

**JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA**

**LA APLICACION DEL PROGRAMA  
ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA  
DE LA GEOGRAFIA**



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

**2007**

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

**Teléfonos 0276-3479902**

**Evaluadores:**

**Dra. Rosalba Linares,  
Dr. Héctor Maldonado  
Mg. Belkys Parra (ULA)**

**Disponible en:**

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

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

La Geografía dispone de sus instrumentos para presentarse, para hacerse conocer. Un docente que los desconozca, y conocer significa saberlos emplear y hasta elaborar; debe procurárselos. Pero aún así, no es suficiente; no basta con saber geografía, es necesario saberla administrar; es decir, *saberla enseñar*.

**Ramón Adolfo Tovar López**

**A LOS DOCENTES DE GEOGRAFIA Y CIENCIAS  
SOCIALES QUE LABORAN EN LAS INSTITUCIONES  
ESCOLARES PUBLICAS Y PRIVADAS, CON LA FIRME  
ESPERANZA DE LABRAR UN CAMINO HACIA UN  
MUNDO MAS JUSTO Y HUMANO**

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

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

## **DEFINICIÓN**

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

## **OBJETIVOS**

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

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

4. Contribuir a formar investigadores comprometidos y críticos que promuevan investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía, con el objeto de mejorar sustancialmente su tarea pedagógica y didáctica en los subsistemas educativos.
5. Planificar y ejecutar proyectos de investigación sobre temas diagnosticados en la realidad educativa y escolar orientados a reorientar la enseñanza geográfica de acuerdo con las condiciones epocales y las exigentes demandas de la sociedad.
6. Ofrecer conocimientos y desarrollar estrategias metodológicas que mejoren la enseñanza de la Geografía en los diferentes subsistemas educativos.
7. Promover la divulgación de los estudios realizados por los investigadores adscritos, mediante la organización de eventos pedagógicos.
8. Propiciar el encuentro sobre los temas de investigación de la enseñanza de la Geografía con otros grupos, instituciones y asociaciones afines.
9. Asesorar el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía en estudiantes de Pre-Grado y Postgrado de la Universidad de Los Andes y de otras instituciones de Educación Superior.
10. Promover la realización de eventos académicos, tales como: Conferencias, Talleres, Seminarios, Mesas de Trabajo, entre otras, con el objeto de estimular la discusión sobre la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales.
11. Difundir recomendaciones conducentes a mejorar el desarrollo académico de la enseñanza de la Geografía y la praxis geodidáctica.

### **DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS**

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

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

## INDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b>	8
<b>CAPITULO I LA PROBLEMÁTICA</b>	12
Los cambios educativos y los programas escolares	12
Repercusiones de la “explosión de conocimientos”	13
La enseñanza de la geografía y los programas escolares	15
<b>CAPITULO II EL PROGRAMA ESCOLAR Y LA CONCEPCION TRADICIONAL DE LA ENSEÑANZA GEOGRAFICA</b>	17
La situación que origina la problemática	17
La enseñanza de la geografía en el ámbito escolar	19
<b>CAPITULO III LA OBSERVACION DE LA PRÁCTICA DE AULA</b>	24
Observación de la clase de geografía	24
Inferencias	34
El razonamiento necesario	35
<b>CAPITULO IV LA OPINIÓN DEL DOCENTE SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA ESCOLAR</b>	36
La entrevista	36
Planificación del proceso de la clase	37
Desarrollo del proceso de la clase	39
Cambios en la enseñanza de la geografía	40
Una interpretación	43
<b>CAPITULO V EL PROGRAMA ESCOLAR Y EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA</b>	46
El contacto	46
Antecedentes	46
El programa como problema escolar	49
Otros fundamentos	50
Las concepciones de los docentes	52
Unas inferencias	58

<b>CAPITULO VI LA CLASE DE GEOGRAFIA DESDE EL PROGRAMA ESCOLAR</b>	60
Vida cotidiana y enseñanza de la geografía	60
La clase de geografía transmisiva y descriptiva	64
La clase de geografía	66
Una reflexión	68
<b>CAPITULO VII PARA MEJORAR LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA</b>	71
Un nuevo punto de vista geodidáctico	71
De la fragmentación a la vivencia	73
La integración programa-realidad geográfica	76
<b>CONCLUSIONES</b>	79
<b>REFERENCIAS</b>	83



## INTRODUCCIÓN

Desde los años sesenta del siglo veinte, se realiza con relativa frecuencia cambios curriculares en la Educación Básica y Media Diversificada y Profesional, en Venezuela. En forma reiterada, se busca adecuar la formación educativa a los cambios de la época, superar el subdesarrollo y la dependencia y ajustarse a los avances de la ciencia y la tecnología, entre otros aspectos. Aunque las iniciativas gubernamentales tienen estrecha relación con las propuestas de los organismos internacionales, específicamente, de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Educativo, Científico y Cultural (UNESCO) y la Organización de Estados Americanos (OEA), su objeto ha sido mejorar la calidad de la educación, mediante la difusión de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos.

En los cambios curriculares, cada propuesta ha representado un rejuvenecido marco teórico donde se muestran los argumentos esenciales del cambio. Por tanto, al abordar los modelos curriculares estructurados, se hace evidente la preocupación de los expertos por una práctica educativa actualizada, en cuanto a fundamentos filosóficos, educativos, pedagógicos, didácticos y, en este caso, en el conocimiento de las disciplinas científicas. El propósito ha sido gestar modificaciones acordes con el estado de la cuestión, capaces de elevar el nivel educativo con pertinencia y correspondencia a las condiciones históricas contemporáneas.

La inquietud por impulsar las transformaciones educativas pertinentes con las necesidades de la sociedad, tiende a superar el analfabetismo, la deserción y la repitencia escolar, aunado a las deplorables condiciones de los locales escolares, presupuesto deficitario, desactualización del docente y la vigencia de estrategias metodológicas y recursos didácticos tradicionales. En suma, se trata de la realidad histórica plena de dificultades y una situación educativa precaria, de donde se origina una compleja problemática constituida en estímulo de la renovación de la educación hacia la superación del estadio sociohistórico del país.

¿En qué se apoyan las reformas para ir en la búsqueda de una innovación coherente con la satisfacción de las exigencias sociales y educativas?. Pues, en la aplicación de los programas escolares. Allí se plasman los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y de evaluación. En otras palabras, se indica qué debe hacer, cómo debe hacerlo y cómo evaluará el docente su práctica escolar cotidiana. Estas condiciones le han asegurado al programa, constituirse en el medio fundamental para orientar el desenvolvimiento de la actividad escolar y es reivindicado por los educadores como el recurso esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se destaca que, desde los años cuarenta hasta los años sesenta del siglo veinte, los programas escolares eran un listado de contenidos a transmitir por el educador con los cuales preparaban las lecciones magistrales, elaboraban los esquemas explicativos y recomendaban las lecturas complementarias. Los programas escolares, desde este punto de vista, fueron punto de apoyo en el diseño y ejecución de la clase y el docente fue un

extraordinario y acucioso lector que consultaba diferentes fuentes bibliográficas, a la vez un excelente comunicador y un justo y riguroso evaluador.

El programa, en ese lapso histórico, exigió al docente una excelente preparación intelectual. No era en vano su reconocimiento en la comunidad por su condición de erudito, letrado y culto. El educador formaba parte de la calificada dirigencia política de la comunal, como el consejero de los cambios y el orientador de los niños y jóvenes. Puede afirmarse, fue un liderazgo resultante de la sapiencia y la ilustración, que proveía el consejo oportuno en las vicisitudes de los procesos pedagógicos y en los avatares del acontecer del ámbito cotidiano.

Con los cambios históricos ocurridos en el país, desde los años setenta del siglo veinte hasta el presente, al imponerse las directrices de la democratización y la modernización, se planteó nuevamente la reivindicación de la educación como factor esencial de su innovación y progreso. En este contexto, el programa escolar cambió de fundamentos y orientación pedagógica, pues ya no exigió el rigor del docente intelectual, sino en el técnico habilidoso y eficiente para dar la clase, al seguir el procedimiento descrito en el programa.

En efecto, se perdió la libertad en la escogencia de sus libros, la selección de los autores, la profundización de los contenidos y la definición de las estrategias de enseñanza, porque todo se lo indicó el programa. Algo más, su actividad docente fue vigilada, con la intención de verificar si daba sus clases de acuerdo con el programa. Así sucumbió el educador intelectual y dio paso al ejecutor de programas escolares; acontecimiento de notables repercusiones para la educación venezolana.

Ahora la práctica pedagógica comenzó a desenvolverse en una secuencia precisa de actividades escolares cumplidas al unísono, con una extraordinaria exactitud en cada plantel, al mismo tiempo y en diferentes lugares, pues los mismos objetivos se dictan a escala nacional. No hay adaptación a las comunidades y menos a lo regional. Esto se convalida al realizar una visita a varias escuelas y se conocerá con absoluta certeza que, por ajustarse al programa, se cumplen los mismos objetivos-contenidos y se asegura, a pesar de los contratiempos (Huelgas escolares y docentes, celebraciones festivas locales, etc.), que se logra el cien por cien de los contenidos programáticos.

De esta situación deriva una compleja realidad. En las aulas escolares ocurren hechos que desdibujan una acción educativa muy contradictoria a los fines del Estado y de las dificultades socio-históricas de la sociedad venezolana. Es la presencia de una práctica pedagógica detenida en el tiempo, de fuerte acento tradicional: repetitiva, memorística, enciclopedista, a la vez que apática y desganada, como consecuencia de la aplicación estricta del programa escolar.

Eso demandó revisar documentos esenciales y básicos, entre los que vale citar: Normativo de la Educación Básica (1981), Normativo de la Educación Básica (1985), Informe Uslar (1988) y Proyecto educativo de la COPRE (1990), los cuales son referencias fundamentales donde se formula la exigencia del cambio educativo con la incorporación de

renovados marcos teóricos. La teoría educativa desarrollada en esos escritos enfatiza la problemática educativa y reclaman la búsqueda de soluciones acordes con las expectativas de un país moderno y desarrollado.

Al enjuiciarse la calidad de la educación, se insiste en los acontecimientos que ocurren en la práctica educativa transmisora de contenidos. El problema es la contradicción originada entre las circunstancias de la época y el atraso de la educación, porque al afecto a la didáctica tradicional niega la posibilidad de un educando activo, reflexivo, crítico y participativo en el acto de aprender. Por eso es fácilmente comprensible que ante las notorias dificultades del estancamiento nacional, se reclame la innovación de la actividad cotidiana del educador en el aula de clase.

Priva en esa exigencia nada de imposiciones de modelos descontextualizados de la realidad educativa, sino opciones alternas construidas desde la propia práctica escolar, que contribuyan a motorizar el cambio a la labor dadora de clase. Este es el marco donde se desenvuelve la enseñanza de la geografía. Tradicionalmente, su práctica pedagógica ha estado orientada a contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional, la soberanía y la autodeterminación de los pueblos y el estudio geográfico del país.

Eso ha mermado en forma notoria con la aplicación de los mecanicismos didácticos sostenidos por el enfoque tecnocrático, limitado a la transmisión de contenidos hacia el cambio de conducta, pero sin repercusión social. No obstante, aunque esporádico y muy particularizado, en su ámbito pedagógico se promueven opciones por los docentes de geografía, quienes aplican nuevas estrategias de enseñanza, generadoras de experiencias innovadoras, pero mostradas como casos aislados. Allí se valora la ruptura con la tradición transmisiva, al contarse con el bagaje empírico del docente, quien introduce experiencias en base a lo que sabe hacer, desde sus pensamientos, ideas y concepciones elaboradas en el diario trajinar de la práctica escolar.

Como el objetivo es demostrar las repercusiones que se derivan de la aplicación del programa escolar en la enseñanza geográfica, se visitó las aulas escolares del ámbito geográfico de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela y comunidades aledañas, tales como Táriba, Palmira, Capacho, Cordero, Rubio y Santa Ana. Los docentes facilitaron la oportunidad para observar sus clases, responder cuestionarios y entrevistas. Sus testimonios fueron triangulados con los conocimientos de expertos y los fundamentos del investigador, en la intención de elaborar un importante aporte teórico y metodológico.

En sus opiniones se corrobora la imperiosa necesidad de realizar una aproximación a la enseñanza de la geografía y gestar una práctica pedagógica que supere la cuestionada vigencia de la concepción transmisiva, determinista, naturalista y descontextualizada. Al respecto, se deben facilitar situaciones de enseñanza apoyados en la actividad reflexiva, la confrontación con el entorno socio-cultural y básicamente, el nivel biopsicosocial del educando y los problemas de la comunidad. Esto permitirá al alumno incorporarse activamente en el proceso de elaboración de un nuevo conocimiento, fundamentado en la descripción, explicación e interpretación crítica de su entorno socio-cultural. Así, la tarea

del docente debe ser estructurar situaciones para aprender donde el alumno interactúe con la realidad geográfica.

En consecuencia, en el Primer Capítulo, se enfoca el programa escolar y los efectos de la vigencia de la concepción tradicional de la enseñanza de la geografía. En el Segundo Capítulo, se muestra la práctica de aula desarrollada desde el programa escolar de geografía. En el Tercer Capítulo, se examina el programa escolar en la opinión del docente de geografía. En el Cuarto Capítulo, se destacan las estrategias didácticas para el desarrollo de la clase de geografía en el trabajo escolar cotidiano desde las orientaciones del programa escolar y, en el Quinto Capítulo, se expone una alternativa geodidáctica para superar la vigencia de la concepción descriptiva en la enseñanza de la geografía

# CAPITULO I

## LA PROBLEMÁTICA

### Los cambios educativos y los programas escolares

En las transformaciones que se producen en Venezuela, entre las décadas de los años sesenta y setenta del siglo veinte, la iniciativa de los Estados Unidos de Norteamérica, representó una importante diligencia para promover, desde los organismos internacionales, las políticas conducentes para impulsar la democratización política y la modernización de la economía. El hecho representó apuntalar los cambios que mejorasen la inestabilidad política, el atraso tecnológico, el acento tradicional de la actividad agropecuaria, el predominio de la actividad artesanal, la débil producción industrial y la vigencia de una educación eminentemente tradicional.

En el caso específico de la educación, la propuesta fue el modelo educativo tecnocrático que privilegió los extraordinarios resultados obtenidos con el uso de las tecnologías audiovisuales, en la elaboración de modelos de instrucción. La oferta se apoyó, según Chadwich (1979), en la posibilidad de educar eficientemente a una mayor cantidad de educandos en el aula de clase, la facilitación de aprendizajes significativos, reducir la artificialidad y mejorar los procesos formativos convencionales centrados en la clase expositiva y el dictado.

Al principio, el efecto de la novedad causó furor en el ámbito educativo, especialmente, entre los docentes, quienes redujeron su labor a la aplicación del programa elaborado por los expertos en curriculum, didáctica y psicología del aprendizaje. Ante los resultados tan nefastos de este cambio, pronto devino el cuestionamiento de los investigadores, quienes destacaron las repercusiones pedagógicas tan desfavorables, tales como el predominio de la transmisión de contenidos, la escasa actividad reflexiva, la insuficiente atención al aprendizaje crítico y predominio del trabajo escolar en el aula.

En la década de los años ochenta, se registran dos hechos importantes: la reforma educativa del año 1981 y la reforma curricular del año 1986. En ambos casos, se expresó la impaciencia del cambio educativo, debido a la obsolescencia del modelo educativo tecnocrático y la práctica pedagógica centrada en transmitir contenidos. La respuesta fue un nuevo diseño curricular y la elaboración de nuevos programas escolares. En esa misma tónica, durante los años noventa del siglo veinte, específicamente, desde 1998, se realiza otra reforma que promovió el Currículo Básico Nacional (1998). Allí se expresó lo siguiente:

Con la reforma se pretende promover cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser humano, capaz de practicar, dentro de la sociedad cambiante, valores tales como la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, el amor por la vida, la responsabilidad y la justicia. Se desea así lograr la formación integral del

hombre venezolano y la continuidad de nuestros valores culturales e históricos, razón primordial de nuestra existencia como país (p. 3).

En ese mismo documento se afirmó que los programas escolares elaborados obedecen a: "...trabajos de los especialistas y las opiniones recogidas en las diversas consultas realizadas con docentes de diferentes entidades federales" (p. 3), a la vez que: "... las orientaciones presentes en cada uno de los... Programas permitirán un cambio en la práctica pedagógica para hacer de la escuela un centro... para el intercambio cultural... dentro del cual los maestros tomen conciencia de su valor trascendente para el progreso del país." (p. 3). Pero los cambios curriculares se efectuaron solamente en la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica y se mantuvo la Tercera Etapa de la Educación Básica y de la Educación Media Diversificada y Profesional, bajo la perspectiva del Ciclo Básico Común.

Lo preocupante es que los programas vigentes en este subsistema educativo se remontan, unos desde 1973 y otros del año 1992, hasta la actualidad. En consecuencia, los docentes los aplican indistintamente con las notables repercusiones formativas. Puede afirmarse entonces que la enseñanza geográfica que se desarrolla en las asignaturas en la Tercera Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional, se apoyan en programas escolares desfasados de los cambios epocales, los avances en las teorías psicopedagógicas y de la investigación científica en este campo del conocimiento. Por lo tanto, se convierten en un obstáculo en la aspiración de mejorar la calidad de la educación venezolana.

### **Repercusiones de la "explosión de conocimientos"**

En el panorama del mundo global, uno de los acontecimientos con más efecto en la dinámica socioeducativa, es la difusión de noticias, informaciones y conocimientos. Como existe una unicidad planetaria, la sociedad está actualizada con datos transmitidos al instante y en forma simultánea sobre los sucesos, los remozados aportes teóricos y las más novedosas tecnologías. La multiplicidad de información difundida por los medios adolece de una característica relevante: es extremadamente falible y proyecta una sensación de inestabilidad, incertidumbre y movimiento.

Se trata de una información que es suministrada en forma narrada, escrita y a través de imágenes que muestran los hechos con objetividad y menos artificialidad. Ese hecho indiscutiblemente incide en la enseñanza geográfica, porque gracias a los medios, se conocen los sucesos geográficos de la comunidad y el mundo, con asombrosa facilidad. Pero, mientras en la localidad se obtiene una información inestable, imprecisa, inexacta y variable, en el recinto escolar se dictan y explican contenidos petrificados, estáticos e inertes.

La armonía imagen-conocimiento perturba notablemente el significado del contenido estricto, preciso e inmutable que se ofrece en el aula desde el programa escolar. Es contradictoria la pluralidad de informaciones circulantes en la vida cotidiana con los contenidos rígidos transmitidos en el aula. Por tanto, es indiscutible una reveladora

incompatibilidad: en la vida diaria, las circunstancias se viven con una extraordinaria espontaneidad y en la escuela se preserva una práctica estricta y lineal. Para ejemplificar esta contradicción, se muestra el siguiente ejemplo. Según Hernández (1998):

Desde un aula de clases de la escuela Graduada Número Cinco del Municipio Chivacoa, el mundo es más redondo. Los mapas siguen su curso, de una hidrografía aún desconocida por el maestro y los alumnos, de aquella vegetal aglomeración de números primarios y voces mestizas. Ellos, sin embargo, saben que a través de la pantalla podrán ser testigos del entierro de un Papa, de las pomposas exequias de una princesa y de una aventura terrorista en el país vasco, lo que no saben estos párvulos y su maestro, es que detrás de cada una de las imágenes que miran, está otro mundo, una aldea que cobija hasta las más insignificantes calles de Chivacoa. No saben que han sido registrados, por las computadoras del Situation Room de la Casa Blanca en Washington. Que un pequeño satélite es capaz de adivinar la marca del tabaco que un shaman, de la montaña de Sorte se chupa en el momento de sacudirse los fantasmas. (p. 7).

Esta evidencia coloca en el primer plano a la importancia de la globalización, que de una u otra forma, destaca la profunda diferencia entre las informaciones que se difunden en forma violenta e instantánea en los medios y los contenidos programáticos, plenos de obsolescencia y caducidad para no calificar de arcaicos, que se dictan en las aulas escolares. Las repercusiones pedagógicas de los medios de comunicación social demandan la revisión de la función escolar. Ya no son las cuatro paredes del recinto escolar, el escenario de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora el mundo mismo es la escuela donde todo el colectivo social es educado, sin diferencia de edad, sexo, país, continente, porque la información transmitida posee derivaciones universales al soslayar las fronteras geográficas. Eso da origen a la uniformidad informativa mundial.

Como la intención es masificar y lograr la homogeneidad cultural e informativa, desde la internacionalización de códigos, íconos y símbolos, en el trabajo escolar cotidiano, la generalización se produce por la aplicación de los programas en estricta secuencia en todos los lugares del país y en el mismo momento. La homogeneidad se gesta con la transmisión de superficialidades informativas, facilitados bajo estereotipos y redundancias. Los medios difunden secuencias de imágenes repetidas en sinnúmero de oportunidades para promover su fijación; en el aula, se transmiten contenidos limitados a definiciones y enunciados. El efecto educante, en ambos casos, es la imposición de la simpleza conceptual.

Lo indicado obliga a replantear la aplicación de los programas escolares y de su misión pedagógica. Implica revisar los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas sugeridas y la evaluación. Es imprescindible dar al programa la función orientadora de los procesos de enseñar y aprender, al priorizar una finalidad más social, el acceso a una información más pertinente con esa tarea, al uso de estrategias didácticas sustentadas en la investigación y en una evaluación más formativa.

Se impone considerar el programa escolar como instrumento que motive la iniciativa del educador para enseñar con libertad y apertura los temas de actualidad, dado el reclamo reiterativo de una radical transformación curricular sustentada en la elaboración del conocimiento y a partir de una mirada crítica y constructiva de la realidad geográfica. En la opinión de Moros G. (1993), el proceso educativo debe preocuparse por enseñar los procedimientos metodológicos para construir el conocimiento. Una opción es la investigación como estrategia didáctica desenvuelta en actividades desencadenables hacia una explicación crítica sustentada en las ideas previas de los alumnos y construir un conocimiento más coherente y pertinente con la transformación de la compleja realidad geográfica venezolana.

