reencuentro con los humanos y lo social, desde el pensar geográfico.

REFERENCIAS

- ACURERO O., G. (1995). Las fronteras del conocimiento. Maracaibo: Ediciones Astro Data, S.A.
- AEBLI, H. (1973). Una Didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Octava Impresión. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- AISENBERG, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: Un aporte de la psicología genética a la didáctica de los Estudios Sociales para la escuela primaria. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- ALDEROQUI, S. y PENCHANSKY, P. (2002). Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- ALVES DE MATTOS, L. (1963). Compendio de Didáctica General. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- ANAYA D., G. (1995). Neoliberalismo. México: Universidad Iberoamericana.
- ARAUJO, E. (1990, AGOSTO, 21). Geografía de la pobreza absoluta. El Nacional, p. C-1.
- AVOLIO DE COLS, S. (1979). La Tarea Docente. 4ª Reimpresión. Buenos Aires. Marymar Ediciones, S.A.
- BASSOLS BATALLA, A. (1980). Geografía, Subdesarrollo y Regionalización. 6ª Edición. Editorial Nuestro Tiempo, S.A.
- BLANCO, C. (1985, junio, 06). Inventar, inventar, inventar. El Nacional, p. A-4.
- BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ S., P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- CASTRO, J. (1970). Geopolítica del Hombre. Cuarta Edición. Buenos Aires. Ediciones Solar y Librería Hachette, S.A.
- CIRIGLIANO, G. (1979). Filosofía de la educación. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- CLAVAL, P. (1979). La Nueva Geografía. Barcelona (España). OIKUS-TAU, S.A.
- CODINA, G. (1998). Tendencias educativas actuales significativas para la educación popular de Fe y Alegría. Movimiento Pedagógico 17, 6-16.

- DAMIN, R. y Monteleone, A. (2002). Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ediciones Piados Ibérica, S. A.
- DIAZ HOCHLENITNER, R. (1992). Los desafíos de la educación ante el siglo XXI. Tablero 45, 15-24.
- DÍAZ P., J. (1999). Valores, globalización y cultura. Kikiriki 42-43, 44-50.
- EL NACIONAL (1985, marzo, 07). La Reforma Agraria sigue siendo indispensable en América Latina. Caracas, p. D-5.
- ESTE, A. (1994). El aula punitiva. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- EVERDUM, J. (1979). Propositiones para la Enseñanza de las Ciencias. Cuadernos de Educación N° 36 – 37. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- FERRER, A. (1996). Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial. (2da. ed). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S. A.
- FREIRE, P. (1973). Pedagogía del Oprimido. Décima Edición. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- FREIRE, P. (s/f). Cambio. Bogotá. Editorial América Latina.
- GEORGE, P. (1966). Geografía Activa. Barcelona (España). Ediciones Ariel, S.A.
- GEORGE, P. (1970). Panorama del Mundo Actual. Barcelona (España). Ediciones Ariel, S.A. 1970.
- GEORGE, P. (1983). Geografía de las Desigualdades. Barcelona (España). OIKUS-TAU, S.A.
- GIRALDI, G. (1977). Educación Integradora y Educación Liberadora. Segunda Edición. N° 18 – 19. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- GUREVICH, R. (1994). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- GUREVICH, R.; BLANCO, J.; FERNÁNDEZ CASO, M. V. y TOBIO, O. (1995). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- HARNECKER, M. (1971). Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico. Sexta Edición. Santiago de Chile. Sin Editorial.
- LACOSTE, I. (1978). Geografía del Subdesarrollo. Segunda Edición. Barcelona (España). Ediciones Ariel, S.A.

- LACOSTE, I. (1978). *La Geografía: Un arma para la guerra*. Barcelona (España). Editorial Anagrama.
- LANZ, R. (1998). *Temas posmodernos. Crítica de la razón pura*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- MARTINEZ M., M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica*. Primera Reimpresión. México: Editorial Trillas, S.A.
- MAZA ZAVALA., D. F. (1990). *Geografía de la crisis y cambios geoeconómicos*. Ponencia Central II Congreso Venezolano de Geografía. Mérida: Colegio de Geógrafos de Venezuela-Universidad de Los Andes.
- MCLAREN , P. (1998). *La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: Un desafío para la izquierda educativa*. Kikiriki 49, 25-35.
- MERONI, G.; ANDINA, A. y MASTROPIERRO, M. C. (1979). *Ciencias Sociales y su Didáctica*. Buenos Aires. Editorial Hermanitas.
- PEREZ-ESCLARIN, A. y RODRÍGUEZ H., I. (1992). *Calidad de la educación*. Caracas: Distribuidora Estudios, S. R .L.
- PIAO, L. (1967). *Citas del Presidente Mao Tse-Tung*. Segunda Edición. Pekín. Editorial del Pueblo.
- PORTOCARRERO DE G., B. (1985). *El capitalismo dependiente y su incidencia en el problema agrario venezolano*. Valencia (Venezuela): Vadell Hermanos Editores.
- PRATS, J. (1996). *La investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Ponencia en el VII Symposium sobre didáctica de las ciencias sociales. Universidad de Las Palmas. Gran Canaria.
- RANGEL, D. A. (1985, mayo, 09). *América Latina no podrá pagar su deuda*. El Diario de La Nación. San Cristóbal, p. A-4.
- REYES BAENA, J. F. (1986, febrero, 16). *Los Peligros de la Deshumanización*. El Nacional. Caracas, p. A-4.
- SAINT LOUIS DE VIVAS, M. (1994). *Investigación cualitativa. Manual para la recolección y análisis de información*. Caracas: El Juego Ciencia Editores, C. A.
- SANTAELLA, R. (1989). *La dinámica del espacio en la cuenca del lago de Maracaibo*. Caracas: Universidad Central d Venezuela.
- SANTIAGO R, J. A. (2002). *La geografía de la televisión y la enseñanza de la geografía*. Educere 19, 268-275.
- SANTIAGO R., J. A. (1998). *Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía*. Geoenseñanza 2-1, 7-37.

- SANTOS, M. (1990). Por una nueva geografía. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
- SPIRITTO, F. (1993, octubre, 03). Globalización y reforma estructural. Suplemento Cultural. Ultimas Noticias, p. 5-8.
- SUAREZ DIAZ, R. (1982). La Educación. Segunda Reimpresión. México. Editorial Trillas.
- TEDESCO, C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- TOVAR L., R. A. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- TSE-TUNG, M. (1968). Obras Escogidas. Tomo I. Pekín. Editorial del Pueblo.
- USLAR P., A.(1997, diciembre 21). El fin del enfrentamiento ideológico. El Nacional. P. A-4.
- VADILLO, G. y Klingler, C. (2004). Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V.
- VENTURA, M. (1996). Las relaciones del conocimiento. Cuadernos de Pedagogía 253, 66-71.
- WETTSTEIN, G. (1972). La Geografía como Docencia. Segunda Edición. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- ZAMORANO, M. (1965). La Enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).



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