### **La enseñanza de la geografía y los programas escolares**

Inmersa en el contexto enunciado, la enseñanza de la geografía, se encuentra en una postura poco protagónica en la gestión por auspiciar cambios a las complejidades y dificultades que confronta la sociedad, debido a su desfase con los sucesos del momento histórico. En principio, su desenvolvimiento curricular es opaco ante el privilegio de las ciencias naturales y la preferencia de la técnica en las tareas educativas. Además, el sentido superfluo asignado a esta enseñanza en la cotidianidad del trabajo escolar cotidiano, minimiza su traducción social con el calificativo de aburrida y tediosa.

La minusvalía de las ciencias sociales representa un grave problema en la formación educativa de la sociedad y cuando se busca una explicación emerge el enfoque tecnocrático, cuya tarea esencial es alienar y manipular al educando, para que se descontextualice de su realidad y la reflexión crítica sobre ella. No obstante, son necesarios otros fundamentos teóricos y epistemológicos, cuya misión sea reivindicar lo humano y mermar los efectos tecnocráticos desde una acción pedagógica comprometida y transformadora. Al respecto, piensa Krygier (1993):

La ciencia contemporánea ha cambiado sustancialmente la visión que se tenía de la realidad, pero el hombre continuó con la misma manera de pensar, actuar y relacionarse. El nuevo paradigma en educación tiene que dar respuestas nuevas a la hipercomplejidad del mundo y debe inducir un cambio radical en el modo de pensar del estudiante en consideración con los nuevos paradigmas emergentes. (p. A-4).

El cambio en las formas de pensar, actuar y relacionarse el individuo con la dinámica social debe contar con una reforma categórica de los programas, conducente a actualizar y ofrecer nuevas explicaciones para las imprevistas circunstancias. Las críticas arrecian, en palabras de Gurfinkel (2000), hacia la permanencia de programas con un enfoque eminentemente adoctrinador. A eso se asocia sus limitadas posibilidades de orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia la diversidad y la pluralidad, por ceñirse a un método estricto, limitado a transmitir conocimientos fragmentados y una visión reduccionista de la realidad concreta.



Santiago (1996), encontró en la realización de un diagnóstico a docentes en servicio, que el programa de geografía es un instrumento que sirve solamente para planificar las actividades cotidianas del aula. Según la opinión de los educadores, el 48,7 % afirmó que sirve para desenvolver el trabajo docente, ofrece la secuencia de los objetivos (13.0%), facilita los contenidos (9.7%), sugiere actividades (7.8%), facilita el logro de los objetivos (7.0%), permite la correlación de objetivos (5.2%) y facilita el conocimiento de la realidad (4.3%). No respondió (4.3%). Otro hallazgo obtenido por Santiago (1997), al realizar entrevistas a docentes en servicio, fue la siguiente manifestación personal:

Me encontré con el problema de que debía enseñar una Geografía netamente teórica debido a que tuve que trabajar solamente la parte teórica que recomiendan los programas (éstos están desactualizados), a solicitud de las autoridades del plantel. Esto me impidió establecer contacto con los problemas sociales del acontecer nacional, regional y local. Sin embargo, me preocupé porque los alumnos vivieran la geografía relacionando lo que enseñé con los hechos que se desarrollan en nuestra vida diaria, de manera que aprendieran a actuar en su medio, aunque fuese desde lo teórico. (p. 26).

Lo expresado por el docente de geografía deja entrever que la vigencia de los programas escolares actuales para enseñar esta disciplina científica, revela el atraso del desarrollo pedagógico de las asignaturas geográficas. Abordar esa complejidad, específicamente, en sus repercusiones formativas, da pie para considerar la importancia de la investigación como opción para aplicar los programas escolares. Eso, de por sí, es un inmenso aliciente para que la enseñanza de la geografía transforme las condiciones históricas del subdesarrollo y la dependencia, desde una conciencia crítica que revele las razones que explican la complejidad de su atraso y marginalidad.

## **CAPITULO II**

### **EL PROGRAMA ESCOLAR Y LA CONCEPCION TRADICIONAL DE LA ENSEÑANZA GEOGRAFICA**

#### **La situación que origina la problemática**

La enseñanza de la geografía está presente en los planes de estudio en Venezuela, desde el siglo XIX. Recientemente, dos modelos didácticos han orientado sus procesos de enseñanza y aprendizaje. El primero es el conductismo, a partir de los años sesenta y el constructivismo, a partir de los años noventa, ambos en el siglo veinte. No obstante, la práctica escolar se manifiesta como un acontecimiento estancado, atrasado y al margen de los avances académicos en este campo del conocimiento.

Se puede afirmar que la enseñanza geográfica que se desarrolla en los niveles educativos de Básica y Media Diversificada y Profesional, es de acento tradicional y ha resistido los cambios promovidos por las reformas curriculares, pues los docentes ofrecen una interesante postura apática. Esa práctica pedagógica presenta como rasgos reveladores la vigencia del determinismo, el enciclopedismo, la descripción y la memorización; es decir, enfoques geodidácticos ya superados en el acontecer educativo.

Se trata de un fuerte apego a los temas de la naturaleza, de un conocimiento ampliamente diversificado y somero, el acento en el detalle geográfico y la preocupación por la retención como evidencia del aprendizaje. Es, en efecto, una enseñanza descriptiva y reproductora que aleja al educando de su entorno cotidiano y lo descontextualiza del mundo global. Esa acción educativa descansa en la fijación de imágenes por el educando, con el objeto de asimilar mediante representaciones sencillas, el conocimiento impartido, descrita por Palmade (1964) de la siguiente forma:

El maestro comienza por un breve repaso de las nociones anteriores y desarrolla la idea nueva teniendo en cuenta su estructura lógica. Para ayudar a los alumnos se vale de cuadros o esquemas que desarrolla en el pizarrón. Igualmente, "... cuando la situación lo permite, también... divide la materia a enseñar en elementos que los alumnos deben descubrir, respondiendo a preguntas hábilmente formuladas por el maestro (p.43).

Lo indicado manifiesta la existencia de una finalidad educativa clara y contundente: la transmisión de contenidos, la cual se desarrolla como un acción mecánica. En 1989, Contreras, citado por Mollejas (1989), demostró por medio de un estudio que los docentes se limitan a transmitir en forma mecánica y convencional, una serie de conceptos preconcebidos que el alumno debe aprender de memoria (p. C-2). Desde punto de vista, el

aprendizaje propuesto se circunscribe a la mera acción reproductora de datos y conceptos, extraídos de textos y de guías de estudio con un lenguaje de fácil comprensión por el educando.

Así, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al facilitar nociones como objetos de conocimiento, son garantizados una vez que el educando reproduce la porción del contenido dado en la clase, mediante una descripción sin análisis profundo, totalmente desconectado de las experiencias cotidianas. La actividad del educando se circunscribe a un ejercicio repetitivo donde se acumulan datos en la memoria como una cantidad exagerada de nociones que origina una equivocada pretérita concepción del aprendizaje.

Esa acción se da en el aula de clase para preservar la estaticidad del objeto a aprender, resultante de la simplificación de la realidad en porciones totalmente desconectadas. El carácter descriptivo del conocimiento conduce a un excesivo teoricismo confinado a una explicación superficial. La incidencia de la concepción tradicional de la enseñanza repetitiva, reproductora y desfasada del entorno, restringe el aprendizaje a la memorización. En relación con esto, Silva (1990) citado por Nieves (1990), afirmó:

...como resultado de la investigación realizada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario, el modelo de instrucción es fundamentalmente memorístico, cuyo énfasis parece estar en los procesos cognoscitivos conducentes al reconocimiento de datos, ideas, leyes y principios, pues sólo un mínimo porcentaje responde a las preguntas correspondientes a los niveles de razonamiento, de aplicación y análisis (p. 1-16).

Este resultado muestra que la habilidad reflexiva es muy exigua; razón por la cual, escasean los alumnos capaces de abordar las situaciones con posturas críticas y evaluadoras. Precisamente, la ausencia de un pensamiento crítico es una deficiencia relevante en aquellas asignaturas cuyos objetivos son fundamentales para formación de una conciencia favorable al desarrollo autónomo y soberano. Tal es el caso de la enseñanza de la geografía donde la actividad reflexiva poco se ejercita en las aulas escolares, pero si son permanentes la pasividad y la rutina.

En cambio, en el ámbito extra-escolar, el educando, en su permanente confrontación con su entorno, adquiere informaciones y desarrolla habilidades con mayor nivel de eficiencia, debido a su práctica constante de relación comunicacional y experiencial. El entorno cotidiano se ha transformado en un escenario de interrelación cada vez más dinámico, pues la pluralidad informativa lo hace más atractivo que el aprendizaje memorístico del aula de clase.

Esa contradicción emerge como un objeto de conocimiento a tomar en cuenta en la tarea de renovar el desarrollo de la enseñanza geográfica en el trabajo escolar cotidiano. Es innegable modernizar la acción educativa hacia el mejoramiento de su función social e insertar al colectivo en la vida activa, protagónica y participativa en la transformación de su entorno geográfico. Es volver la mirada hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje más

vinculados con la acción-reflexión-acción y hacia el incentivo de la actividad creadora e innovadora.

Punto de partida debe ser abordar los problemas del escenario geográfico inmediato y, especialmente, la aplicación de estrategias investigativas que promuevan el estudio de la causalidad de las dificultades que apremian al colectivo social a través de opciones factibles de operacionalizarse en la transformación de la realidad. Es ir más allá de la descripción contemplativa por una enseñanza inmiscuida en el problema geográfico, de tal manera de entender, explicar y transformar su situación con la participación del docente y los alumnos.

### **La enseñanza de la geografía en el ámbito escolar**

En el ámbito de la práctica escolar cotidiana, la enseñanza geográfica está fundamentada en criterios ya superados por los avances epistemológicos de esta ciencia social. Se mantiene con persistencia la orientación geográfica en una asignatura con contenidos fragmentados y deficientemente enseñados de donde deriva una posición de minusvalía que desaprovecha sus intencionalidades formativas. Es un inventario de datos geográficos referidos a temas específicos de ciencias afines, donde son escasos los conocimientos sobre los grupos humanos como constructores del espacio geográfico. Es una disciplina científica con fundamentos teórico-metodológicos obsoletos y pretéritos en relación con los avances epistemológicos de reciente data. Ya en la década de los años setenta, Tricart (1973) exponía que, ante tal situación, lo siguiente:

...nosotros estamos brindando un producto fuera de moda; un producto que no atrae a nadie, con el agravante de hallarnos enfrentados a competidores bien armados, con medios superiores a los nuestros y que persiguen sobre todo, minar el gusto del público. ¿A qué sorprenderse entonces del fracaso? No se trata de caer en una realidad demográfica. Ningún maestro ante su función podría aceptar situación semejante. Pero eso sí necesitamos concientizarnos acerca de las necesidades de nuestra sociedad; una sociedad inestable, resentida, por las motivaciones sufridas; una sociedad en crisis; urgida de soluciones (p.5).

De acuerdo con este autor, se ofrece una enseñanza de la geografía que no estimula ni motiva a los alumnos a buscar explicación a su espacio geográfico. Dado el exceso de rutina y la persistencia de la memorización, la práctica pedagógica es poco atractiva. El hecho de desarrollar una pasividad rutinaria, concentrada en la comunicación de contenidos, conduce a disminuir la atención del educando hacia la problemática social. Es, entonces, un simple inventario de fenómenos físico-naturales y de actividades económicas y demográficas, enseñados por el educador como un listado de contenidos muy particularizados y descritos en forma de temas.

La geografía, entendida en esa concepción, aborda los fenómenos geográficos desde una perspectiva particular, cada vez más fragmentados. Son situaciones individuales donde las partes se diluyen en especificidades, para simplificar la totalidad y obviar la forma como el

hombre ha estructurado su realidad, en función de la utilización de las potencialidades que ofrece el territorio. Su enseñanza pierde la perspectiva de los problemas geográficos y desfasa al educando de sus dificultades de ciudadano.

Por eso se impone la necesidad de explicar la realidad espacial en función de alternativas integrales que se apropien de los problemas geográficos como acontecimientos de la vida diaria, donde los hechos son totalidades vivenciales. La ruptura de las cancelas singulares y particularizadas debe dar paso a la integración racional y reflexiva como vía para entender el espacio geográfico a partir del abordaje investigativo de problemas geográficos como temas de estudio. Es punto de partida de esta opción epistemológica, asumir los sucesos como unidades dinámicas que se transforman diariamente. Esto lo reconoce Tovar (1986), cuando dice:

El saber social es integral; la totalidad ha vencido la parcialidad a la manera del siglo XIX. Quiere decir que la parcialidad reintegrada a su globalidad asume nuevas connotaciones. Estaríamos emplazados a interrogarnos: ¿Cuál sería el objeto social? La ciencia social y sus ramas deberían responder, en términos científicos, confiables, a la misma. En consecuencia, el problema se propone como el núcleo donde se produce la interacción de las disciplinas (p.176).

De acuerdo con Tovar, la geografía debe orientar su estudio en torno a problemas del contexto socio-cultural y abordar su existencia como totalidades. Así se supera el funcionalismo lineal con una práctica que integra la diversidad en la unidad espacial. Ya no se separa lo humano del ámbito físico, como fue característico de la geografía tradicional, sino situaciones vividas en el marco de las disciplinas. Esto es, lo interdisciplinario. La distancia entre la teoría con la práctica es abismal. De allí resulta una extraordinaria contradicción que se hace evidente al mantenerse en el aula escolar, la atomización de los contenidos. Así lo demuestra Santiago (1998)<sup>(\*)</sup>, quien recogió de los alumnos las siguientes informaciones:

- “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 cual era la Osa Menor y cual era la Osa Mayor, en fin, todo aquello que desde aquí abajo se ve tan lejos.” (p.74).

Estas afirmaciones expresan la enseñanza geográfica del trabajo escolar cotidiano. Eso poco ha cambiado en la actualidad, a pesar de las revisiones a los programas, pues se mantiene la concepción tradicionalmente descriptiva. En otras palabras, los contenidos son

---

<sup>(\*)</sup> Experiencia desarrollada en el Liceo “Carlos Rangel Lamus”. Rubio. Edo. Táchira. 2001.

los mismos, salvo raras excepciones más que todo por incluir temas de actualidad en forma somera. Con ello se muestra la preocupación del planificador circunscrito a promover una enseñanza geográfica transmisora de detalles de disciplinas, tales como la astronomía, climatología, geología, hidrología.

Ese criterio es producto de una concepción geográfica cuyo origen se encuentra en el Siglo XIX: el enciclopedismo, el cual consideró la enseñanza de la geografía como una lista de contenidos, consecuentes de la simplificación de la realidad geográfica. La vigencia de esa concepción condujo a la geografía a enseñarse alejada de la realidad, a través de una acción reproductora de las nociones y conceptos fundamentada en la memorización. Los resultados de esta práctica escolar son nefastos. Ello se infiere de las opiniones obtenidas por Santiago (1998), al preguntar a los alumnos sobre la retención de la información geográfica facilitada por sus docentes. Ellos expresaron:

- “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 los que puedo aplicar.”
- “Como yo he dicho, anteriormente, de los años pasados no recuerdo nada, por lo tanto, lamentablemente no puedo responder a esta pregunta” (p.84).

De estas opiniones, el alumno ante la exigencia de memorizar, pronto se le olvidan los contenidos retenidos. Eso traduce ausencia de la reflexión que facilite la elaboración de significados sobre los acontecimientos geográficos, pues con la memorización tan solo se reproducen los conocimientos, con acciones didácticas, tales como: calcar, dibujar y copiar. Con la memorización el aprendizaje es efímero porque se da al educando la mayor cantidad posible de información y el resultado es el rápido olvido.

Así se demuestra que la práctica de la enseñanza geográfica se encuentra atrasada y se aferra a mantener una tradicional descripción, determinista, enciclopedista y memorística. También es necesario poner de relieve la permanencia del dictado y el apuntismo como acciones didácticas. Es la preocupación del docente por transmitir contenidos geográficos a sus educandos. Lo más grave es la falta de reflexión que eso genera, pues se da el conocimiento sin procesamiento del docente al alumno en forma directa. Esa forma de enseñar niega la posibilidad de debatir y lograr una efectiva transferencia dinámica del contenido.

Un aspecto que también se debe destacar es la aplicación del programa escolar. En principio, se impone revisar los programas de estudio elaborados como una secuencia de parcelas inconexas y aisladas, donde se presentan los elementos geográficos del contexto sociedad-naturaleza. A esto se vincula el grave contrasentido de libros elaborados desde las orientaciones programáticas, cuyo uso redundante en el fortalecimiento de las prácticas didácticas tradicionales y obstaculiza la iniciativa de innovación del educador de geografía.

La pronta obsolescencia de los contenidos de la bibliografía, en la actualidad, les convierte en inadecuados por su rigidez y, aunque se presenten nuevas ediciones, siempre estarán desfasados porque violentamente pierden validez. Esta enseñanza de la geografía libresco, ante su acento teórico, se aleja de los sucesos del entorno, mientras el docente explica los conceptos y los fenómenos, pero vistos desde lo abstracto. Así el alumno aprende en el aula a obtener conocimientos para su desarrollo intelectual, pero escasamente significativos en el entendimiento de la problemática que vive como ciudadano.

Para demostrar esta situación, Santiago (1991)<sup>(\*)</sup> interrogó a los alumnos en el aula de clase sobre la información que ellos tenían sobre la situación actual que vive Venezuela y encontró, que el 57.2% de los encuestados estaba poco enterado de lo que ocurre en el país; muy poco (23.5%) y nada (7.0%). Tan sólo respondieron afirmativamente, el 16.8%. Otra pregunta relacionada con el aprendizaje de la geografía y la comprensión de la situación actual del país, determinó que el 50.8% opinara que lo aprendido en esta asignatura poco le ayuda a comprender lo que ocurre en Venezuela; el 15.5% muy poco; nada, el 8.0% y mucho, el 25.7%. Interrogados también sobre el tratamiento de los problemas geográficos de la comunidad en la clase de geografía, respondieron que se hace referencia algunas veces (73.0%), nunca (16.8%) y siempre (10.2%).

De los resultados obtenidos por Santiago, se deduce lo siguiente:

- Llama poderosamente la atención la escasa cantidad de alumnos que se encontraban enterados de la crisis del país. Allí se nota la ausencia en el aula de la discusión de tópicos para entender los acontecimientos de Venezuela. Más grave aún, a sabiendas que al respecto se difunde una abundante información en prensa, radio y televisión, como también, se hace referencia en la conversación informal en su hogar, en la calle, etc.
- La geografía que se enseña es excesivamente teórica. Al limitarse a la transmisión de contenidos se desfasa de la realidad, al concentrarse en lo cognoscitivo, se aleja al educando de los acontecimientos del entorno. También, a pesar de los avances de la geografía, como ciencia del espacio, en la explicación de la realidad nacional, esa nueva teoría geográfica se encuentra ausente de la labor docente en el aula escolar.
- La discusión de los problemas del entorno se hace en una forma muy limitada. Existe más preocupación por facilitar contenidos programáticos que buscar explicación a las dificultades de la comunidad. Estos aspectos tan sólo son pasivamente contemplados por los educandos, sin penetrar en ellos en la búsqueda de su explicación y su transformación.

---

<sup>(\*)</sup> Experiencia desarrollada en el Liceo “Carlos Rangel Lamus”, Rubio. Estado Táchira. 2001.

Lo antes indicado pone de relieve que el uso de los programas escolares consolida la vigencia de la enseñanza geográfica tradicional. Eso trae como consecuencia facilitar nociones y conceptos con poca incidencia en la formación integral del educando. Esta situación debe ser motivo de atención por constituirse en un obstáculo en la participación de los alumnos en las prácticas democráticas, a través de la integración de sus actividades formativas con las experiencias de la vida diaria espontáneas, reales y naturales.

El desarrollo alcanzado por la enseñanza geográfica asegura que la acción educativa ha de buscar la comprensión del entorno social. Esa realidad concreta debe ser percibida desde las relaciones del hombre con su medio, consigo mismo y con sus semejantes, a la vez dentro de la dinámica del momento histórico. De allí el interés por abordar la práctica orientada por el programa escolar como una temática de indiscutible interés educativo, pedagógico y didáctico.

La vigencia de una concepción geográfica atrasada encuentra a la aplicación de la investigación geográfica como una alternativa viable geodidácticamente en la intención de mejorar su desenvolvimiento en el trabajo escolar cotidiano. Es la investigación geográfica concebida como fuente de múltiples conocimientos sobre el entorno espacial, la cual coloca en un lugar privilegiado a la discusión sobre los problemas de la comunidad.



## CAPITULO III

### LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DE AULA

#### Observación de la clase de geografía

El conocimiento de la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica encuentra en la clase su máxima expresión. Allí se desdibujan los acontecimientos de donde emergen los fundamentos teóricos y metodológicos tecnocráticos, preocupados por la planificación escolar con el objeto de transmitir el contenido programático mediante un proceso rígido y estricto. Es la actividad pedagógica cotidiana que se desenvuelve en cualquier aula de clase en Venezuela, cuando se enseña geografía. Por tanto, es una acción convertida en rutina habitual, cuya tarea es la enseñanza y el aprendizaje geográfico.

Desde el punto de vista micro curricular, es la operatividad de los objetivos definidos como tareas conducentes hacia la formación del ciudadano que, como aspiración del Estado venezolano, se debe lograr con el proceso de enseñanza geográfica. Es la vida cotidiana del hacer escolar en procura del logro de los objetivos previstos en los programas diseñados por el Ministerio de Educación. En este caso, esa habitualidad emerge, a través de la observación del suceder progresivo que cumplen los actores de la clase: docente, alumnos, recursos didácticos y el aula de clase.

Esta integración presenta una realidad que evidencia la verdadera situación de la enseñanza de la geografía, al exponer los casos con la intención de advertir sobre los sucesos que allí ocurren y que debe ser centro de atención por investigadores y docentes que enseñan esta disciplina científica. De acuerdo con Martínez (1998), “este enfoque no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios...” (p. 84), en este caso, en el manejo del programa escolar como guía de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía.

Lograr ese propósito, exigió la técnica de la observación. Según Muñoz Blanco (1978), la observación representa, en principio, captar el fenómeno en un momento de su proceso, con el objeto de obtener información en forma directa. La aplicación de esta técnica permitió observar el desempeño del docente y precisar los detalles más significativos de su forma de dar la clase. La observación, de acuerdo con Parra de Chopite (1995), es una de las más importantes técnicas etnográficas para recolectar información. Aproximarse al objeto de estudio, demandó el apego a las orientaciones suministradas por Rodríguez (1995), específicamente, en el procedimiento para realizar la observación de aula. Recomienda la citada autora, cuando se observa, lo siguiente:

Tomar nota de todo lo que sucede durante la aplicación de estrategias. Registrar minuciosamente lo que hace el docente, lo que hacen los alumnos, las explicaciones del docente, las preguntas y otras intervenciones de los alumnos, las interrupciones, los ejercicios, etc. Para eso es necesario un observador que puede ser ‘amigo crítico’. (p. 185)

Al respecto, se utilizó como instrumento una Guía de Observación, elaborada para obtener información sobre los siguientes aspectos: tiempo, actividades realizadas y observaciones. Se observaron dos clases. La idea fue detallar la secuencia de los sucesos de la clase en el tiempo. No se identificó ni al docente, ni el tema de la clase, tan sólo la facilitación de la clase en sus hechos. La actividad se centró en la observación de la actividad de la clase desde que se inicia hasta que concluye; actividad que fue descrita en un instrumento elaborado con esa finalidad, el cual consistió en una tabla de doble entrada donde se indicó el tiempo y la actividad observada. La descripción de la función espectadora se realiza a través de la narración pormenorizada de la secuencia del proceso estrechamente apegado al tiempo previsto para el desarrollo de la clase.

### **Caso 1**

#### **Observación del desarrollo de la clase de Geografía. Cuarto Grado II Etapa Educación Básica<sup>(\*)</sup> Cátedra: Geografía de Venezuela**

10:07 a. m: La maestra dice a los alumnos: vamos a ver Geografía, saquen el cuaderno y copien la fecha. Escribe en el pizarrón y lee en voz alta: “Regiones más pobladas y menos pobladas de Venezuela y América”.

10:09 a. m: Los alumnos copian, uno pregunta: Profesora cuántos puntos vale cada una de las preguntas del examen. La maestra responde: 4 cada una.

10:10 a. m: La maestra pregunta: dónde hay más personas, en Maracaibo o en San Cristóbal. Varios alumnos responden en Maracaibo –por qué en Maracaibo habían más personas– porque es más grande, -quién quiere dar otra respuesta- porque la gente se muda –porque el Estado es más bonito (el docente no dice nada).

A las 10:12 a. m: La maestra pregunta: en Caracas habrá igual número de personas que en San Cristóbal. Varios responden no, hay más en Caracas; uno responde porque es la capital –por qué más- porque en Caracas está el metro.

En el desarrollo de esta actividad pude observar que algunos alumnos no entendían y la maestra no hacía nada al respecto.

---

<sup>(\*)</sup> Observación realizada por la Br. Yanet Sierra Carrizosa.

10:15 a. m: La maestra pregunta: por qué hay metro en Caracas y no en San Cristóbal – porque Caracas es una ciudad más grande–. La docente dice porque hay más número de personas.

10:17 a. m: Sigue preguntando: cómo se sabe cuántas personas hay en cada una de las ciudades. Una alumna responde por el censo –y qué es el censo– a uno le preguntan cuántas personas hay, el nombre (la maestra no dice nada) –y cuándo fue el último censo– (varios contestan) el 21 de Octubre –de qué año– de 1990 –cada cuántos años se realiza un censo– cada 4 años –cada 5-6– cada 2 años –. La maestra responde, cada 10 años.

A las 10:20 a. m: La docente pregunta: qué otros datos se recogen en el censo, un alumno responde cómo vivimos (la maestra no dice nada), otro dice la fecha de nacimiento, cédula de identidad. La maestra dice, si estudia, trabaja, si es casado o si es soltero.

10:22 a. m: Cada uno de nosotros en el país como se llama –hombres, personas–. Otro alumno dice: perdón profesora que dijo usted (la maestra no repitió). Otro alumno dijo: estamos calientes o fríos. La maestra dijo: somos la población.

10:24 a. m: En qué parte de Venezuela habrá más población (siguió preguntando). Varios responden en Caracas, otros en Maracaibo y uno dice en Valencia.

La maestra dice en el censo de 1981, la Entidad Federal que tenía más población era el Distrito Federal, ahora en el censo de 1990 resultó que el Estado que tiene más población es el Estado Zulia y luego le sigue el Distrito Federal.

A las 10:26 a. m: Dice y escribe en el pizarrón: “La Población”. Los alumnos copian.

Toma un cuaderno y dice punto y aparte (continúa la clase dictada) “Por población se entiende la cantidad de personas que viven (ambas con v pequeña) en un determinado territorio (punto y aparte). El crecimiento de la población se produce por la diferencia que resulta entre ... (no sigue dictando).

Dice: hay una pregunta que quiero hacerles ¿cómo aumenta la población?. Un alumno responde: porque se mudan –por qué otra razón (no responden).

A las 10:29 a. m: Continúa dictando: ...resulta entre los que nacen y mueren y entre los que emigran los que inmigran cada año, punto y aparte. Para determinar la población de un territorio o país se realizan los censos (punto y aparte). Los censos son encuestas para saber la cantidad personas que habitan en un país (coma) cuántos son hombres (coma) cuántos son mujeres (coma) la edad (coma) la profesión... (no siguió dictando).

La maestra pregunta: ¿hicieron la tarea de las profesiones?. Los alumnos responden que sí. (Esta era una tarea que tenían asignada para ese día de Educación para el Trabajo).

A las 10:32 a. m: Continúa dictando: (coma) lugar de nacimiento (coma) sitio de trabajo (coma) número de viviendas (coma) número de personas por vivienda (coma) salarios o sueldos devengados (coma) analfabetismo (coma) grado de instrucción (coma) entre otros datos.

A las 10:34 a. m: Escribe en el pizarrón “Regiones más pobladas y menos pobladas de Venezuela”. Lo lee en voz alta.

La maestra continúa escribiendo, los niños están copiando:

1. “Región Costa Montaña: esta región es más poblada, abarca los siguientes estados: Zulia, Táchira, Lara, Trujillo, Mérida, Falcón, Yaracuy, Carabobo, Aragua, Miranda, Distrito Federal, Norte de Anzoátegui, Sucre y Nueva Esparta.
2. Región de los Llanos: es la región medianamente poblada, abarca los estados: Apure, Barinas, Portuguesa, Cojedes, Guárico, Monagas, Sur de Anzoátegui y Delta Amacuro.
3. Región de Guayana: es la región más despoblada, abarca el Estado Bolívar y el Territorio Federal Amazonas”.

A las 10:52 a. m: Les dice a los alumnos: En la próxima clase continuamos, les entregaré un mapa para que lo dividan en las tres regiones que expliqué (no hubo ninguna explicación).

## **Caso 2**

### **Sexto Grado II Etapa Educación Básica <sup>(\*)</sup> Cátedra: Geografía de Venezuela**

A las 10:00 a.m.: después del receso, los 38 alumnos entran al aula de clase, proceden a sentarse en forma circular, ya que los pupitres están ubicados de esa manera. La maestra dice a los alumnos: saquen el cuaderno de Geografía de Venezuela, mientras tanto, algunos se paran y otros hablan entre sí; procede a escribir en el pizarrón lo siguiente:

Área:	Geografía de Venezuela
Objetivo:	1.2.
Contenido:	Etapas de la actividad económica.

La docente se dirige a los alumnos y lee lo que escribió en la pizarra y pregunta ¿quién investigó el concepto de economía? –Un alumno interviene: “Economía es la ciencia que estudia la forma como el hombre produce, para satisfacer sus necesidades, y como obtiene una mayor producción con el mínimo esfuerzo y con la menor cantidad de recursos posibles”.

---

<sup>(\*)</sup> Observación realizada por la Br. Alba Marina Velazco A.

Después la maestra pregunta, ¿quién más investigó? Y en ese momento, a las 10:03 a.m. sale del aula, porque la busca una colega. Los alumnos se paran, conversan. A las 10:05 a.m., ella vuelve a entrar al aula. Un alumno se para, interviene leyendo el concepto de economía, pero con el cuaderno sobre el pupitre. Luego continua insistiendo para que otro alumno participe, al fin lo logra y éste empieza a decir el concepto, pero con voz muy baja, entonces la maestra no la deja terminar y ella dice el concepto y luego pasa a desarrollar lo referente a las etapas de la actividad económica y pregunta ¿cómo se divide la actividad económica?. Un alumno responde: En tres sectores ¿cuáles?, el alumno dice: sector primario, sector secundario y sector terciario. Entonces la docente procede a escribirlos en el pizarrón con su respectivo significado.

- Sector primario : Actividades productivas de extracción y explotación de materias primas.
- Sector secundario: Transformación de la materia prima en productos elaborados.
- Sector terciario: Actividades de distribución de los bienes producidos y de suministro de los servicios necesarios para la población”.

10:08 a.m.: Llega una señora, entra al aula sin pedir permiso y le pregunta a la maestra por dos alumnos para ingresarlos al comedor escolar, ésta procede a revisar la lista. Mientras tanto los alumnos hablan. Después sale la señora y a las 10:10 a.m. la docente continúa la clase, esta vez utiliza una lámina donde aparecen dibujos no muy bien coloreados de los tres sectores de la actividad económica, la letra de los títulos es muy pequeña. La maestra pregunta, ¿las actividades agrícolas en qué sector se ubican?. Los alumnos responden, en el sector primario ¿Por qué?, los alumnos no dicen nada, entonces la docente responde, porque a través de las actividades agrícolas vamos a encontrar materia prima.

En el transcurso de este lapso se observa que algunos alumnos no atendían y a la maestra parecía no importarles. Ella sigue las preguntas en relación a otros sectores, algunos le responden a medias y ella completa la respuesta.

A las 10:14 a.m.: llega una señora al aula y le entrega un paquete a la maestra, ésta procede a guardarlo. Luego pregunta ¿Ya copiaron?, algunos alumnos responden no, y ella dice: copien rápido. Los alumnos siguen distraídos de todas formas, ella continúa la clase. Menciona que el Táchira es principalmente un productor agrícola y pregunta ¿en cuál sector se ubica?, los alumnos responden, en el primer sector.

10:16 a.m.: describe y compara brevemente la evolución ocupacional de Venezuela por sectores económicos en los años 1926, 1941, 1959, 1961, 1975, 1989, esto lo hace a través de una lámina con gráficos de sectores circulares. La docente dice, según lo que ustedes observan ¿qué tendencias han presentado los sectores económicos en esos años? Ningún alumno responde, entonces ella procede a explicar: En 1926, el sector primario concentraba el 52% de la población activa del país. En 1961, el sector primario disminuyó el 38% y en

1989 concentraba apenas el 13% de la ocupación. Mientras ella explica, los alumnos están distraídos. Caso contrario ha ocurrido con el sector terciario, cuya tendencia ha sido hacia el crecimiento. Del 26% que representaba en 1926, pasó al 42% en 1961 y para 1989 concentraba el 61% de la población activa. Con relación al sector secundario, éste se ha mantenido en una posición intermedia. Su mayor crecimiento lo experimentó durante las décadas de los sesenta y los setenta. Esta explicación, la maestra la dio textualmente como aparece en el libro Enciclopedia Básica de Sexto Grado.

A las 10:25 a.m.: da por finalizada la clase, pero antes dice: Para la próxima clase, investigar la población activa del sector primario, secundario y terciario, para completar este objetivo y de allí pasar al siguiente punto.

### Caso 3

#### **Noveno Grado III Etapa Educación Básica<sup>(\*)</sup>** **Cátedra: Geografía de Venezuela**

En el horario de clases del día martes dice: Geografía de Venezuela (Noveno Grado) de 7:40 a 8:20 aula 1; sonó el timbre y llegamos frente al aula los alumnos y yo. El profesor llegó un rato después y la puerta del aula estaba cerrada con llave y no estaba la persona indicada para abrir, hasta que por fin llegó un señor bedel y procedió a abrir la puerta.

Entramos al aula a las 7:53 minutos de la mañana y el profesor dice: -“Buenos Días”- los alumnos responden en un tono no aceptado por el profesor, ante lo cual éste insiste: -“Buenos Días”- esta vez los alumnos responden al saludo con un tono de voz más alto y el profesor les manda a sentar a la vez que abre la carpeta para controlar la asistencia; -“bueno panas pongan atención”- dice el profesor e iba nombrando a cada uno de los alumnos quienes estaban todos. “Entonces están todos los pájaros, saquen el cuaderno ahí – “breve pausa” –vamos a ver si esta gente está estudiando..., vamos a ver Chaparro, un comentario sobre lo que vimos ayer”.

El joven Chaparro responde: “- La latitud y longitud” –el profesor vuelve a preguntarle al mismo alumno –“¿qué dijimos sobre la latitud? ¿Qué es la latitud?” –Chaparro no responde. El profesor dice: -“hablamos sobre la latitud de África o de Venezuela?” –El joven dice: -“de Venezuela” –ante lo cual el profesor le indica –“síntese”.

Después el profesor llama a Yoly y le dice: -“Háblame sobre las consecuencias de la longitud” –Yoly responde un tanto temerosa –“hace que el día y la noche tengan igual duración” –el profesor nuevamente vuelve a preguntarle “¿por qué son iguales el día y la noche?” –La joven responde “-por estar en el Ecuador” –El profesor continúa con su interrogatorio, esta vez con el joven Rojas – “A ver Rojas que instrumento se utiliza para determinar la longitud?” –El joven no responde, el profesor vuelve a preguntarle - ¿por qué la latitud determina el clima y la altura lo modifica?” –Rojas no responde y el profesor indica: “Eso está textual, del libro con que trabajamos ayer... síntese y lea y estudie más...”

---

(\*) Observación realizada por el Br. José R. Gil G.

Seguidamente el profesor dice: “-Vamos a ver, Vivas ¿qué consecuencias produce la longitud?” –el alumno contesta en una forma incompleta y el profesor termina explicando brevemente las consecuencias de la longitud; nuevamente le pregunta al mismo alumno “-¿En qué paralelos notables se encuentra Venezuela? –El joven no responde, el profesor empieza a inferir la respuesta mediante el método deductivo y finalmente el alumno dice: - “En el meridiano 0° 45’ y el Trópico de Cáncer” –Finalmente al mismo joven Vivas, el Profesor le pregunta –“¿Según el meridiano cero en qué hemisferio se ubica Venezuela?” Vivas no responde y el profesor dice: - “Eso lo vimos ayer y lo explicamos con la esfera” – continua el profesor diciendo: “entonces ya agarramos por ahí a cinco pájaros y pájaras... bueno jovencitos entonces ya vimos porque Venezuela tiene ciertas consecuencias por estar entre 0° 45’ y 12° 12’ de latitud norte tales como el vestido, la alimentación, etc. Por ejemplo en Mérida, se usa un tipo de vestido y aquí otro... ¿Entonces? –Continúa el profesor- nos quedan por ahí las consecuencias de la longitud ¿...ustedes leyeron sobre las consecuencias de la longitud o están esperando que el Hermano Cocó les diga todo”?

El profesor sale del aula y va a buscar un mapa en la seccional que está junto al aula; entra y cuelga el mapa de la ventana del aula, porque en la parte frontal no existe donde hacerlo; desde donde yo estaba sentado casi no entendía que tipo de mapa era aquel, sin embargo, después de observarlo con más detalle me di cuenta que era un mapa de hidrografía de Venezuela, en fondo negro con las líneas blancas, tanto de límites como de ríos. Nunca habían visto un mapa así en alguna clase.

El profesor sigue indagando en sus alumnos sobre las consecuencias de la latitud para luego pasar a hablar sobre la longitud, dibuja una esfera en la pizarra y le hace 3 divisiones horizontales (Ecuador, Trópico de Cáncer y Trópico de Capricornio), luego pregunta – “¿Hacia dónde gira este hermano Cocó, igual que las agujas del reloj o a la inversa- “...no tenemos una esfera y un mapamundi para que ustedes lo aprecien” –dibuja un semicírculo al lado derecho del primero que realizó y le coloca sol a la vez que dice: “este hermano Cocó alumbra sólo la mitad de la tierra...” -luego empieza a explicar la diferencia horaria existente en Venezuela para 1912 cuando se regía por dos husos horarios, el 5° y el 6° huso horario respectivamente, el profesor va hasta el mapa y señala el oriente y occidente de Venezuela por donde pasan los husos horarios.

Luego pregunta a los alumnos sobre las consecuencias de este hecho; los alumnos no responden y el profesor indica que al regirse Venezuela por los dos husos horarios existían dos horas diferentes en los distintos puertos lo cual traía problemas para el transporte y comercio. El profesor continúa hablando y dice que en 1965 el gobierno nacional emitió un decreto mediante el cual se regirá la hora legal en Venezuela. “¿Por el Meridiano?” – pregunta el profesor, los alumnos responden casi todos” – por el 6° huso horario” – y el profesor les dice: -“por el meridiano 60°”.

Seguidamente pregunta a los alumnos: “-Qué otra conclusión sacan ustedes de la longitud?” – Nadie responde y entonces señala a una alumna “Para qué le sirve a usted la longitud?” -La joven no responde y el profesor le dice: “Para hacer este pupitre” -La

jovencita continua callada y el profesor la manda a sentar y le dice: “usted como que está pensando en Superman, porque el cuerpo está aquí pero la mente no” –se dirige al joven que está sentado detrás de la jovencita anterior” –usted, para qué le sirve la longitud”. –El joven responde “para calcular la hora”. En ese momento suena el timbre y el profesor dice: “bueno jóvenes en la próxima clase seguimos con esta música” –Eran las 8 y 23 minutos de la mañana.

#### **Caso 4**

##### **5° Año Educación Media Diversificada y Profesional<sup>(\*)</sup> Cátedra: Geografía Económica de Venezuela**

Hora: 10:24 min.: (mañana). Los alumnos entran al salón de clase, después de haberse formado previamente. La profesora da los buenos días y habla mientras empieza la clase. Dos alumnos se levantan, les ordena que vuelvan a sus sitios.

10:27 min.: La profesora comienza a pasar la lista, la interrumpe y pide a José (alumno) busque un mapa de Venezuela en el Departamento de Geografía.

10:30 min.: La profesora indica la iniciación de la clase. La profesora: ¿Qué les mande a investigar para la clase de hoy? Los alumnos: nada profesora. María dice: Nos mandó a indagar o investigar sobre las regiones de Venezuela.

La profesora comienza a revisar alumno por alumno sus cuadernos para averiguar si habían realizado la actividad encomendada. Una vez que ha terminado se dirige hacia el escritorio. Una alumna dice: Están acostumbrados a mal.

10:35 min.: La profesora: vamos a recordar la clase anterior, a ver Pedro de qué hablamos en la clase anterior. Pedro responde: sobre el Macizo Guayanés. La profesora: está bien; pregunta a otro alumno, éste responde no traje el cuaderno. Inmediatamente Nayarith contesta: sobre los ríos, población, suelos (propiedades), economía (hierro, oro). La profesora pregunta sobre otros aspectos. Un alumno dice: la explotación del oro, navegación. La profesora interrumpe y comenta nos permite la entrada al mar y al océano. María comenta que allí está el Río Orinoco y que es el más grande del mundo. El resto de los compañeros se ríen. La profesora corrige. No, es el más grande de Venezuela no del mundo.

10:40 min.: La profesora: vamos a comenzar a trabajar. El tema de hoy: Los Llanos. Se dirige al mapa y comienza a señalar y distinguir los llanos centrales, occidentales y orientales. Pregunta qué investigaron sobre el origen de los Llanos. Los alumnos: nada profesora, la profesora muestra un cuadro de las eras geológicas y señala que los llanos son relativamente nuevos, pertenecen al cuaternario y tienen rocas sedimentarias.

---

<sup>(\*)</sup> Observación realizada por el Br. Eudes Martín Caballero Cediel.



La profesora: vamos a hablar sobre su relieve. Formula una pregunta: ¿cómo es su relieve? Un alumno contesta son planos y hay breves cerros, otro dice: Son uniformes, la profesora dice que sí. La profesora lee de un libro otras formaciones de los llanos: médanos, esteros, bajíos, etc.

10:45 min.: La profesora: ahora el clima. Un alumno dice: Tropical.

10:46 min.: La profesora hablemos sobre la vegetación, es tropófila o sabana. Un alumno dice: palmeras, la profesora contesta: que aquí casi no hay. La profesora: ya se hablado y explicado sobre el tema.

10:47 min.: La profesora: hidrografía, ríos como Meta, Apure, Guanare, Portuguesa, Orinoco, Arauca. Un grupo de alumnos hablan y comentan mientras se ríen. La profesora: la población que es un 18%.

10:49 min.: La profesora pregunta sobre los suelos. Pedro dice: conglomerados (leyéndolos de un libro) sus compañeros gritan que no sea copión y que no lea en el libro y lo guarde. La profesora inicia de nuevo una revisión de cuaderno, luego se dirige al pizarrón escribe pantanos, rojizos y podzólicos. Al lado escribe la economía.

La profesora pregunta: qué puede decirme sobre la economía. Los alumnos en coro contestan la ganadería, agricultura. La profesora comenta que aquí en esta región se da la agricultura tecnificada. Dice: que además posee petróleo y allí está parte de la Faja del Orinoco. Pregunta en qué estado está el petróleo en esta zona en exploración o explotación. Los alumnos contestan en exploración.

10:55 min.: La profesora escribe en el pizarrón aspectos generales de los llanos y comenta que allí se da la trashumancia. Un alumno dice barajé eso más, otro dice: es traslado de personas. La profesora: es traslado de animales (ganado) por parte del hombre y además es un aspecto negativo. La profesora pregunta sobre otros aspectos. Los alumnos hablan entre sí, y no la escuchan o la atienden, la profesora no pregunta más y dice: pasemos a la otra región costa montaña.

11:00 min.: Llama a María le dice: Yo hice los llanos ahora usted haga la región costa montaña. La alumna comienza a escribir: origen. La profesora pregunta sobre éste. Un alumno dice segunda y tercera era. La profesora lee de un libro sobre la formación y pregunta si lo que leyó los hacia pensar que también pertenecían al cuaternario. Los alumnos contestan: sí.

11:09 min.: María escribe "Relieve". La profesora dice: la geografía es una materia síntesis. A su vez pregunta a Carmen sobre el relieve, ésta contesta: montañas, lomas bajas, serranías, valles, cordilleras, terrazas, un alumno pregunta: profesora hay mesas, la profesora no lo atiende, otro alumno comenta que si mesa con z. La profesora pregunta sobre los picos. Los alumnos comienza a nombrarlos y María escribe, Avila, Humboldt, un alumno dice: El cerro El Cristo. El grupo se ríe.

11:13 min.: María escribe el clima. Es variado dice la profesora y comienza a leer de un libro los climas en los estados de acuerdo a su posición, nada comenta ni pregunta y concluye diciendo que hay casi todo tipo de clima. María escribe vegetación. La profesora le pide a María que escriba hidrófila y de montaña.

11:15 min.: María escribe hidrografía. Un alumno dice: El río Torbes, todos ríen. La profesora dice: que comiencen por los más grandes. Comienzan a decir leyendo en el libro: Escalante, Caparo, etc. Un alumno dice: Orinoco, Arauca (riéndose), la profesora no lo toma en cuenta. María escribe población y a su vez 75%, inmediatamente escribe economía. Un compañero interrumpe y dice que primero son los suelos, la profesora contesta que el orden de los factores no altera la suma total. Los alumnos comienzan a decir: ganadería, agricultura, turismo, pesca, etc. Un grupo de tres alumnos siguen nombrando: chigüire, cochino, mientras se ríen en voz alta y aún más cuando uno de ellos dice: agua panela.

11:20 min.: María escribe los suelos. Los alumnos dicen litorales, podzódicos, pardos. María no escribe más y el resto de los alumnos siguen escribiendo otros en sus cuadernos, mientras la profesora permanece en un rincón del aula.

11:22 min.: María se sienta. La profesora: vamos a ver los aspectos negativos, un alumno dice la población, la profesora comente que ese factor casi no incide. Otro alumno dice: que las industrias porque contaminan el ambiente, la profesora no contesta.

11:24 min.: La profesora manda a hacer un cuadro individual sobre limitantes en la costa-montaña, Macizo Guayanés y los Llanos. Copia un modelo en el pizarrón y dice: comiencen a trabajar.

11:25 min.: La profesora: mejor hágalo en grupo. Quedó un alumno sin grupo y la profesora lo manda a que se incorpore a un grupo de 3 muchachas, las muchachas no quieren y la profesora se lo impone. Se establecen tres grupos y comienzan a trabajar (11:27 min). La profesora comienza a pasearse por los diferentes grupos y dice algunas limitantes a cada equipo. La profesora sale del salón (unos alumnos trabajan y otros hablan).

11:30 min.: La profesora llega con unos libros en las manos y comienza a repartirlos y señala donde estaban las limitantes que buscaban.

11:45 min.: Terminó uno de los grupos. La profesora pregunta por los mapas. Los alumnos dicen que no eran para hoy. La profesora contesta: está bien es para la otra semana. Un alumno se le acerca a la profesora y le dice que si no lo va a brindar y ella contesta: porque no lo haces tú.

11:46 min.: La profesora dice: tengo que dictar una pregunta y comenta que tiene que fijar la fecha del examen, un alumno contesta: No paga. La profesora insiste que tiene que ser la próxima semana.

11:47 min.: La profesora dicta una pregunta. Suena el timbre de salida. Los alumnos abandonan el salón de clase.

### **Inferencias**

De las clases descritas, se puede indicar, entre otros, los siguientes aspectos:

-En los casos presentados indican que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan mediante una actividad pedagógica fuertemente apegada a la tradición.

-Se logra deducir que la escuela, o no ha entendido la transformación de su entorno o plantea una clara resistencia al cambio. La persistencia de técnicas tradicionales como el dictado, la clase expositiva y el cuadernismo, así lo demuestran.

-El proceso de la clase se desenvuelve como una lucha del docente contra el reloj. La demasiada concentración en el objetivo lo obliga a correr contra el tiempo. Por eso la velocidad como se desenvuelve la clase es extraordinaria y no existe una preocupación por debatir a fondo el contenido sino su fijación en la mente de los alumnos.

-El lenguaje utilizado no se encuentra adaptado al educando. Se fortalece el uso de un código excesivamente técnico y barnizado por términos de utilización común en los medios de comunicación social, especialmente, la televisión. Eso plantea distracción en la comunicación docente-alumno, porque desvirtúa la esencia de la enseñanza.

-Se observa la excesiva concentración en un solo texto, al descartar la extensa bibliografía existente sobre los contenidos programáticos de la enseñanza geográfica.

-La motivación del aprendizaje es muy limitada. Eso conduce a los educandos a vivir una situación descriptiva y apática traducida en distracción aburrimiento y/o cansancio.

-El uso de la técnica de la pregunta se concreta a interrogar al educando. Se trata de preguntas demasiado superficiales sin procesamiento de las respuestas.

-Hay indiferencia y falta de preocupación del docente por el aprendizaje de los alumnos. Tan sólo se limita a la explicación sin verificar lo aprendido.

-Hay una repetición constante de los contenidos porque existe la idea de precisar los contenidos facilitados por el docente como muestra de aprendizaje.

-El aprendizaje del contenido está relacionado con la facilidad para aprehender el contenido dictado y/o explicado por el profesor, dada la transmisión de información en tan breves períodos de tiempo.

-Las preguntas del docente en el aula son demasiado superficiales. Esto se agrava ante la ausencia de su procesamiento, tanto por el mismo docente como por los alumnos. Cómo no se entiende lo que se pregunta, el educador continúa la clase sin percatarse de lo ocurrido.

-El proceso de la clase es excesivamente mecánico y denuncia un fuerte apego al viejo modelo de impartir conocimientos, sin verificar, si el educando ha aprendido. Eso hace a la clase monótona y rutinaria.

-El uso del dictado se inscribe dentro del apego que el docente tiene a las técnicas tradicionales de enseñanza. Al dictar la clase, se muestra su preocupación para transmitir los conocimientos a memorizar por los alumnos.

-El pizarrón está limitado a la escritura de las conclusiones, la redacción del objetivo y a la fecha de la clase.

-Existe una fuerte tendencia al cumplimiento estricto de las normas en el uso del cuaderno y en los aspectos formales del educando: forma de sentarse, forma de redactar y en la ortografía.

-La geografía se concreta a la teoría y con un divorcio total de la realidad. Es eminentemente descriptiva.

-Esa enseñanza geográfica es demasiado superficial y está orientada hacia un aprendizaje momentáneo y pasajero. El hecho de facilitar nociones y conceptos desdibuja la presencia de la geografía descriptiva.

-El proceso de la clase carece del cierre y no hay evaluación de la actividad desarrollada, desde donde se infiere que la verificación de lo aprendido no se realiza.

Para concluir, las nuevas corrientes pedagógicas no se manifiestan en la práctica escolar, pero si, los modelos tradicionales. Todavía persiste la tendencia enciclopedista de la enseñanza, apoyada en la propuesta curricular fragmentada practicada con un programa recargado de contenidos y donde la participación del educando es escasa, pues predomina el aburrimiento y el fastidio. La práctica rutinaria de la enseñanza geográfica hace uso común del cuaderno, lápiz, libro y bolígrafo, como rasgos de la actividad eminentemente reproductora que ocasiona desinterés en el educando por aprender y manifiesta el desfase de la escuela de los acontecimientos del mundo contemporáneo.

### **El necesario razonamiento**

La situación revela que, mientras en la revisión teórica sobre la enseñanza de la geografía se insiste en nuevas orientaciones sobre el aprendizaje, en las aulas escolares ocurre una compleja realidad signada por el atraso. El aporte de los nuevos conocimientos y de su aplicación en el mejoramiento de la enseñanza geográfica, no se demuestran en la vida cotidiana del aula. Estas observaciones con fines netamente didácticos, facilitan entender cómo la tradición signa a un acontecer tan relevante como es el proceso de la clase. Esa indagatoria, más que todo, constituyó una búsqueda con la intención de obtener una revisión objetiva de la clase de geografía en su pleno suceder. Ese es su mérito.

Lo expuesto, al ser percibido en el marco de los cambios legales ocurridos en la educación venezolana, específicamente, de la Ley de Educación (1955) a la Ley Orgánica de Educación (1980), se puede afirmar que los cambios en el aula de clase han sido muy pocos. Los acelerados cambios no sorprenden al educador, quien apegado a las fórmulas tradicionales, se aferra a una clase monótona y pasiva. Se trata de la transmisión de informaciones atrasadas que, poco o nada, ayuda a explicar la realidad actual y aíslan al educando de su entorno.

La rapidez cómo surge el conocimiento actualmente, hace necesario estimular el aprendizaje sobre la realidad misma. No sólo la aprehensión de la información sino la aplicación de una habilidad o destreza que asegure la transformación de la actitud del individuo frente al mundo y la vida. El logro de los objetivos en la enseñanza geográfica, de acuerdo con las descripciones presentadas, enuncian un proceso didáctico que, según Rodríguez (1989), se esquematiza en los siguientes pasos:

- Se enuncia el área y se escribe el objetivo en el pizarrón.
- Se hacen preguntas a los niños sobre el tema.
- Se escriben en la pizarra los contenidos.
- Los niños copian (p.107)

Lo descrito es una clara manifestación del apego a la clase tradicional. Es la lección, reducida a un simple acontecimiento reproductor. Allí el alumno es condicionado a la repetición en una actividad estrechamente vinculada al tiempo y la memoria. El aprendizaje tradicional se enmarca en actos memorísticos. La metodología utilizada por el educador ha estado orientada hacia la repetición de ideas, nociones y/o conceptos carentes de aplicabilidad en el entendimiento de los acontecimientos geográficos. Es una constante confundir la geografía con un conjunto de nomenclaturas surgidas de la descripción del entorno.

Desde esta práctica escolar, la geografía como disciplina y, como asignatura, aparece en los planes de estudio y en los programas escolares con una función meramente informativa. Se pudiese afirmar que se encuentra limitada a la descripción de los aspectos físicos y humanos presentes en la superficie terrestre. La realidad encontrada demanda a la escuela la ruptura de la enseñanza reducida a las cuatro paredes del aula. Es una necesidad plantear el cambio mediante la aplicación de estrategias geodidácticas que motiven la práctica de la investigación como opción para contrastar y/o elaborar conocimientos en los educandos. Allí el objeto de la enseñanza y el aprendizaje debe ser la resolución de problemas detectados en la comunidad.

Esa concepción permitirá entender a la educación como una actividad de confrontación con la vida misma, pues lo ocurrido en el entorno escolar se articula al trabajo del aula y viceversa. En vez de aprender detalles, ideas, nociones y conceptos aislados, la enseñanza se debe orientar e incentivar la aceptación del cambio, a la vez que adaptarse a él y encontrar alternativas hacia la necesaria innovación. Es decir, preparar al educando a aprender por sí mismo.

## **CAPITULO IV**

### **LA OPINIÓN DEL DOCENTE SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA ESCOLAR DE GEOGRAFIA**

#### **La entrevista**

Para conocer la práctica escolar desenvuelta desde las orientaciones del programa de geografía, fue conveniente ir al aula de clase, con el objeto de obtener la apreciación de los educadores. La preocupación fue la obtención de los significados personales de los docentes sobre el programa escolar y su aplicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta disciplina científica. El acercamiento a las aulas se realizó bajo las orientaciones de las investigaciones de carácter cualitativo. Según Sant Louis de Vivas (1994), las indagaciones que siguen esas sugerencias sirven para detectar comportamientos que desarrollan los participantes en su condición de objetos de estudio. Por consiguiente, al abordar la realidad del aula, entender como el docente desarrolla sus actividades de clase y detectar el cumplimiento de las tareas normales y habituales.

Al respecto, Bonilla-Castro y Rodríguez (1995), asignan una relevante importancia a las opiniones, ideas y pensamientos porque obedecen a conceptos construidos desde la percepción personal y la actividad empírica sobre el manejo del programa de geografía. En palabras de Hernández (1998), esas "...concepciones son construidas por el docente obedeciendo al interactuar con la realidad geográfica...a la vez que se estructura a si mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas" (p. 176). Se asumió la entrevista como una acción dialógica entre el investigador y el educador. Al respecto, con esta actividad indagatoria, de acuerdo con Busot (1993), se buscó la emisión de sus impresiones en forma directa y sin subterfugios. Esto se alcanzó al realizar una entrevista abierta que permitió la manifestación de sus opiniones en forma franca, sincera y libre.

#### **Planificación del proceso de la clase**

La planificación es la actividad fundamental en la facilitación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de la previsión sistemática de las actividades y los recursos que el docente debe utilizar en el logro de los objetivos establecidos en el programa de la asignatura geográfica. El plan de clase, de acuerdo con lo pautado por el Ministerio de Educación, en el Manual del Docente (1986), es el instrumento en el cual el docente prevé en forma concreta y particular las actividades educativas. Su duración dependerá del grado de complejidad de los objetivos, la amplitud de los temas motivadores, de las particularidades administrativas de cada escuela y las actividades a desarrollar por cada uno de los agentes inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.18). En relación con la planificación de la clase de geografía, los docentes opinan lo siguiente:

- “Al comenzar el año escolar trato de que el alumno conozca la metodología científica para aplicarla en el conocimiento de los problemas geográficos. Una vez logrado esto, busco que el alumno seleccione los problemas que afectan a la comunidad donde viven y su relación con la dinámica actual. Seleccionados los temas a trabajar, se organizan los equipos de trabajo y ya con el conocimiento de la metodología científica se aplican las diferentes estrategias para cumplir el trabajo”.
- “Normalmente utilizo el campo experiencial del alumno, unificamos criterios, anotamos conclusiones. Esto en algunos objetivos. En otros, utilizo el método descriptivo-explicativo y, algunas veces, tomamos hechos reales y se dan las clases. Algunas veces trabajo en base a material didáctico o experiencias propias tanto de los alumnos como mías. Se utilizan también guías de apoyo para un estudio dirigido”.
- “Planifico el objetivo a tratar, luego las actividades o estrategias metodológicas a utilizar. Busco el material a utilizar como pueden ser mapas, textos, láminas, etc. A continuación, explico el tema y luego la presentación del material y procuro hacerlo participativo”.
- “La planificación la elaboro en función del alumno. Allí tomo en cuenta el desarrollo de los objetivos, actividades dentro de la clase. Se realiza en forma de dinámica de grupo, participación activa del alumno; también utilizo material audiovisual (láminas) para hacer exposiciones en clase. Igualmente planifico investigaciones individuales, las cuales se hacen utilizando periódicos, revistas, textos, visita a bibliotecas, etc.”
- “Para enseñar la geografía me baso en el objetivo a desarrollar y luego planifico las estrategias metodológicas que me puedan servir para: explicar el contenido, recurrir a las experiencias de los alumnos, presentar material en láminas o fotocopiado, describir situaciones de la vida diaria, presentar representaciones como esferas, mapas, etc., lectura en grupo de material para luego ser explicado y analizar los objetivos propuestos de acuerdo al nivel de aprendizaje de los alumnos”:
- “Analizo los planteamientos del programa en base a la Geografía Regional. Realizo la planificación en base a los tópicos más importantes de acuerdo a la localidad. Motivo a los alumnos a realizar las investigaciones sobre el tópico en base a una guía de preguntas. Se realiza la discusión de lo investigado en pequeños grupos. Se lleva a grupo grande y se realizan las conclusiones. Hay objetivos donde los invito por equipos a preparar la clase y exponerla a sus compañeros. Les recomiendo como recurso valioso e indispensable el uso de los mapas”.
- “Planifico utilizando los procesos que son tradicionalistas en la cual primero utilizo la descripción de los diferentes conceptos que presenta el contenido programático.

En segundo lugar, realizo la explicación de cada una de ellas dejando en los alumnos los conocimientos y permitiendo con ello, su desarrollo intelectual”.

### **Desarrollo del proceso de la clase**

Recientemente, el proceso de la clase se ha convertido en objeto de estudio para los investigadores de los procesos didácticos. La importancia se ha incrementado por constituir este acontecimiento, la actividad concreta de la práctica educativa. El interés se ha concentrado en procurar cambios significativos en las actividades desarrolladas en el aula de clase, fundamentalmente, aquellos que involucran la formación integral del educando. Interrogados los docentes sobre cómo desarrollan el proceso de la clase hicieron, entre otras, las siguientes descripciones:

- “Realizo la introducción del tema a tratar. Se retroalimenta sobre la clase anterior con la participación de los alumnos. Cada equipo, (o el equipo que tiene que trabajar) inicia su actividad incorporando y ayudándose con material previamente preparado. Se cierra la actividad con conclusiones generales sobre los aspectos tratados, reforzando conocimientos”.
- “Según el tema a tratar se hace una introducción sobre el mismo, buscando la forma de utilizar los ejemplos más prácticos posibles de la realidad que nos rodea. Luego se aclaran los conceptos considerados básicos para entender el problema y se busca que los alumnos vayan por sí solos analizando las situaciones y resolviendo las dudas con la ayuda didáctica que sea necesaria utilizar”.
- “Por ende doy el concepto que la geografía es una ciencia. Por lo cual trabajo de la siguiente manera: Previamente planifico mi labor de aula y procedo al calentamiento a mis alumnos con preguntas y respuestas en lo referente al tema que voy a desarrollar. Concluyo con ellos dicha introducción y doy inicio al tema en sí. Luego verifico de un modo ligero si logré el objetivo haciéndoles preguntas a los alumnos”.
- “Se enuncia el objetivo. Esquematizo el contenido. Voy desarrollando punto por punto: aquí recorro a lo expositivo, hago que participe el alumno con los conocimientos que él pueda tener del punto que se está desarrollando. En esta asignatura se ayuda al profesor de mapas, esferas, gráfico, etc. De acuerdo al recurso que se emplee en el desarrollo de la clase el profesor sacará el mayor provecho. Finalmente, se hace un resumen (el profesor) y posteriormente, se verifica si el grupo (alumnos) captó el mensaje: preguntas abiertas, quick, etc.”
- “Para enseñar la geografía, yo utilizo primero que nada las observaciones y análisis del problema o temática que se vaya a discutir, luego de haberlo analizado, voy hacia los alumnos y les doy una explicación somera del punto que voy a tratar motivándolos para que inmediatamente después de haber concluido las



motivaciones, hacer preguntas o hacer un diagnóstico sobre el tema a discutir, para luego sacar conclusiones entre todos y lograr un entendimiento total del tema tratado. Es decir, se da una explicación previa a los alumnos, se les describe el tema, para luego llevarlos poco a poco a una discusión socializada de las experiencias personales diarias de cada uno, para luego, realizar una conclusión global y así queda más entendible el tema tratado”.

- “Comienzo por dar a conocer el objetivo que se va a tratar con el contenido. Doy una introducción del tema y hago énfasis en la importancia que tiene conocer el tema. Planifico una actividad de investigación para la próxima clase. En la clase siguiente con la participación de cada uno de los alumnos (el mayor número posible), se va desarrollando el tema y utilizo el recurso necesario, ejemplo: el mapa. Finalmente, tratamos de sacar las mayores conclusiones que sean sencillas y claras”.
- “Comienzo motivando la clase preguntándole a los alumnos si tienen conocimientos, o recuerdan sobre tal caso. Aclaro todo lo referente al contenido a tratar en ese momento. Luego doy el título o nombre del objetivo que vamos a desarrollar. A continuación procedo a explicar el mismo, tomando en cuenta la participación de los alumnos, tratando en todo momento en que el alumno sea activo en clase”.
- “Para dar una clase de geografía, yo utilizo el siguiente método: Describo cada uno de los elementos que conforman el tema a tratar, emitiendo conceptos, etc. Posteriormente, doy una explicación más detallada citando ejemplos, utilizo material de apoyo de que dispongo; pido la participación de los alumnos, pasándolos a utilizar el material didáctico, finalmente formo grupos de trabajo, los cuales dirijo para que saquen conclusiones finales que serán llevadas a sus cuadernos, para luego ser estudiadas y presentar una evaluación. En conclusión, utilizo el método de la descripción y la explicación solamente”.
- “El proceso que utilizo es el siguiente: Revisar el objetivo que se va a dar. Utilizo materiales adecuados para el desarrollo del objetivo. Pueden ser: mapas, esferas, gráficos, diapositivas, fotografías, recortes de periódico u observación directa. Es muy importante en el desarrollo de toda clase, tomar en cuenta el campo experiencial del alumno, de tal forma que la clase la haga el alumno y el docente actúe como un facilitador, además esto impide que la clase se haga monótona o tediosa”.

### **Cambios en la enseñanza de la geografía**

De una u otra forma, el docente en geografía, siente el efecto de una práctica rutinaria y monótona al detectar las deficiencias que, desde su punto de vista, trastocan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al centrarse el proceso en la mera transmisión de contenidos,

se muestra del poco énfasis en la formación del educando y la escasa pertinencia con las grandes necesidades del país. Por eso la exigencia de consultar a los docentes sobre cuáles deben ser los cambios en la enseñanza geográfica, respondieron:

- “Creo que la enseñanza de la geografía debería darse en función de que el alumno y el profesor participen en una forma práctica, ya que de esa manera el alumno puede lograr los objetivos que se plantea el docente. Debe ser adaptado a las necesidades de la comunidad en donde se está realizando el proceso de enseñanza – aprendizaje. No se debe limitar a simplemente dar conceptos o impartir conocimientos, sino que esos conocimientos sean aplicados por los alumnos”.
- “La enseñanza de la geografía debe ser más práctica que teórica. Debe permitir llevar frecuentemente a los alumnos al trabajo de investigación para formarlos como críticos y participativos. Por eso es importante definir temas de interés de manera que estimulen la investigación y al mismo tiempo la acción pueda ser mediante la incorporación de la comunidad a la escuela”:
- “Es necesario mejorar la enseñanza de la geografía llevándola de la forma teórica y explicativa a una actividad participativa y más emocionante para el alumno. No se puede continuar enseñando de una sola forma, ya que actualmente se plantean una gran cantidad de técnicas que facilitan enseñar un mismo tópico de múltiples formas que pueden arrojar resultados muy positivos para los alumnos”.
- “Es de resaltar de manera general que se impone como una necesidad la actualización y capacitación del docente para el mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la geografía. Una de las alternativas lo constituye el intercambio de experiencias personales que le permitiría mejorar en nuestro centro de trabajo y en nuestra relación con los alumnos”.
- “Considero que es una necesidad que la enseñanza de la geografía mejore. Para ello es fundamental partir de tópicos reales que tengan mucho que ver con los objetivos del programa. Así se motiva al docente a la utilización de los recursos de la comunidad, como también a ser la clase más práctica que teórica”.
- “El programa no debe continuar siendo la “Biblia” del educador sino un material de apoyo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se busca que la materia se aprenda en una forma más práctica que teórica, es decir que facilite a que el alumno aprenda a investigar, a averiguar el por qué de las cosas”.
- “La geografía es una materia importante para los alumnos, porque los contenidos que tiene el programa permiten que el alumno tenga la oportunidad de investigar, de estar en todo momento activo, de conocer los problemas de nuestro país; de una manera agradable en base a experiencias vividas por él o por sus compañeros. Debemos hacer nuestra geografía del agrado del alumno”.

De los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes de Geografía, se pueden hacer las siguientes deducciones:

- La clase de Geografía se orienta todavía a la transmisión de contenidos, por lo tanto, toda la preocupación del docente se dirige a comunicar información a los educandos.
- Se introducen nuevas estrategias didácticas para someter a estudio de los problemas de la comunidad al recurrir el docente a la aplicación de la metodología científica: problema, explicación, hipótesis, demostración, conclusiones.
- El docente hace la revisión del programa con la intención de facilitar el desarrollo de los objetivos, con una orientación didáctica, donde se articulan métodos, técnicas y procedimientos, con variados recursos didácticos.
- Es relevante que el docente haya considerado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el campo experiencial del educando. Esto ayuda al educador a mejorar la calidad del aprendizaje.
- Se insiste todavía en la clase expositiva descriptiva y explicativa de los contenidos geográficos indicados en los programas. Esta técnica se complementa comúnmente con el dictado.
- Al planificar el docente con cierta libertad los procesos de enseñanza y de aprendizaje es un paso por demás importante en la diligencia por superar la imposición oficial.
- Se hace evidente el comienzo de la utilización de las dinámicas y el trabajo en grupo. Esto favorece dar al proceso educativo un carácter más humano y social, que valoriza a la conversación y a la confrontación de ideas, en procura de formar alumnos críticos y participativos.
- La investigación como proceso para la adquisición del conocimiento es de uso frecuente entre los educandos. Así el entorno ya es objeto de estudio y se hace evidente el acercamiento entre la escuela y la comunidad.
- El material didáctico se diversificó. Ya no solamente se usa el pizarrón, el cuaderno y el libro, sino también recurre al periódico, láminas, las fotografías, los gráficos, las revistas, la comunidad, las diapositivas, entre otros.
- Hay un acercamiento con la vida diaria, en especial, toma en cuenta las experiencias vinculadas con los alumnos como motivación del proceso de enseñanza.
- La técnica de la pregunta y el procesamiento de la respuesta se utilizan, además del interrogatorio habitual, en la agilización de los procesos reflexivos de la clase.
- El proceso de la clase ya supera el proceso tradicional, eminentemente centrado en la exposición. La motivación, el desarrollo y el cierre como fases que evidencian cambios de importancia y barnizar la clase con los fundamentos psicológicos y sociológicos.
- El alumno ha obtenido un espacio significativo en el desarrollo de la clase, al incrementarse las oportunidades de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El docente ha entendido que la clase de geografía debe ser más práctica que teórica y hace esfuerzos para que ello ocurra. Al respecto, ha iniciado el proceso para transformar objetivos y contenidos en tópicos atractivos al educando y a las necesidades de la comunidad.

- Se siente la necesidad del cambio de postura de los alumnos hacia una participación más activa en la transformación de su realidad.
- El docente reconoce la necesidad de la actualización, a fin de poder enfrentar los cambios de la geodidáctica y, de la pedagogía, en general.
- El docente reconoce el carácter formativo de la geografía, dado su condición de ciencia social, porque favorece al educando comprender más explícitamente su propia realidad, no desde una postura contemplativa, sino en permanente confrontación con su entorno.

Es significativo expresar que, en la realidad cotidiana del docente, ocurren relevantes indicios que permiten augurar el cambio en la dinámica de la clase de geografía. La opinión del educador muestra su preocupación por el mejoramiento de su praxis educativa, pero además se impone tomar en cuenta sus experiencias acumuladas en la vida cotidiana del aula escolar.

### **Una interpretación**

A partir de la década de los años ochenta, con la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980), el Estado venezolano, inició un conjunto de acciones tendientes a gestionar la modernización del sistema educativo y adecuarlo a las grandes transformaciones auspiciadas por los organismos internacionales en los países con problemas en su desarrollo. La innovación incluyó el amplio aspecto curricular, desde la estructura del sistema hasta las estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se consideró una prioridad a la educación como base de la transformación social, en su función formadora de los recursos humanos que demanda el desarrollo integral del país. Se expandió la cobertura del sistema hacia las zonas rurales y de pobreza crítica, se propuso nuevos diseños curriculares y, especialmente, nuevos programas de estudio. Todo esto, con el fin de optimizar la calidad de la educación.

Una de las acciones más importantes lo constituyó el mejoramiento de la actividad docente, para lo cual se dictaron talleres y cursos que divulgaron nuevas alternativas didácticas. A ello se unió la elaboración del Manual del Docente (1986), donde se recomendaron estrategias metodológicas y de evaluación, se permitió el desarrollo de una planificación más flexible y adaptada a la realidad nacional, regional y local. De acuerdo con Moreno de Acosta (1989), el Manual del Docente, es el instrumento curricular que tiende a actualizar al docente y ayudarlo en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que facilita información actualizada y orientaciones para la planificación, metodología de la enseñanza, estrategias metodológicas, recursos, entre otros. (p.313).

A esta ayuda bibliográfica se une la riqueza de nuevos conocimientos generados por la investigación pedagógica y didáctica, encontró teóricamente audiencia en las aulas escolares. Así, el docente pudo vincular su valiosa experiencia profesional, con los nuevos aportes, y tener la oportunidad de transformar la actividad cotidiana del aula. La preocupación del Ministerio de Educación se centró en la necesidad de superar la clase magistral o la clase expositiva y convertir el aula en un escenario de discusión. Eutwistle

(1991) afirma al respecto: “el aula es un ambiente de aprendizaje, no una fábrica de conocimientos” (p.39). Según Eutwistle, el aula de clase debe ser un recinto para aprender, cuyas actividades han de estar orientadas a facilitar al educando las herramientas esenciales y básicas del aprendizaje. Sin embargo, en la actividad detectada, las clases se desglosan todavía en función de la interpretación de bibliografía consultada, donde los conocimientos no tienen explicación y, menos aún, se utilizan en el incentivo de procesos creativos. Se trata de la transmisión de contenidos.

De allí que los escasos cambios producidos en el aula, no tienen la repercusión aspirada por el ente oficial, pues la acción didáctica se preocupa más por transmitir contenidos que representan el parcelamiento del saber. Por tanto, impiden apreciar situaciones concretas, ante su carácter de especificidad informativa. Los indicios detectados reflejan el efecto meramente teórico de las políticas del Ministerio de Educación, las cuales se quedan en un saber descontextualizado que no sirve para introducir cambios relevantes y significativos en la labor docente. En lo referente a la enseñanza geográfica, todavía se transmiten conocimientos específicos o parciales, tales como: relieve, clima, suelos, vegetación, población, actividades económicas, entre otras. Todo esto implica que la orientación de su enseñanza se apoya en la descripción considerada como un problema geodidáctico en la intención por adecuarse a los nuevos fundamentos geográficos y didácticos. El hecho no es del presente. También desde los años sesenta del siglo veinte se ha reclamado su atención. Al respecto, Zamorano (1965), señala que la geografía:

No ha sido entendida como una ciencia de cultura que proporcionaba una vasta información y permitía, más que otras quizás, alardes de retención de conocimientos de suficiencia en la conversación. Siendo esa su utilidad principal, era lógico que el geógrafo fuera considerado como poseedor de una extraordinaria memoria, como almacenador de los paisajes y nombres de distintas partes del mundo, que descargaba en sus alumnos a través de la enseñanza (...) )p.6).

De acuerdo con Zamorano (1965), la enseñanza geográfica sirve tan sólo para comunicar una información pormenorizada y específica que debe ser consumida y manifestada en alarde de una sólida cultura general. Así, el estudiante es poseedor de un conglomerado cognoscitivo de carácter enciclopédico. Es el acto meramente descriptivo de detalles de la realidad, en menosprecio de otras alternativas epistemológicas. En la enseñanza tradicional, la figura más importante en la transmisión del conocimiento es el docente. Es el eje sobre el cual gira el proceso de enseñanza, como fuente del conocimiento, con el cual el educando tiene el contacto más directo y estrecho.

En esta concepción, él es el recurso que cumple con la loable función al transmitir el acervo cultural de las generaciones pasadas a la actual, por lo tanto, su labor está determinada a preservar el patrimonio que la humanidad ha creado desde épocas anteriores. Así lo reconoce Kaul de Kliksberg (1984), cuando dice que las concepciones tradicionales de la educación han enfatizado sobremanera el rol del docente en el aula. “Desde esta perspectiva, el maestro es el eje central del aprendizaje y sobre él recae la obligación de la

carga docente; los alumnos son sujetos pasivos cuya función es la de “recibir” las lecciones del profesor (p.66).

En el desarrollo de esa función, el docente es muy apegado a los libros de texto, los cuales contienen la información precisa porque, por lo general, están diseñados en función del programa, que lleva consigo ejecutar el acto enseñante con una bibliografía desactualizada. El libro es una secuencia ordenada de información geográfica al detalle y se hace con la finalidad de dar al educando el contenido básico para su enseñanza. Mediante ejemplos, fundamenta una supuesta interpretación objetiva de casos similares detectados en otros paisajes, o en la comunidad local. Es la concepción de la inducción y su aplicación en la enseñanza de la geografía. Esto se define, de acuerdo con Coronas Tejedas (1969) de la siguiente manera:

La inducción es una forma de razonamiento que va de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto (...). La inducción se puede emplear con pleno éxito en la enseñanza de la geografía. Ejemplo: en distintos puntos de la tierra se observa que la aridez implica en un número de hombres un género de vida, el nomadismo. Visto que esto ocurre en muchos lugares, se puede inducir que en las tierras áridas se da movimiento de los pueblos como consecuencia del clima. De unos ejemplos concretos se llega a esta regla: es normal la existencia de nomadismo en las regiones áridas de la tierra (...) (p.49).

El docente en geografía mantiene ese criterio inductivo en la orientación de la enseñanza geográfica, centrado la atención del educando con el fin de grabar en su mente, la figura del detalle, el cual será evocado en la circunstancia correspondiente, con el fin de habilitar al educando en la reproducción fiel y exacta del conocimiento. La concepción tradicional, la enseñanza de la geografía se limita en el aula de clase a desarrollar una práctica rutinaria, la cual es descrita por Mory (1973) de la manera siguiente:

El maestro expone con voz fuerte y bien timbrada, y su palabra autoritaria se dirige a una clase ordenada y disciplinada; antes de comenzar la lección ha exigido que los pies estén juntos, que todas las manos estén cruzadas detrás de la espalda, que todos los ojos miren hacia la pizarra, delante de la cuál él hala, escribiendo de vez en cuando algún nombre propio o una palabra difícil. La clase de un ejemplar comportamiento, no turba con ningún ruido insólito la exposición bien preparada, y de tanto en tanto, una mano se levanta o de pronto una pregunta rompe la monotonía de la lección. De exposición en exposición, el maestro llega al fin de su dura jornada y retorna a su casa, fatigado, el cerebro vacío, pero contento de su labor; ya seguido el orden en el empleo de su tiempo y ha respetado el programa. Sus alumnos se han comportado correctamente y le han escuchado con respeto. No se le ha ocurrido pensar si su trabajo y su esfuerzo responden a los resultados obtenidos (p. XIII).

En esta actividad lo prioritario es el aprendizaje como una acción mecánica donde el alumno como ente receptor, tan sólo graba el conocimiento en su memoria. En esta labor, el docente desempeña un papel trascendente. El es el centro de aprendizaje y lo que él dice es

lo que tiene plena validez. El comunica el saber. Manifestaciones concretas de esta clase de geografía fueron obtenidas por Santiago (1986)<sup>(\*)</sup>:

- “Aunque la geografía se compone de temas interesantes y bonitos, en mi caso, me pareció una materia cansona ya que de la forma en que los profesores impartían la clase, era en forma caletretera 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 (p. 80)”.

Estas apreciaciones indican la importancia asignada a la enseñanza geográfica. Pero llama la atención que el docente no desarrolle actividades en procura del cambio en la práctica del caletre, aburrimiento y cansancio. Toda esta situación determina un problema pues el alumno participa en una labor rutinaria y pasiva. La concepción tradicional, fuertemente apegada a la clase magistral o expositiva, determina reacciones como las que obtuvo Santiago (1998), al preguntar a los alumnos sobre el desarrollo de la clase.

- “El profesor dictaba la clase. Iba explicando cada uno de los puntos a tratar. Explicaba su clase para que sus alumnos la entendieron y quedaron satisfechos”.
- “Teóricamente, quiero decir, eran puros dictados y casi no entendía y a puro grito, como si uno fuera un muñeco de trabajo para que la 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 exámenes referentes a la materia y además de memoria todos los conceptos exactos a como estaban en los libros”. (p.81).

La didáctica tradicional empleada para orientar el aprendizaje de la geografía, contribuye al desfase entre el avance pedagógico, la comprensión de la realidad y la formación integral del educando. A pesar que el docente dice desarrollar una clase diferente, en la práctica se aferra a la clase expositiva o al dictado. De esta forma, la didáctica tradicional constituye el aliado más efectivo para mantener la enseñanza memorística y dogmática, con una fuerte resistencia al cambio y a las novedades didácticas. Esta docencia es exponente de la acción depositaria en la mente del educando de conocimientos. Es el educador dador de clase, a la vez depositario de la verdad y, el alumno, al receptor del saber del docente y se evita el fortalecimiento del compromiso hacia el desarrollo de las actividades investigativas, generadoras de nuevos conocimientos y estimulantes de la permanente interrogación sobre lo existente.

---

<sup>(\*)</sup> Experiencia desarrollada en el Liceo “Carlos Rangel Lamus” . Rubio. Estado Táchira. 2001.

## **CAPITULO V**

### **EL PROGRAMA ESCOLAR Y EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

#### **El contacto**

Obtener las impresiones de los docentes de geografía sobre el uso del programa escolar como instrumento para desarrollar la actividad de la clase cotidiana, tuvo como fundamento la orientación de Busot (1991), quien consideró necesario aproximarse a los educadores a través de la identificación de una situación concreta se puede hacer a través de la obtención de las características más importantes que emergen de la actividad objeto de conocimiento. El mismo autor destaca que este tipo de acercamiento se puede realizar con el objeto de abordar problemas que acontecen en la realidad educativa, por lo que es inevitable acudir directamente a ella en procura de la información requerida. Se trata de una descripción normal donde, según Martínez (1998), “el investigador presenta una síntesis descriptiva, matizada y viva de los hallazgos” (p. 84). La idea, de acuerdo con este autor, obedece a que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas al lector, como aportes para investigaciones posteriores.

#### **Antecedentes**

Entre los cambios realizados por las gestiones gubernamentales en Venezuela, desde 1960 hasta 1980, se encuentra la modernización del sistema educativo. Una pretensión importante de la reforma fue establecer la rigurosidad científica demandada por la pedagogía experimental, con el objeto de sistematizar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Según Binet, 1905, citado por Bisquerra (1996): “en Pedagogía se ha dicho todo, pero no se ha probado”. Eso significa que en pedagogía no había observación, ni experimentación, considerados como requerimientos básicos de la ciencia positiva, pues la práctica escolar debería desarrollarse bajo procesos sistemáticos, de igual forma como la ciencia produce los conocimientos.

Para Quintero y Otros (1980), enseñar, desde esa perspectiva, representa seguir una secuencia estructurada en forma inductiva, objetiva, precisa, controlada y evaluada cuantitativamente. Lo importante de este planteamiento es que representó la ruptura con la tradición escolar, fuertemente caracterizada por la especulación didáctica, fundamentada en clases magistrales y expositivas, y evaluadas desde la subjetividad del educador. Ahora el programa se transformó en una estructura sistemáticamente planificada y orientada por objetivos, lo que convirtió la enseñanza en un proceso organizado y medible que trajo



conigo, el privilegio del uso de las tecnologías audiovisuales, porque éstas aseguraban transmitir de manera imparcial, los contenidos programáticos a los alumnos.

Su aplicación, según Chadwich (1979), permitía educar eficientemente a una mayor cantidad de educandos en el aula de clase, facilitaba aprendizajes significativos, reducía la artificialidad y mejoraba los procesos formativos convencionales centrados en la clase expositiva y el dictado. Estos logros pedagógicos, según Skinner (1970), representan en la psicología conductista, el análisis experimental del comportamiento, desde donde se elaboró los programas escolares como medio para lograr cambios de conducta, desde objetivos previamente establecidos.

A partir de estos fundamentos, el programa escolar se convirtió en un recurso esencial en la orientación de la enseñanza, diseñado por expertos en curriculum, aprendizaje, el ámbito de la disciplina científica y evaluación. Se dio prioridad a la técnica y asignó a los procesos pedagógicos un sentido de neutralidad, imparcialidad y severidad, desprendidos de todo vínculo con lo ideológico y lo político. Simultáneamente se desarrolló un proceso de adoctrinamiento e instrucción a los docentes sobre el uso y manejo de la novedosa forma de planificar por objetivos y asegurar una enseñanza con acento experimental.

Hacia fines de la década de los años ochenta, se hizo persistente el cuestionamiento sobre esta innovación pedagógica. La obsolescencia del modelo educativo tecnocrático, al aplicarse programas escolares pretéritos que descontextualizaban la práctica pedagógica de los avances curriculares y pedagógicos, encontró como motivos, de acuerdo con Quintero y Otros (1980), a los siguientes aspectos:

1. La presencia de un modelo curricular fundamentado en la neutralidad científica, conductista y tecnocrática.
2. El predominio del mecanicismo y la linealidad en el trabajo escolar cotidiano.
3. El privilegio del aprendizaje en términos del cambio de conducta observable.
4. El predominio de técnicas reproductoras y estimuladoras de la memorización.
5. El desarrollo de una docencia desprendida de la realidad social y centrado en el aula de clase.
6. La aplicación de una evaluación limitada a subrayar, colorear, calcar, dibujar y a redactar frases y oraciones.
7. El estricto requerimiento de la burocracia-administrativa de la escuela para forzar al docente a aplicar el programa en forma estricta y ceñida a lo allí indicado.

De la misma forma, Rodríguez (1989) y Lacueva (1991), al criticar al modelo tecnocrático, apuntaron hacia la actividad de la enseñanza que se concentró en el aula, la práctica escolar se limitó a ofrecer contenidos eminentemente teóricos, el educando se restringió a memorizar nociones, conceptos y leyes, entre otros aspectos. El resultado: una educación aislada de la dinámica social, pues los programas escolares es una tarea asignada a los expertos. De allí que la problemática que de su aplicación se origina, responde en gran parte en quienes los estructuran, al desconocer los puntos de vista de quienes lo aplican.

Se piensa que urge la participación de los docentes en esa labor constructiva, a través de una consulta dada su condición de ejecutantes de las acciones didácticas establecidas en el programa escolar. Su participación favorecerá, según se reconoce en el Currículo Básico Nacional (1998), que: "...las orientaciones presentes en cada uno de los... Programas permitirán un cambio en la práctica pedagógica para hacer de la escuela un centro... para el intercambio cultural... dentro del cual los maestros tomen conciencia de su valor trascendente para el progreso del país" (p. 3).

### **El Programa como problema escolar**

Inmersa en el contexto enunciado, la enseñanza de la geografía, se encuentra en una situación plena de complejidades y dificultades, debido a su minusvalía frente a la enseñanza de las ciencias sociales. Eso representa Quintero y Otros (1980), alienar y manipular al educando, pues no se aborda la realidad y menos se reflexión críticamente sobre ella. Lo grave de esa situación es que al orientarse con programas escolares estructurados para transmitir contenidos, limita su visión y misión a comunicar conocimientos fragmentados y fortalecer la visión reduccionista de la realidad.

En ese marco histórico, la enseñanza de la geografía en la Tercera Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional, en Venezuela, desarrolla una práctica pedagógica orientada por programas elaborados en las reformas realizadas durante los años 1986 y 1990, respectivamente. Esto evidentemente constituye un extraordinario problema porque el programa escolar tan solo sirve a los educadores para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, alejados de las circunstancias que vive la sociedad en el marco de la compleja globalización. Entre las evidencias a destacar como argumentos de la presencia de este problema, se encuentran los siguientes testimonios:

1. Para Taborda de Cedeño (1990), los programas para la enseñanza de la geografía no responden a las necesidades de los educandos, poseen una elevada cantidad de objetivos-contenidos, en las estrategias sugeridas predominan las tradicionales, tampoco atienden a la problemática de las comunidades, hay una ausencia de la formación de valores, entre otros aspectos. Esto trae como resultado, la permanencia de una práctica escolar atrasada y desconectada de la compleja panorámica contemporánea.

2. Santiago (1996) encontró en la realización de un diagnóstico a docentes en servicio que el programa de geografía es un instrumento que sirve solamente para planificar las actividades cotidianas del aula. Según la opinión de los educadores, el 48,7 % afirmó que sirve para desenvolver el trabajo docente, ofrece la secuencia de los objetivos (13.0%), facilita los contenidos (9.7%), sugiere actividades (7.8%), facilita el logro de los objetivos (7.0%), permite la correlación de objetivos (5.2%) y facilita el conocimiento de la realidad (4.3%). No respondió (4.3%).

3. Santiago (1997), al realizar entrevistas a docentes en servicio, obtuvo la siguiente manifestación personal:

Me encontré con el problema que debía enseñar una Geografía netamente teórica debido a que tuve que trabajar solamente la parte teórica que recomiendan los programas (éstos están desactualizados), a solicitud de las autoridades del plantel. Esto me impidió establecer contacto con los problemas sociales del acontecer nacional, regional y local. Sin embargo, me preocupe porque los alumnos vivieran la geografía relacionando lo que enseñé con los hechos que se desarrollan en nuestra vida diaria, de manera que aprendieran a actuar en su medio, aunque fuese desde lo teórico. (p. 26).

Los aspectos descritos dejan entrever que los programas escolares de geografía, reflejan atraso y obsolescencia frente a la realidad geográfica y a los adelantos científicos y pedagógicos. Sin embargo, algunos docentes su afán por transformar la acción teórico-práctica de la enseñanza geográfica y atender las necesidades de los alumnos con el estudio de problemas de la comunidad, promueven iniciativas con la aplicación de estrategias articuladas desde orientaciones previstas en el programa y otras que surgen de las experiencias adquiridas en la práctica escolar cotidiana. Por eso urge valorar las concepciones de los docentes como aporte para la innovación curricular y la transformación del trabajo escolar cotidiano de la enseñanza geográfica.

### **Otros fundamentos**

En la revisión de la literatura que aborda la presente temática, se hace referencia a los siguientes aspectos teóricos:

1. Entender la necesidad de renovar los programas escolares para enseñar geografía, implica prestar atención a los acontecimientos del mundo actual.

Para Durán, Daguerre y Lara (1996), la disciplina geográfica debe considerar en el centro de su reflexión a los grupos humanos como organizadores del espacio geográfico. Por eso cualquier cambio curricular debe asumir que enseñar geografía: “no debe marcar diferencia entre los problemas que analiza la geografía escolar y la geografía científica” (p. 29). Es decir, enseñar geografía traduce armonizar los contenidos programáticos con los avances teórico-metodológicos alcanzados por los estudios geográficos y, de manera relevante, tomar en cuenta los problemas que afectan la vida cotidiana del colectivo social como temas de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, piensan los citados autores: “no habrá éxito para la reforma curricular sin una capacitación docente permanente que permita comunicar los nuevos paradigmas y las perspectivas contemporáneas de la geografía” (p. 37).

2. La renovación de los programas de geografía debe considerar que el conocimiento es falible y rápidamente obsoleto.

Existe hoy día una compleja red comunicacional de alcance planetario que ofrece al instante y en forma simultánea los novedosos aportes teóricos y las más innovadoras tecnologías. El efecto es una sociedad renovada capaz de obtener datos actualizados en

forma habitual con una impresionante inestabilidad y prontitud, pero también da origen a conocimientos extremadamente falibles, pues su vigencia se reduce a cortos períodos de tiempo. Motivo por el cual la elaboración de los programas escolares debe ser más acorde con la búsqueda, interpretación y transformación de la información. En la opinión de Moros (1993), el proceso educativo con pertinencia a las condiciones del mundo contemporáneo, deberá preocuparse por enseñar los procedimientos metodológicos que faciliten al educando encontrar el conocimiento desde su propio esfuerzo. A tal efecto, el programa escolar debe abordar temas de actualidad, con estrategias metodológicas de acento investigativo.

**3. Los programas escolares deben ser abiertos, flexibles y fácilmente reestructurables, de tal forma que permitan al educando adecuarse a la incertidumbre como se producen los acontecimientos geográficos.**

Según Álvarez (1985), la forma tan dinámica, compleja e incierta como se producen los hechos, trae consigo la necesidad de elaborar programas escolares en dos direcciones fundamentales: en primer lugar, facilitar una práctica pedagógica abierta y flexible, como es la vida cotidiana y, en segundo lugar, la práctica, a su vez, debe desenvolverse bajo la dirección de la investigación. Ambos aspectos favorecen una enseñanza y un aprendizaje orientados a la elaboración de conocimientos, en y desde la práctica escolar cotidiana, a la vez que una formación identificada con los cambios de la vida natural y espontánea de todos los días. Eso traduce cambios en las formas de pensar, actuar y relacionarse el individuo con la dinámica social. Por tanto, debe contar con una reforma categórica de los programas y permita, no sólo actualizar sino también ofrecer una renovada formación acorde con las demandas contemporáneas. El programa escolar debe motivar la iniciativa del educador para enseñar con libertad, originalidad y creatividad, los temas geográficos.

**4. La elaboración de los programas escolares debe atender a las concepciones de los educadores de geografía.**

Responde este planteamiento a la exigencia construir el currículo desde sus actores protagónicos fundamentales: los docentes, a quienes, hasta el momento, poca importancia se asigna, a pesar de desempeñar una actuación condicionada por el uso del programa escolar y el control estricto de las autoridades de los planteles. Según Pérez (1991), el propósito esencial del Reconstruccionismo Social del Curriculum es confrontar al docente con toda la variedad de situaciones que vive en su contexto socio-histórico y promover su condición de sujeto activo y crítico.

Eso supone concebirlo como individuo cuestionador, preocupado por la búsqueda de una mejor calidad de vida. Es decir, una postura contestataria a los acontecimientos de la realidad. Igualmente, para Marcelo (1987), el enfoque reconstructivo concibe al docente como agente activo, cuyo pensamiento y percepciones están en capacidad de interpretar el contexto social donde desarrollan las actividades escolares. En consecuencia, si el docente toma decisiones, reflexiona y emite juicios, será posible reorientar el programas escolar con sentido crítico.

## 5. La enseñanza de la geografía debe explicar la realidad a partir de la problematización de los contenidos programáticos.

La enseñanza de la geografía debe reorientar los contenidos programáticos como punto de partida del estudio de los problemas geográficos que caracterizan a la realidad cotidiana. Esto determina revisar los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas sugeridas y la evaluación. Para Benejam (1997), es necesario dar al programa la real dimensión de orientador de los procesos de enseñar y aprender, hacia el ámbito comunal, al priorizar una finalidad más social, el acceso a una información más pertinente con esa tarea, al uso de estrategias didácticas sustentadas en la investigación y en una evaluación más formativa.

Desde los fundamentos descritos, es importante señalar que un buen programa, según la Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación (1970), se debe caracterizar por lo siguiente: "...facilidad de interpretación por todos los educadores que tengan que manejarlo; oportunidad para satisfacer las diferencias de los alumnos y las necesidades de las comunidades locales; los objetivos están expresados en términos claros ...; ofrecer sugerencias básicas...etc." (p. 209).

De la misma manera, deben tomar en cuenta los fundamentos teórico-metodológicos de la disciplina –en este caso, geográfica–, el nivel biopsicosocial de los educandos, en cuanto a sus intereses, necesidades y experiencias; el lenguaje en que esté redactado o se redacté, debe facilitar su interpretación y aplicación a las condiciones regionales; las actividades se obligan a apoyarse en la aplicación de estrategias de investigación, con el objeto de apuntalar la elaboración del conocimiento por los educandos; facilitar la innovación en cuanto a las experiencias pedagógicas, entre otros aspectos.

### **Las concepciones de los docentes**

#### 1. Es un instrumento curricular útil para la enseñanza de la geografía

Los docentes consideraron que el programa es un medio esencial y básico para el desempeño de la tarea educativa del aula de clase, en lo referido a la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos y la respectiva evaluación de los conocimientos obtenidos. Por tanto, es una herramienta fundamental en la conducción del trabajo escolar cotidiano, en cuanto informa sobre los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación del rendimiento escolar. Ellos piensan lo siguiente:

- “Es la única guía que tiene el sistema educativo para dirigir y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje.”
- “El programa es la herramienta básica para el docente, ya que contiene los elementos básicos que permiten al docente tener una visión global de lo que debe realizar.”

- “Se puede decir que el programa es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por medio de él, el docente lleva el control para el logro de los objetivos”.
- “El programa es un instrumento muy bueno para el desarrollo de la actividad enseñanza-aprendizaje. Si se quiere decir algo es la mano derecha del educador o es el carril por el cual circulan los rieles de la educación”.
- “Este instrumento nos desglosa poco a poco los objetivos generales, los específicos, las estrategias metodológicas, las técnicas o medios de evaluación”.

## 2. Existe un desfase entre el planificador, el docente y la realidad:

Desde la opinión de los educadores, los expertos que elaboran los programas no toman en cuenta su experiencia escolar. El resultado, construir programas escolares con dificultades, tales como desconexión con la realidad donde se aplicará. Allí influye el criterio del planificador quien no conoce las regiones del país y, en efecto, los elaboran con una orientación muy general, porque se debe cumplir en todos los rincones del país. Es decir, priva la intención de normar la enseñanza. Esto conduce a homogeneizar la práctica pedagógica en el ámbito urbano y rural. Ante esta situación es conveniente la descentralización, pues permitirá el diseño de programas adaptados a la realidad y a las necesidades del alumno, fundamentalmente. Desde su perspectiva:

- “Si se habla de realidad geográfica, ésta no se presenta al existir masificación por ser elaborados a niveles centrales y por personas que no conocen las regiones.”
- “El programa está elaborado por personas que muchas veces no están relacionadas directamente con el sistema enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, lo hacen muy generalizado sin tomar en cuenta el medio en el cual se va a dictar”.
- “Pero es bueno hacer notar que los programas son elaborados a nivel central por personas que están en oficinas pero desconocen las necesidades primordiales donde se desarrolla el aprendizaje, tal es el caso que el programa de la zona rural y la zona urbana son iguales, a pesar de que son dos medios distintos y los alumnos tiene características diferentes. Por esta razón se hace necesario que el docente adapte el programa a la realidad y las necesidades del alumno.”
- “La educación debería descentralizarse ya que así cada región puede realizar un programa y adaptarlo a su medio.”

## 3. Es necesario hacer una revisión previa del programa de geografía:

Al tomar en cuenta la misión orientadora del programa escolar, los docentes opinan sobre la necesidad de revisar este medio, antes de planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto significa una lectura previa que abarque los fundamentos, los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y de evaluación. A la vez, debe tomar en cuenta la orientación implícita en los objetivos generales y específicos, el nivel de dificultad de los objetivos, el significado de los contenidos, la debida atención a la operacionalización de las estrategias metodológicas sugeridas y de evaluación, entre otros aspectos. Al respecto, piensan lo siguiente:

- “El programa debe ser leído y revisado minuciosamente.”
- “Primero procedo a leer los objetivos a planificar, posteriormente los analizó, tomando en cuenta el grado de dificultad que pueden presentarlos mismos. Así mismo estudio detenidamente las estrategias metodológicas las cuales deben adaptarse al contenido de determinado tema.”
- “Ubico el objetivo general, después el objetivo específico, leo lo correspondiente al objetivo, busco las posibles técnicas para desarrollarlo, las aplico y procedo a desarrollar el objetivo propuesto, más tarde acudiré a él para buscar técnicas e instrumentos de evaluación, las aplico y comprobaré si el objetivo se ha logrado.”
- “De la misma manera cada objetivo plantea las estrategias metodológicas y las estrategias evaluativas del contenido de cada objetivo. Pero en ocasiones el docente sólo se guía por estas estrategias sin tomar en cuenta la realidad biopsicosocial de los educandos.”
- “De acuerdo con el objetivo planifico cada clase, con la ayuda del contenido que me sirve de guía para conocer la información de la clase y ampliar el objetivo a dar.”
- “Si considero que el objetivo está claro, hago una retroalimentación, para la próxima clase evaluarlo y pasar al siguiente objetivo.”

#### 4. El programa escolar posee una estructura rígida:

Los docentes de geografía conciben que la estructura del programa escolar es rígida e inflexible y merma las posibilidades de su adaptación a la realidad geográfica; a la vez genera dificultades en cuanto a la interpretación de sus aspectos integrantes. Desde su perspectiva, consideran su rigidez como generadora de dificultades ante la necesidad de adecuar la enseñanza a las características y necesidades de los alumnos y el lugar donde se enseña. Igualmente, ciñe la actividad escolar a contenidos particulares y sin relación alguna entre sí. En consecuencia, se presentan graves deficiencias, tales como la de desvirtuar la adecuada orientación de la enseñanza, fragmentar el proceso geodidáctico, limitar la libertad del educador para poner en práctica sus iniciativas e impedir que el educando pueda ser crítico e investigador. En ese sentido, afirmaron:

- “Los programas tienen una estructura muy rígida e inflexible. Pienso que eso nos trae problemas en el momento de planificar para adaptarlo a la realidad donde trabajamos.”
- “Los programas en ocasiones no están bien estructurados. Los objetivos a su vez no están bien formulados, los docentes no consideran en ocasiones la reformulación del objetivo cayendo en errores que le cuesta la no comprensión y el logro del mismo.”
- “Están recargados de temas y no existe secuencia alguna. Se presenta parcelamiento no están concatenados y como se exige su total cumplimiento, nos limitamos a dar cada uno de ellos.”

- “El programa se divide en muchas partes de las cuales el docente no se sale, se encasilla en él y no deja que la imaginación trabaje.”
- “... los objetivos son ambiguos y no permiten ni formar al alumno en un ser crítico, analítico y menos a la investigación que es lo que se pide.”
- “La redacción de los objetivos es confusa.”
- “Algunos objetivos no están acordes con lo que el alumno debe aprender.”
- “No hay una buena secuencia entre los objetivos de un grado con respecto a otro”.

##### 5. El programa no está adaptado a la realidad geográfica:

Piensan los educadores de geografía que el programa escolar se encuentra desfasado de la realidad geográfica donde se realiza la tarea educativa. Esa dificultad representa contribuir al desconocimiento del entorno inmediato, de las necesidades que angustian a las comunidades y, fundamentalmente, sus problemas geográficos. Ante esto, recomiendan ajustar los contenidos programáticos a la explicación de la realidad, porque traerá, desde su criterio, la posibilidad de mirar la realidad desde otras apreciaciones y confrontar el entorno en procura de su comprensión. Desde su perspectiva, los docentes consideran lo siguiente:

- “El medio local es tomado en cuenta de manera insignificante.”
- “Estos programas tampoco están elaborados de acuerdo a cada región a la cual pertenece el educando, sin tomar en cuenta las necesidades y los problemas de la misma.”
- “En cada programa debería tomarse en cuenta las condiciones del medio, de manera que el alumno aprenda conociendo los aspectos sociales, económicos, culturales, físicos y políticos de su región, que le va a permitir estar actualizado y enfrentarse con su misma realidad.”
- “Se tiene que dar los objetivos de acuerdo al tiempo en que se ha programado el lapso, hay que ajustar a nuestra realidad.”

##### 6. El programa escolar se encuentra desactualizado:

Uno de los más acertados cuestionamientos que realizaron los docentes, estuvo relacionado con lo desactualizado en que se encuentran los programas escolares para enseñar geografía. Esa desconexión con los adelantos curriculares, disciplinares, pedagógicos y didácticos aseguran la vigencia de lo tradicional. En principio, los objetivos formulados por los expertos al orientar la enseñanza geográfica, adolecen de pertinencia con la situación del mundo actual. Es una enseñanza aburrida, ahistórica y tediosa, donde no se toma en cuenta la realidad inmediata. En ese sentido:

- “El programa de geografía es un programa tradicional, desactualizado y a veces se queda corto ante las necesidades de la geografía misma como una disciplina activa y en constante cambio.”



- “Los objetivos generales son muy amplios, abarcan demasiadas cosas a la vez los objetivos específicos son los mismos de siempre, debido a que los programas no son reformulados haciendo esto que la geografía se convierta en una asignatura aburrida y tediosa para los alumnos.”
- “...Pero a veces me parece que varios objetivos están pasados de moda, están anticuados o quizás fuera de la realidad en que vivimos o está atravesando nuestro país.”
- “Los programas que manejamos siempre se ha dicho que no están ajustados a la realidad, y en mi opinión, es bastante cierto todo esto ya que al momento de tener que impartir o facilitar algún conocimiento, nos encontramos que no se puede hacer mucho para innovar lo que hacemos.”
- “Muchas veces los objetivos se encuentran desactualizados y no se corresponden con la realidad de cada región sin tomar en cuenta las necesidades de cada medio y de los alumnos.”

#### 7. Se impone reformular el programa:

Para los educadores de geografía es una demanda la reformulación del programa. Es una prioridad, desde su criterio, reivindicar la postura del docente como conductor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto amerita una lectura e interpretación del contenido de este medio, con el objeto de adaptar sus fundamentos a las localidades y regiones. Igualmente, la reformulación debe poner en práctica su creatividad e iniciativa y pueda utilizar el programa desde su conocimiento y experiencia. Por eso afirmaron:

- “El programa debe ser reformulado porque no se adapta a la realidad donde se desenvuelve el educando, porque es elaborado por el nivel central sin tomar en cuenta las necesidades de los educandos.”
- “Yo trato de poner en práctica lo que está en él (tomando en cuenta la serie de limitaciones que se dan en el medio donde trabajo), pero si es necesario salirse de él porque las circunstancias así lo exigen, yo hago siempre y cuando sea para el logro del aprendizaje de los alumnos.”
- “Planifiqué los objetivos que en el programa se presentan. Si no está tan al alcance de los alumnos, planifico otros que cubran las necesidades de los mismos. También leo las recomendaciones y aplico los que estén a disposición de los alumnos”.
- “El programa sirve de guía al docente pero no debe utilizarse al pie de la letra ya que se encuentra desadaptado, por eso el docente debe reformularlo en muchas ocasiones para adaptarlo al medio donde se está impartiendo la enseñanza y el aprendizaje.”

#### 8. Para adecuar el programa a la realidad, es imprescindible correlacionar objetivos:

Los docentes de geografía piensan que el programa permite la correlación de objetivos y adaptar los contenidos programáticos a la realidad donde se desarrolla la práctica educativa. Correlacionar supone vincular los contenidos geográficos, estrategias de enseñanza y

recursos didácticos con otras asignaturas que facilita innovar para desarrollar una enseñanza más atractiva a los educandos y un aprendizaje más significativo y opinó:

- “Por otra parte, si el docente conoce el programa puede correlacionar los objetivos y a la vez adaptarlos al medio local en el que se desenvuelve.”
- “Manejo el programa utilizando la correlación de objetivos, es decir, con otras asignaturas siguiendo las recomendaciones del manual del Docente. Esto me permite integrar estrategias y recursos didácticos, con el objeto de lograr mejora los objetivos programáticos.”
- “La correlación de objetivos me permite ser más creativo al usar el programa, basándome en los objetivos que este contiene pero tratando de que sean de la forma más sencilla posible para que los alumnos además de no aburrirse, comprendan y aprendan lo tratado en la clase.”
- “En vista de que el programa no se adapta a la realidad de la región es necesario reformular y correlacionar los objetivos con la finalidad de que el alumno adquiera un aprendizaje significativo, utilizando además estrategias metodológicas que se adapten a cada uno de los objetivos.”

#### 9. Para aplicar el programa:

Al aplicar el programa es necesario realizar previamente la lectura de la fundamentación que lo sustenta. Supone apreciar los argumentos establecidos por los planificadores y orientar el uso del programa como una guía para el desenvolvimiento de la práctica escolar. La lectura de las orientaciones del planificador también pueden ayudar a reformular los objetivos programáticos en procura de una enseñanza de mayor calidad formativa. Por eso.

- “En primer lugar se debe tener una idea clara de lo que persigue el programa. Esto se logra leyendo la fundamentación teórica”.
- “Se debe planificar los objetivos en orden de dificultad. Estos objetivos serán reformulados si lo amerita.”
- “El programa es un amigo al que algunas veces es necesario corregir.”
- “El programa lo utilizó siguiendo las pautas expuestas por él ya que se exige cantidad y no calidad.”
- “El programa debe adaptarse para desarrollar las potencialidades del alumno”.
- “Es importante revisar con detenimiento las estrategias metodológicas, debido a que pueden ayudar a dar un aprendizaje más completo.”
- “Como todavía se trabaja con recursos tradicionales y se deben utilizar otros más relacionados con el acontecer cotidiano, con el fin de que el alumno obtenga mayores conocimientos.”

#### 10. Para mejorar el uso del programa escolar:

Los docentes de geografía son del criterio que el programa escolar está orientado por los fundamentos de los modelos extranjeros que se copian como guía para innovar los procesos

educativos nacionales. Por tanto, al seguir instrucciones establecidas por los técnicos, se merma su iniciativa y creatividad y asumir otras estrategias metodológicas alternas. Ante lo cual es indispensable superar la apatía que se observa en los educadores en la planificación de la enseñanza. Esta situación debe ser sustituida por una acción creativa al utilizar el programa en función de los educandos y de la realidad geográfica, a la vez armonizar la teoría con la práctica. Al respecto, los educadores piensan lo siguiente:

- “Todas las fallas del programa obedecen a que se trata de una copia de los modelos de educación extranjera que hoy día se está implantando.”
- “... el docente se limita a realizar las actividades que están plasmadas allí sin crear o fabricar sus propias estrategias.”
- “La apatía por parte de algunos docentes en la preparación, planificación, metodológica cuando se usa el programa escolar.”
- “El docente es quien debe poner un poquito de creatividad al reformular los objetivos y buscar las estrategias que más se adapten al educando.”
- “Deben hacerse ajustes en las partes metodológicas y desarrollar estrategias que busquen un aprendizaje más significativo al vincular la teoría con la práctica.”

### **Unas inferencias**

Sobre la base de los fundamentos teóricos expuestos en la revisión de la literatura y las ideas expuestas por los docentes, al ser consultados sobre el programa escolar para enseñar geografía, se puede deducir lo siguiente:

1. La complejidad que vive la sociedad actual exige renovar la enseñanza de la geografía. Motivo por el cual, son necesarios programas escolares, más abiertos y flexibles, de manera que orienten los procesos pedagógicos hacia la explicación de los acontecimientos de la vida cotidiana, a la vez que más pertinentes con la dinámica geográfica contemporánea.

2. La presencia de las directrices del modelo educativo tecnocrático en las concepciones de los educadores de geografía, constituyen un aspecto a considerar en el momento de gestar procesos pedagógicos que superen lo meramente técnico por una práctica pedagógica con sentido y significación más formativa y humana, a la vez permitan la libertad y la creatividad del docente.

3. La aplicación de los vigentes programas escolares de geografía, limitan la acción pedagógica a los acontecimientos del aula escolar. Sirven simplemente para planificar la actividad del aula y lograr el objetivo programático, a la vez que transmitir contenidos con un mecanicismo rutinario. El resultado, una enseñanza eminentemente teórica sin calidad formativa.

4. La renovación de los programas escolares debe contar con el conocimiento y la experiencia de los educadores, en su condición de protagonistas del trabajo escolar. Se

torna ineludible contar con su opinión; dada su posición de ejecutante del programa, puede aportar contribuciones esenciales y básicas en el mejoramiento programático y en la transformación de la práctica escolar.

5. Las iniciativas de los educadores de geografía son dignas de reconocer porque llevan implícita la voluntad de cambio. Al diseñar propuestas que transformen los tradicionales objetivos y contenidos programáticos actuales, pueden estimular la renovación de los procedimientos metodológicos hacia una enseñanza más actualizada e innovadora.

6. La concepción de la enseñanza de la geografía que subyace en los programas, es indiscutiblemente atrasada y afincada en pretéritos enfoques didácticos. Eso dificulta la sana intención del docente para facilitar la enseñanza geográfica desde otras formas pedagógicas alternas, que resultan de su toma de conciencia frente a la enseñanza geográfica tradicional.

7. La enseñanza de la geografía que recomiendan los programas escolares vigentes es notablemente contradictoria con las políticas establecidas por el Estado venezolano para modernizar la educación, desde los años ochenta del siglo veinte hasta la actualidad, porque incentiva la alineación, el dogmatismo, la neutralidad y el apoliticismo, que aleja el pensamiento crítico y la participación activa del educando en su compleja realidad.

## **CAPITULO VI**

### **LA CLASE DE GEOGRAFIA DESDE EL PROGRAMA ESCOLAR**

Otro de los escenarios escolares donde se demuestra el uso del programa de geografía y sus repercusiones pedagógicas, es en la aplicación de las estrategias de enseñanza utiliza en la práctica escolar cotidiana. Se trata de las acciones didácticas aplicadas por el docente con el objeto de desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esa dirección, en el presente Capítulo se hace una descripción de las estrategias más frecuentes en la enseñanza de la geografía.

#### **Vida cotidiana y enseñanza de la geografía**

La sociedad informada es resultado de la “explosión de los conocimientos”, en el marco del Nuevo Orden Mundial. Gracias al apoyo de los adelantos científico-tecnológicos, la información se difunde con facilidad hacia los diversos lugares del mundo, a través de una multiplicidad de mensajes y noticias divulgadas en forma simultánea y al instante en que se produce y superar las distancias, las barreras lingüísticas y etnográficas. Eso da lugar, en palabras de Bisbal (1994), al reconocimiento que la sociedad actual es significativamente influenciada por las tecnologías de la comunicación y afirmó: “... el sentido de la propia vida, de la realidad que nos rodea, de la relación con los demás, de la relación con los discursos y hasta... la democracia se construye desde los medios de comunicación de masas” (p. 81).

La masificación de informaciones, noticias y conocimientos inciden para apreciar una realidad intensa, dinámica, cambiante e interesante. Específicamente, el ámbito de la cotidianidad, se torna atrayente debido al entrecruzamiento de ideas, pensares y decires de la más diversa índole. Allí, la acción epistemológica diaria se desenvuelve en la conversación, el intercambio de pareceres, la contradicción de opiniones, el planteamiento de nuevas alternativas y la manifestación de posturas críticas que ayudan a resolver problemas y dificultades.

El intenso bombardeo informativo ofrecido a través de las novedades del periódico, del noticiero de la televisión o el mensaje radial, trastoca la forma como piensa la persona, ante la posibilidad de remozar en forma permanente y continua sus saberes. Es, entonces, un proceso interactivo donde emergen nuevas oportunidades para transformar el bagaje empírico del sujeto. Esta situación genera, con la incorporación constante de nuevos aportes informativos, una matriz de opinión sobre los acontecimientos.

Otro aspecto derivado de la diversidad comunicacional son las diferentes formas de apreciar la complejidad de la realidad, gracias a la vinculación imagen-palabra. Es decir,

contemplación y vivencia se armonizan en una unicidad dialéctica, desde donde surgen los argumentos para explicar los hechos. Sin embargo, igualmente, de acuerdo con Lanz (1990), al analizar las circunstancias de la complicada cotidianidad, se entiende que es imposible aplicar los esquemas de análisis tradicionales tan afectos a la exigencia de lo rígido, al crono estricto y a la ritualidad temporal en la explicación de la nueva realidad.

La dificultad se manifiesta cuando en la vida cotidiana no existen verdades infalibles, rígidas e inmutables. Por el contrario, los acontecimientos se desenvuelven en forma natural y espontánea. Acercarse a esta situación, implica romper con las ataduras de la ciencia estricta fundamentada en la verdad dogmática, tan formal y normativa, por una ciencia más cualificada, pero también coherente, congruente y pertinente. Esa nueva ciencia, dice Tovar (1999), debe preservar la coherencia, la sistematicidad y el acento ecológico y holístico, de tal forma que explique los hechos con congruencia y responsabilidad social.

Desde este punto de vista, es indiscutible volver la mirada hacia los escenarios de la vida en sociedad, ahora con nueva faz y vicisitudes. En principio, eso supone replantear las repercusiones de los medios de comunicación social al desempeñar una extraordinaria labor, por su significado de "libros de la vida diaria". Con las noticias y las informaciones, las personas pueden elaborar sus opiniones y concepciones sobre la realidad vivida, sin mucha dificultad. Lo que antes era el privilegio de las minorías cultas, hoy se ha hecho accesible al colectivo social para su uso y su disfrute.

Por otro lado, gracias a la relación espontánea y natural, la persona se convierte en actor que explica las situaciones de la vida diaria. Se trata de un remozamiento de la actividad empírica ejercitada en forma habitual, con notables repercusiones formativas en los sujetos. Así, se ha roto la tradicional horizontalidad comunicacional de acento vertical y dogmática del saber exclusivo y único, por la apertura y la flexibilidad en el acceso a la información a todos por igual. Por estas razones, se impone valorar la conversación diaria como un ejercicio de permanente reestructuración de las concepciones empíricas de las personas, forjados en la misma práctica.

Entonces, el conocimiento calificado tradicionalmente de vulgar, dado su acento subjetivo, se encuentra revitalizado ante la preocupación de los expertos por vislumbrar otras opciones epistemológicas y entender cómo construye el individuo común el conocimiento. Lo que fue considerado marginal, insignificante y carente de importancia en la elaboración de nuevos saberes, en la actualidad, no es un saber excluido por su espontaneidad, su carencia de objetividad y sistematicidad estrictamente científica, sino es asumido como el espacio de la posibilidad. Esta nueva opción se entiende como el rescate de lo marginal. Al respecto, dice Guedez (1994):

Rápidamente, cabe aclarar que aquí entendemos por marginal aquel espacio donde las cosas no están previstas. El margen es el espacio de una hoja que no es alcanzado por un texto. Es el territorio donde se anotan escollos y apuntes, donde el lector de una hoja coloca su propio pensamiento y consagra su particular creación, en función de lo que ha leído en el texto y de lo que éste le ha hecho recordar. En consecuencia,

el margen es el ámbito donde se conjuga la norma preestablecida y el impulso innovador. Esta noción de margen se presenta ahora mucho más amplia que en los esquemas estereotipados que todo le contempla y que para todo tenían una respuesta predeterminada. (p. 18).

Por tanto, se debe entender que el saber del presente exige una racionalidad más abierta y más flexible, muy alejada de los dogmas y rápidamente adaptable y readaptable a los cambios. Indiscutiblemente se está frente a nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñanza fundamentadas en la facilidad de la persona para vincularse con la información. Los medios educan a través de la persistente publicidad; la divulgación de noticias a cada momento, los contenidos de los programas de opinión donde se discuten tópicos desde diferentes puntos de vista, la lectura del periódico, aunado a la vivencia cotidiana en la comunidad. Eso convierte al vivir diario en un escenario educativo de actualización constante. En el lenguaje corriente: se vive al día.

Se puede afirmar que las enseñanzas cotidianas son más formativas y atractivas a las ofertadas por la escuela, dado su carácter vivencial y su desarrollo en el escenario habitual con naturalidad. La vida diaria es un salón de clase donde todos enseñan y todos aprenden. Es el aprendizaje en el propio escenario de los acontecimientos sin artificialidad alguna y donde el lenguaje y la participación afinan los constructos empíricos desde las permanentes contradicciones y confrontaciones. En su lugar se aprende sin temores al fracaso sino, por el contrario, a valorar las virtudes y continuar en el camino de la superación del error y aprender en la vida misma.

En ese contexto vivencial, se ejercita la reflexión sin ataduras, se construyen criterios en forma abierta y la criticidad emerge de la dialogicidad que vincula su pensamiento con otros pensamientos. Estos cambios afectaron la vigencia de la concepción transmisiva en la práctica escolar. En lo específico, se cuestiona su terquedad en aferrarse a la mera transferencia de contenidos fragmentados y enciclopédicos. Hoy día es imposible para una persona obtener en las aulas escolares, una interpretación crítica sobre los acontecimientos con la acción transmisiva de la escuela. En cambio, si puede tener acceso a la información gracias a las noticias que acompañadas por imágenes y descripciones someras, facilitan a la colectividad la posibilidad de formarse una idea sobre los hechos.

La transmisividad escolar también es afectada por la vigencia del conocimiento. Mientras en el aula de clase se transmiten conceptos impregnados de obsolescencia, el conocimiento que se produce, no se ha terminado de aplicar, cuando otro ya lo supera. (Moros, 1993). La falibilidad se convierte así, en una debilidad implacable de la ciencia absoluta y la verdad única. Es lo modificable, readaptable, falible y perecedero, lo que tiene la mayor importancia y con eso, la atención hacia los procesos más que hacia los resultados como era la costumbre.

Con estos señalamientos se han puesto en tela de juicio los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en el aula y muy especial, en el ámbito de la enseñanza de la geografía, debido a que los conocimientos de la realidad, ágiles y falibles, en la escuela son

transmitidos en la frialdad e inercia nocional y conceptual. Según Santiago (1998), el docente todavía se preocupa porque los educandos reproduzcan referencias obsoletas de conocimientos fragmentados y descontextualizados.

Los acontecimientos del mundo global obligan a reconsiderar otras alternativas de enseñanza para abordar la compleja realidad geográfica que construye el capitalismo, como ideología dominante, al aprovechar las potencialidades naturales en forma anárquica y avasallante. Ante eso, el desarrollo de la clase de geografía debe considerar como objetos de la acción formativa, a los problemas de la vida cotidiana. Se trata de las dificultades del colectivo social, abordados desde la acción investigativa y facilitar procesos de búsqueda y elaboración de conocimientos. También, según Lledo y Cano (1994):

1.- El aula ha de convertirse en un lugar de encuentro con los otros. El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia los otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

2.- La clase debe sugerir cantidad de acciones. El medio escolar ha de facilitar a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio espacio de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

3.- La clase debe estar abierta al mundo que le rodea. El medio ambiente escolar ha de ser diverso; debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula: Deberán ofrecer espacios distintos.

4.- Debemos hacer del aula un espacio acogedor y grato con un ambiente agradable y con acentuado sentido humano.

5.- Nuestra clase tiene que ser un lugar vivo, un lugar distinto: El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, debiéndose en él reflejados sus peculiaridades, su propia identidad (p. 48)

Ante lo descrito, la clase de geografía debe privilegiar a los educandos como actores protagónicos de su aprendizaje, diversificar las estrategias de enseñanza, desenvolverse en forma activa y participativa, contextualizar los temas de enseñanza con el objeto de confrontar críticamente la realidad, facilitar un ambiente de integración social y establecer relaciones interpersonales de calor humano. Para Esté (1994), debe ser interactiva y centrada en los procesos que permitan la obtención del conocimiento con la aplicación de estrategias científicas. Son los procesos constructivos conducentes a la elaboración del conocimiento, tales como:

- a.- El trabajo en grupos.
- b.- Estímulo y conducción del docente.
- c.- Selección de temas y problemas pertinentes y motivadores para la discusión.



- d.- Debe estar integrada al proceso interactivo.
- e.- La atención a los educandos con particularidades y especificidades.
- f.- La comprensión de las diversidades personales en el aula.
- g.- La continuidad cultural y ecológica entre la escuela y la comunidad.
- h.- El papel del docente como coordinador de actividades.

El objetivo de las actividades enunciadas debe ser explicar la realidad. Eso significa, la participación del alumno en la interpretación de la dinámica del espacio geográfico a través de la reflexión crítica, la aplicación de estrategias didácticas vivenciales que permitan la confrontación con su entorno inmediato, y atender a la problemática ambiental. Esto representa la exigencia de acciones pedagógicas conducentes a concientizar al estudiante y apreciar el entorno desde la perspectiva de una mejor calidad de vida. El reto es insertar al educando en su transformado contexto socio-cultural y valorar la dialogicidad cotidiana como opción para obtener datos de la informalidad empírica.

Es revelador que el desarrollo de la clase de geografía debe replantear su dinámica. La época reclama a la clase convertirse en un escenario para el debate, la discusión y el ejercicio dialéctico. Su desenvolvimiento debe apoyarse en la aplicación de actividades flexibles, próximas a la vida diaria y menos artificiales, con la finalidad de mejorar la formación del ciudadano en su actuación en la vida diaria. Se busca, específicamente, formar la capacidad desdibujadora de los mensajes alienantes que perturban la iniciativa y la creatividad de los alumnos.

### **La clase de geografía transmisiva y descriptiva**

Contradictoriamente a la situación epocal, la enseñanza geográfica se inserta en el aula, obvia el entorno y se desenvuelve apegada a los fundamentos del pasado. Mientras la realidad se manifiesta como una maraña de comunicaciones y atractivas interrogantes, la escuela, se limita a transmitir contenidos fríos, inertes, parcelados y obsoletos. El resultado, un ámbito donde se privilegia el desgano y la conformidad. Una explicación a la complejidad del aula debe considerar que el educador y sus alumnos, en su condición de habitantes de una comunidad, son actores protagónicos de una realidad sumamente dinámica y cambiante.

En el aula, no hay otras opciones de donde deriven otras apreciaciones sobre el conocimiento, debido a la hegemonía del saber del docente, predominantemente limitado de lo exigido por el programa escolar y lo expresado en el texto. Es un mundo diferente con una praxis envejecida y detenida en el tiempo. Eso representa la existencia de dos ambientes diferentes, autónomos y desvinculados: el aula y la comunidad. El desenvolvimiento de la vida diaria se presenta como un suceso alejado y diferente, sin ninguna vinculación con los saberes escolares. Los contenidos enseñados en el aula son estrictamente ceñidos al programa. Eso genera la sensación de un presente permanente que desvirtúa el pasado, discrepa de lo actual e ignora el futuro.

Se podría decir sin temor a cometer una equivocación que es un mundo muy distinto donde, desde hace muchos años, la práctica del aula ha sido la misma. No hay cambios, salvo algunos aportes de reciente data incorporados por recomendaciones de los expertos y aceptado por los educadores al tener relación con su práctica diaria; sin embargo, el resultado es lo siguiente: todo quede igual. Tradicionalmente, la clase de geografía es la actividad donde el docente y los alumnos vivencian durante un lapso de tiempo unas rutinas orientadas por la guía programática establecida por el Ministerio de Educación. Así se operacionaliza el Currículum oficial estrictamente informativo y disciplinar.

Esta tarea diaria lleva consigo el esfuerzo de instruir y adiestrar, sin importar los requerimientos formativos de la Constitución Nacional (1961) y la Ley Orgánica de Educación (1980): la formación integral del educando. Por eso es importante abordar las razones que explican las dificultades adjudicadas al sistema educativo, como obstáculo en la transformación de la realidad nacional pobre, atrasado y marginal de los cambios epocales. Por consiguiente, de acuerdo con Esté (1994), la crítica se centra en la vigencia de la enseñanza de la geografía de una acción didáctica, caracterizada por:

- a.- Actividades de control que procuran corregir las tareas asignadas o mantener el grupo tranquilo y convergente en la escuela y dentro del aula.
- b.- Actividades de información que procuren la transformación de informaciones pertinentes desde los libros y textos o desde la memoria del educador hacia el grupo.
- c.- Ejercitaciones que procuren el aprendizaje de conceptos o destrezas mediante su repetición.
- d.- Actividades rituales y de curriculum oculto que procuran la transmisión de los inmanentes culturales de la cultura escolar-industrial; conceptos de espacialidad como sitio, de tiempo como horario, de jerarquía social como inseparable de toda relación humana y de conocimiento como recursos de poder que jerarquiza en grados y distinciones. (p. 5-6).

Las actividades enunciadas, como se puede apreciar, tienen como objetivo esencial ejercer el control de la actuación del educando en sus mínimos detalles y obligarlo a reproducir información sin procesamiento reflexivo. La repetición y la ritualidad, acompañados de la disciplina rígida y persistente, condenan al trabajo escolar al mantenimiento de una acción permanente. Según Lacueva (1991):

Es el mundo de la actividad escolar que enseña a ser pasivo, a obedecer sin más, a estar aislado esperando órdenes. Se trata de un mundo donde todo está ya dispuesto para el alumno: sus movimientos, la distribución de su tiempo, sus lecturas, sus escritos. Todo está ya señalado y cada alumno no tiene sino que seguir aquello rígidamente establecido... (p. 48).

Es inconcebible que ante lo dinámico del mundo, la clase de Geografía se desarrolle de una forma tan tradicional, al perennizar como estrategia de enseñanza a la mera ejercitación de la memoria para retener la información parcelada, sin dar explicación a los acontecimientos, hechos o fenómenos geográficos. La forma tan rápida como los

conocimientos se hacen obsoletos obliga a proponer cambios a esta situación por demás interesante y paradójica. Su tarea esencial debe ser, en el nuevo marco epocal, explicar la realidad geográfica desde la formación de una conciencia histórica, una intervención más humana de las potencialidades naturales, la preservación del ambiente, la satisfacción de las necesidades del colectivo social y el mejoramiento de la calidad de vida.

En función de lo explicado anteriormente, cabe preguntar: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que sirven para el desarrollar la clase de geografía en la práctica escolar cotidiana?. Dar respuesta a esta interrogante significa comprender las actividades que se utilizan en el trabajo escolar donde se enseña geografía. Es detectar cuáles son las estrategias aplicadas por el docente en su práctica y superar la transmisividad. Por tanto urge reorientar su desarrollo como base de la formación del ser humano frente a la avasallante pluralidad de intencionalidades ideológicas que alienan y distorsionan la concepción del mundo y de la vida hacia fines netamente económicos.

### **La clase de geografía**

Siempre se ha pensado que el docente de geografía tiene un solo punto de vista para desarrollar su clase cotidiana. Esta experiencia dio otros resultados. Especialmente, se observó una pluralidad de clases con una variada aplicación de estrategias didácticas que demuestran la coexistencia de lo tradicional con acciones renovadas bajo los fundamentos de reciente data en el ámbito de la investigación didáctica. La clase de geografía orientada bajo las recomendaciones sugeridas en el programa escolar, se pueden citar las siguientes:

#### **El dictado:**

Constituyó la forma más común utilizada por los docentes. Al comienzo de la clase la mayoría de los educadores escribió el título del objetivo y procedió luego a dictar el contenido relacionado con el objetivo enunciado en el pizarrón. Regularmente los docentes que utilizan el dictado, lo hacen desde su escritorio donde reposa el libro desde el cual transmiten el contenido. Algunos docentes dictan desde un cuaderno de anotaciones y otros desde fichas. En la medida en que avanza el dictado, algunos docentes formulan breves comentarios sobre el contenido comunicado. En pocas oportunidades ejemplifican. En la situación de la clase del dictado, los estudiantes permanecen inmóviles: escuchan y escriben, durante todo el lapso de la clase. En la mayoría de las veces, la interrupción se hace al preguntar sobre la redacción de una palabra o solicitar permiso para sacar punta al lápiz. Al finalizar la clase, generalmente cuando suena el timbre, se suspende el dictado.

#### **Explicación del contenido de la clase:**

En esta actividad de clase, el docente arriba al aula y cumple con las actividades de rutina: pasa lista, ordena los alumnos, corrige tareas, entrega evaluaciones, lee algunas orientaciones sobre la evaluación. Luego borra el pizarrón y comenta a los alumnos el contenido de la clase, cuyo título redacta en el tablero y luego explica los conocimientos. El proceso de la clase se desarrolló en función de un esquema resultante de las ideas centrales que el profesor comunica a los estudiantes. En algunos casos, estas ideas son reforzadas con ejemplos, referidos a los aspectos comunes y habituales de la vida diaria. En algunas clases

el docente comenta referencias bibliográficas textuales provenientes de Manuales de geografía, como aspectos complementarios al contenido explicado. Siempre los alumnos se dedican a copiar el esquema escrito en el pizarrón y, en muy escasas ocasiones, formulan preguntas al profesor. Al final, el docente borra el pizarrón.

#### **El dictado y la explicación de la clase:**

La clase desarrollada mediante el dictado y la explicación del contenido de la clase, se inicia con la explicación del profesor sobre el contenido a transmitir y previamente escribe el título en el pizarrón. Luego, el profesor relaciona la explicación y el dictado. En la mayoría de los casos, primero expone los conocimientos, redacta en el pizarrón la idea central y procede a dictar un contenido mediante un párrafo seleccionado del libro de geografía. La clase se desenvuelve de esta forma hasta su fin. La actuación de los educandos es pasiva, limitada a escuchar, hacer algunas preguntas, por cierto muy escasas y a copiar en su cuaderno el esquema del tablero y el contenido dictado por el profesor.

#### **El manejo del cuestionario:**

En esta clase, el docente se apoya en preguntas estructuradas en base a los objetivos programáticos. Regularmente, dicta las preguntas en la clase anterior, con el objeto que el cuestionario a ser respondido previamente por los alumnos en la casa. Allí se exige la consulta de bibliografía y dar respuesta a las preguntas establecidas, con el objeto de tratarlo en la próxima clase. En efecto, al comenzar la actividad, el docente explica brevemente en el pizarrón y empieza a interrogar a los estudiantes de acuerdo al orden establecido, luego el docente explica. Generalmente son los mismos contenidos de los libros de geografía. Eso trae como efecto que el docente recrimine a los alumnos hacia la búsqueda de nuevas fuentes bibliográficas. Los alumnos corrientemente manifiestan una actitud competitiva ante las preguntas formuladas por el docente y, ofrecen rápidamente la respuesta a la interrogante planteada.

#### **El trabajo en grupos:**

El docente procede a dar cumplimiento a las actividades rutinarias: limpiar el pizarrón, pasar la lista y saludar a los estudiantes. Pregunta si todos trajeron el libro y luego organiza a los alumnos en equipos de trabajo, generalmente, de 4 a 6 por grupo. A continuación, recomienda la página del libro y ordena copiar el objetivo y el contenido que allí aparece. También se observa que los alumnos leen el contenido, copian lo más importante o lo considerado de mayor interés. La clase se desarrolla en atención a la actividad de los alumnos, mientras que el docente se coloca en posición contemplativa o visita los grupos y orienta el desarrollo del trabajo.

#### **La consulta bibliográfica:**

El docente recomienda a los estudiantes la lectura de un contenido en el libro de geografía. Al arribar a la clase y dar cumplimiento a las actividades de rutina, procede a verificar si los alumnos realizaron la lectura en sus casas. A continuación, explica brevemente la actividad a desarrollar, la cual consiste en compartir lo leído y conforma grupos de trabajo. Los estudiantes discuten y luego elaboran conclusiones, las cuales exponen luego al grupo grande. En esta actividad el profesor conversa con los grupos y

orienta las discusiones y los alumnos participan activamente en la elaboración de las conclusiones.

### **Uso de material didáctico**

Esta clase de geografía se organiza en torno al uso de material didáctico. Entre los recursos didácticos más comunes se encuentran los siguientes: láminas, libros, esferas, mapas, cartogramas, lecturas y datos estadísticos. El docente regularmente identifica la clase en el pizarrón al expresar el contenido y, en otros casos, hace referencia al número del objetivo. La actividad se cumple mediante la explicación del profesor y redacción de conclusiones en el pizarrón. El docente entrega el material a los estudiantes, explica y se organizan equipos para elaborar conclusiones sobre el tema tratado.

### **El debate**

En esta clase el profesor con antelación, suministra a los estudiantes el tema de la clase y un conjunto de preguntas a responder como preparación para el debate, el cual consiste en colocar a los alumnos en dos grupos con cantidades iguales. El profesor formula las preguntas y los alumnos rápidamente responden. La actividad resulta atractiva pues los alumnos se muestran prestos a dar respuesta a las interrogantes del educador. La clase se desenvuelve en el debate y al final el docente explica cada pregunta.

### **Una reflexión**

Las clases de geografía descritas permiten poner de relieve el estancamiento de esta práctica escolar. Emerge como rasgo la impresión de estar estancada en el tiempo, aunque existen evidencias de síntomas de cambio, al aplicarse estrategias de reciente incorporación a la didáctica geográfica. No obstante la mayor incidencia se inclina hacia la aplicación de estrategias didácticas tradicionales, lo cual genera una escasa pertinencia de esta acción formativa con las necesidades del colectivo social. La unidireccionalidad, la subjetividad del educador, el apego a los programas oficiales y el dominio de técnicas tradicionales aseguran una eficiente y efectiva transmisión de contenidos y con eso, la permanencia del atraso de una práctica pedagógica sin cambios relevantes.

Es en efecto, una acción pasiva donde el ejercicio de la reflexión, la democratización del trabajo escolar, el incentivo al diálogo fecundo e intencionado y al respeto por el pluralismo, están ausentes. Eso dificulta promover la comprensión, la decodificación y la confrontación con los mensajes de los medios de comunicación social, puestos que de allí derivan sujetos pasivos, fácilmente manipulables y domesticados por la ideología dominante.

Las estrategias descritas colocan en primer plano los argumentos de la concepción positivista que se inmiscuyó en todos los ámbitos de la vida en sociedad. Ella subyace en la práctica de la clase de geografía. Su expresión en el campo educativo es el conductismo; concepción psicologista de notoria influencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde la década de los años sesenta del siglo veinte. El mecanicismo, la limitación de la enseñanza al aula, entre otros aspectos, acarrea a la actividad del aula

escolar encontrarse profundamente desfasada de los acontecimientos de la época actual, como un contrasentido entre lo meramente sensual-empírico y las dificultades de la vida diaria.

En palabras de Nérici (1980), la educación debería responder a las necesidades del momento histórico, a la dinámica social y al modelo político. Pero, como se ha detectado, se enseña con estrategias apáticas, lentas e indiferentes, mientras en el contexto cotidiano, el aprendizaje es más controversial, polémico y vivencial. En la vida diaria, el alumno aprende al escuchar y confrontar al otro y da explicaciones desde reflexiones personales, pues se ejercita en forma habitual al realizar acciones pedagógicas, tales como: argumentar, debatir, confrontar y criticar situaciones reales y concretas.

Con el desarrollo de la clase de geografía bajo las orientaciones detectadas, se asegura el predominio de la relación vertical docente-alumnos, cuyo efecto social determina el fortalecimiento de la indiferencia hacia los contratiempos del otro, el aislamiento personal de la dinámica social, el egoísmo y la apatía, entre otros aspectos. Todo esto se resume en la facilitación de una enseñanza geográfica orientada por los objetivos establecidos en el programa oficial y encaminado a facilitar una acción limitada a un desarrollo procedimental estrictamente lineal, circunscrito al aula y excluyente de lo social.

Por eso resalta la presencia de estrategias, tales como: el dictado, la explicación, el cuestionario, la distorsión del trabajo en grupo, el debate, la consulta bibliográfica, como actividades de enseñanza que, al mantener la rigidez y la linealidad cuestionadas, niegan la posibilidad cierta de que el educando busque los medios para relacionarse con el mundo vivido. Se enseña una realidad geográfica ofrecida en contenidos- parcelas, en cambio en la vida cotidiana, el educando la percibe de una manera vivencial y en permanente dinamismo y cambio. Lo indicado obliga a promover una enseñanza más abierta, elástica y amplia, hacia la comprensión de la realidad geográfica. Necesariamente deberá valorar las experiencias personales de los educandos, al ventilar las actividades de enseñanza estimulantes de la elaboración del conocimiento por sus propios medios.

Según Esté (1994) lo indicado traduce que conocer no es sólo la obtención de información de los hechos habidos en la sociedad y en la naturaleza y conocidos por otros hombres y transmitidos por símbolos y lenguajes. Conocer, es también y sobre todo, la capacidad del hombre para acercarse a la realidad, aprehenderla y actuar en consecuencia en una realidad cambiante y escurridiza, donde se halla presente el colectivo social. Precisamente, la discusión y la reflexión deben ser dos actividades prioritarias en el trabajo escolar habitual, que responde a la necesidad de reforzar la sociabilidad entendida como un proceso de interacción permanente entre lo que se enseña en el aula y lo aprendido en la dinámica de la vida cotidiana.

El momento reclama la formación de un ciudadano capaz de explicar en forma reflexiva y crítica a lo acontecido en su entorno personal, el ámbito geográfico y el proceso socio-histórico. Al respecto, según Taborda de Cedeño (1983), esta tarea requiere de una Pedagogía comprometida con la transformación de la realidad nacional, orientada hacia un

humanismo capaz de modificar las relaciones entre los individuos y entre los pueblos. Eso obliga a replantear el uso de estrategias de enseñanza y abordar la complejidad del mundo actual en la intención de socializar la enseñanza con el trabajo en equipo y con la participación ciudadana en la gestión del cambio social.

Las condiciones del momento apremian para que la enseñanza de la geografía consolide una nueva visión del mundo y de la vida y una opción se encuentra en la problematización de los contenidos programáticos, fundamentada en la investigación. Se busca superar la transmisión de contenidos por el estudio de los problemas geográficos de la comunidad. Es una acción indagadora abierta, dialogal, participativa y más humana, que promueva el acercamiento a la realidad social sin contratiempos, en un ir y venir que mejore, retroalimente, reconstruya, deseche, estimule la creatividad y la innovación, hacia la obtención de un conocimiento más ágil y factible de ser modificado en la actividad misma.

Supone reivindicar recursos didácticos, tales como el mapa y/o plano, los datos estadísticos, documentos históricos, la prensa, entre otros. La enseñanza tradicional limita su aplicación al simple acto de la observación y lectura somera y superficial. Como la idea es retener información a través de la memorización, se proponen acciones, tales como el dibujo, el calco y la copia. En cambio, promover una observación que implique reflexión y dialogicidad grupal, el conocimiento estará más vinculado con los significados y el conocimiento será también falible y se reconstruirá en el permanente debate entre docente y alumnos, entre alumnos y entre el docente, los alumnos y la realidad.

Con estrategias didácticas que estimulen la búsqueda y procesamiento de información, tales como el trabajo de campo, la entrevista, la realización de diagnósticos de la comunidad, aplicadas bajo esa orientación, dice Maurí Majos (1990), los procesos de enseñanza de la geografía se fundamentarán en conocimientos científicos capaces de transformar los conocimientos vulgares (o experienciales) y facilitar que su conocimiento empírico obtenga objetividad, rigor y posibilidad de generalización, a la vez puedan ser contrastados y compartidos con otros conocimientos sobre el mismo tema de otras personas o grupos sociales.

La vigencia de una enseñanza de la geografía a través de la aplicación de estrategias didácticas tradicionales se convierte en un instrumento ideológico para profundizar la dependencia, la domesticación, la alienación y la manipulación del sujeto, debido a que no reflexiona con profundidad, no modifica sus estructuras mentales, no confronta su realidad sino simplemente la aprecia en sus externalidades y se vislumbra con sus signos relevantes. La enseñanza geográfica amerita de cambios significativos, no sólo adecuados a los nuevos tiempos, sino que además permitan descifrar sus tendencias y sus rumbos. Se impone revisar en forma profunda las estrategias de enseñanza geográfica de acento “cortina de humo” y asumir la vanguardia de las transformaciones del país, desde la actividad escolar.

## **CAPITULO VII**

### **PARA MEJORAR LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

#### **Un nuevo punto de vista geodidáctico**

El modelo educativo propuesto en Venezuela, desde 1958, con el objeto de democratizar y modernizar al país, se encuentra altamente cuestionado en la actualidad. En principio se justificó según Lerner de Almea (1995), pues su tarea era: "generalizar los beneficios de los sistemas educativos a favor de una educación sin exclusiones, de carácter equitativo y de alta calidad para todos, en reconocimiento de un derecho humano fundamental del individuo y la sociedad" (p. 9).

En la aspiración por lograr estos beneficios, se recurrió a la concepción tecnocrática, la cual se afincó en el uso de la tecnología audiovisual y en los enfoques científicos y sistemáticos aplicados en la administración y en la economía, considerados altamente pertinentes para lograr el mejoramiento de la educación. También se fundamentó en el enfoque conductista del aprendizaje, la planificación de la instrucción, la administración de programas educativos, el uso de medios de comunicación masiva, entre otros aspectos.

En la opinión de algunos expertos, la imposición de esta concepción obedeció las propuestas delineadas desde los organismos internacionales, en especial, la UNESCO y adecuar la educación a los cambios estructurales promovidos en los países subdesarrollados e impulsar la industrialización y la tecnologización. Igualmente, respondió a la mundialización de la obligatoriedad de la educación, la expansión de los sistemas educativos, la aparición de nuevas teorías educativas, el auge de la ciencia y la tecnología, la aplicación de adelantos en la administración empresarial en la educación y en las nuevas tecnologías audiovisuales.

Hoy día, ante la problemática que vive la educación, se cuestiona su aplicación. Se critica su acento técnico, su desfase de la realidad y su deshumanización. En suma, según Chadwick (1979), "La educación se enfrenta con serios problemas, principalmente porque no ha cambiado con tanta rapidez como los otros sectores del sistema social general" (p. 9). Entre las dificultades se encuentra el desfase entre las condiciones del momento histórico, la educación y la enseñanza de la geografía. En primer lugar, se acentúa la diferencia como resultado de la multiplicidad de informaciones y conocimientos producidos, pues eso hace imposible el acceso y dominio sobre un campo específico del saber. Y, en segundo lugar, la difusión de informaciones en redes caracterizadas por la instantaneidad y la simultaneidad como se divulga el conocimiento.



Por consiguiente, el desarrollo de la enseñanza geográfica desde los fundamentos meramente técnicos se aleja de la realidad de cambios, al facilitar una práctica que impide el acceso a comprender los nuevos acontecimientos geográficos. En este caso, la práctica de la enseñanza se realiza mediante la elaboración de una planificación estricta centrada en objetivos/contenidos aislados unos de los otros. Igualmente, se aplican actividades didácticas preocupadas por la retención de nociones y conceptos, que es una clara evidencia del reduccionismo científico y académico, derivado de la fragmentación impuesta por el positivismo.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, son acciones limitadas a transmitir contenidos aislados y desfasados de la realidad. El desarrollo de esa actividad se encuentra limitada por el tiempo, entendido como la cantidad de horas donde se ofrece los conocimientos fragmentados a los educandos. En cuanto al programa de la asignatura geográfica, es el instrumento donde se indican los conocimientos a transmitir por el docente. En efecto, la asignatura se desenvuelve como una actividad académica particular que no toma en cuenta las posibilidades de correlación ni integración. Desde esta perspectiva, la enseñanza geográfica se fundamenta en la concepción descriptiva de la geografía, la cual es definida por Zamorano (1968) de la siguiente forma:

Constituye un rutinario ejercicio de memoria, impartida con una marcada orientación verbalista y una casi completa desvinculación con el entorno inmediato. ... Se estimó que era necesaria una prolija descripción de su ámbito territorial; cifras... recorridos lineales... curiosidades de tinte turístico. Los atisbos geográficos eran siempre presentados como compartimientos estancos, en una progresión que se apreciaba como didáctica (situación, límites, cuestiones con los países vecinos, geología, relieve, hidrografía, clima, fitogeografía, zoogeografía, población, economía). En suma, un inventario más o menos amplio, cuyo aprovechamiento se medía por el grado de retención de datos demostrado por el alumno. (p. 14).

El currículum, desde esta definición, fragmenta el conocimiento en un conjunto de contenidos y da una imagen parcelada de la realidad. Cada contenido representa una porción del conocimiento atomizado y sin conexión con el resto del contenido programático. Por tanto, la acción reflexiva que pudiese facilitar acciones explicativas con sentido e implicaciones transformadoras, es excluida por la forma fragmentada, ceñida estrictamente a la transmisión de información. De esta manera, se impuso la dispersión, la atomización, la ausencia de la explicación y el sentido crítico de la realidad geográfica.

Esto ha conducido a la descontextualización histórica de la enseñanza de la geografía, para responder a una perversa intencionalidad de los mecanismos de alienación política y económica que bajo el argumento de la modernización y el progreso de los países pobres, condena al ostracismo al educador, cuyo liderazgo, en tiempos pretéritos, era indiscutible en la transformación de la comunidad y en la conducción de las luchas sociales. Hoy, los cambios epocales inciden en superar la neutralidad política e ideológica, con el objetivo de desdibujar la intención que subyace en la domesticación impuesta por la concepción tecnocrática como sustento teórico del currículum. El cuestionamiento se debe, entre otros

aspectos, a las implicaciones derivadas de la minusvalía formativa y su abstracción de la realidad compleja y cambiante. Al respecto, de acuerdo con Quintero et al (1980), se pueden citar:

La desorganización del pensamiento, la disminución del pensamiento crítico, la pérdida de la conciencia de lo histórico, la disminución de las capacidades de análisis, razonamiento y comprensión por la imposición de procedimientos pedagógicos conductistas, la incomunicación progresiva en el estudiantado, la imposibilidad para profundizar en el contenido de las asignaturas, así como para realizar trabajos de investigación en las "cátedras" (p. 31).

Esta situación obedece a la utilización estricta de métodos, técnicas y procedimientos ceñidos a la linealidad y al mecanicismo. Necesariamente, esta formación condujo al logro de un profesional automatizado, acrítico y colonizado, condicionado que transmite la información del contenido programático, hábil para dar la clase, pero nefasto en la articulación de la clase con la problemática comunal. Eso evidencia la vigencia de la concepción tecnocrática y la concepción descriptiva geográfica, lo cual acentúa las contradicciones educación – realidad de cambios y determina una docencia geográfica apática, conformista, alienadora y carente de responsabilidad social e histórica.

### **De la fragmentación a la vivencia**

Una alternativa orientada a mejorar la enseñanza de la geografía, con la aplicación del programa escolar, debe prestar atención a la situación histórica actual. El motivo es, según Vásquez (1995), la época contemporánea es una época de confusiones. "Hemos sido invadidos por tantos acontecimientos, nos vemos afectados por tantas ideas e imágenes que se entrecruzan desordenadamente en nuestras mentes,... Desorden en las ideas, desorden en la realidad, desorden en los sentidos" (p. 1). En esa complejidad, es necesario atender a los cambios paradigmáticos que cuestionan fuertemente los paradigmas estrictos, lineales y mecánicos resultantes de la racionalidad positiva constituidos como la única opción válida en la explicación del mundo, la realidad y la vida.

Ante la acentuada incidencia de la fragmentación del saber, se impone el reto de integrar los ámbitos de las disciplinas y los conocimientos científicos, en respuesta a la ruptura de la unidad del saber y sus repercusiones absolutistas dadas las dificultades en la comprensión de la realidad como totalidad. Se trata de replantear la enseñanza de las disciplinas, en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad e ir más allá de los límites tradicionales del saber académico estructurado de manera rígida. Necesariamente, esta nueva situación paradigmática obliga a replantear la enseñanza geográfica, especialmente, en los fundamentos que respondan a las condiciones epocales, más abiertos, flexibles y tolerantes, conducentes a dar una explicación más acorde con la situación compleja del hombre y de la sociedad. Entre las orientaciones teóricas que deben considerarse, se encuentran las siguientes:

a) El Reconstruccionismo social. En la opinión de Pérez (1991), el reconstruccionismo social concibe al currículo como la vía para proyectar el descontento social que proporciona a quien se educa, las destrezas necesarias en la formulación de nuevos objetivos y lograr así, el cambio social. Se busca compromiso hacia la reconstrucción de una nueva cultura, lograr que la escuela ayude al individuo a desarrollarse socialmente, conquistar los valores auténticos del hombre, confrontar al hombre con los problemas sociales y promover su participación activa hacia su transformación y de la sociedad.

b) La investigación-acción: Para Hurtado León y Toro Garrido (1997) la investigación acción implica la participación de las personas en el proceso de búsqueda y elaboración del conocimiento, con el objeto de conocer la forma en que la gente interpreta las estructuras sociales y desarrollar actividades conducentes a mejorar sus organizaciones sociales. Se busca que el conocimiento de la realidad en sí mismo implica un proceso transformador, donde se armoniza la teoría con la práctica y obtener como resultado la liberación de las potencialidades creadoras.

c) Visión ecológica de la realidad: Según Yus R. (1996), la acción educativa debe tomar como punto de partida los fundamentos del paradigma ecológico. Se trata de la apreciación interconectada de los componentes del todo. El todo como ecosistema implica al todo inmerso en cada una de las partes y cada parte en el todo. Por lo tanto, concertar las relaciones entre las partes, pues ellas son interactivas, incluso antagónicas y asumir una visión interdependiente del planeta Tierra.

d) La transdisciplinariedad: De acuerdo con Weil (1997), la transdisciplinariedad es una proposición de síntesis donde el conocimiento científico se desarrolla a través de un dialogo con otras formas de conocimiento, donde se reconoce las diferencias fundamentales desde la complementariedad. Es la nueva visión de la realidad y del mundo, en la cual se realiza una aproximación lo más cercana a lo real, conducente a enfrentar los diferentes desafíos de la época.

e) Explicar y transformar la realidad geográfica: En la opinión de Gurevich y Otros (1995), los nuevos desarrollos teórico-metodológicos de la geografía justifican la necesidad de renovar tanto los conocimientos como las maneras de enseñarlos. Es decir, abordar los nuevos contenidos que resultan significativos para entender la realidad social y al mismo tiempo, generen en los educadores actitudes críticas y creativas comprometidas con la transformación de su medio socio-cultural.

Orientados por los fundamentos enunciados, la enseñanza de la geografía, también debe favorecer la comprensión de la realidad social donde se inserte la actividad pedagógica. Para eso, según Ander-Egg (1994), se tiene que considerar también los siguientes fundamentos:

- Enfoque sistémico: La realidad es una totalidad. El paradigma considera a sus componentes interrelacionados en un sistema dinámico. Nada está aislado, cada

parte forma porción de un todo. En suma, la realidad es un sistema organizado en permanente transformación.

- Enfoque ecológico: En la realidad nada ocurre de modo aislado. Nada acontece, ni nadie actúa en completa independencia. Todo está relacionado con todo. Todo está relacionado con los demás.
- Enfoque Dialéctico: En cuanto procura captar el movimiento mismo de la realidad, cuyas partes están en relación activa, éste se desenvuelve en un proceso incesante causado por el choque de contrarios y de múltiples factores que se entrecruzan en la dinámica misma del tejido social.
- Enfoque holístico: Se parte de cada elemento de la realidad es captado en su articulación dinámica con el conjunto o sistema global. Desde una perspectiva holística, el todo determina la naturaleza de las partes y las propiedades de éstas se explican a partir de las propiedades del todo, sin agotar la explicación de las partes.
- Enfoque holográfico: El todo es una interconexión donde se articulan el pasado, el presente y el futuro. Allí cada parte se convierte en el umbral de comprensión universal. Eso implica todos para uno y uno para todos, lo que traduce que cada parte contiene el todo como totalidad interconectada.
- Enfoque del pensamiento crítico: Esta forma de pensar obliga a trascender la realidad. Eso implica ser capaces de pensar un futuro diferente conforme la capacidad innovadora y creativa del ser humano.

Desde estas orientaciones paradigmáticas, la enseñanza geográfica debe desarrollarse de forma global e integral. Es pensar y actuar desde una perspectiva de totalidad, reconocer la problemática de la complejidad; asumir científicamente la enseñanza, apoyado en los procesos de la investigación, el razonamiento crítico, el espíritu de curiosidad, una actitud favorable hacia la solución de problemas: Todo esto, en procura de una formación integral del educador como persona, lo que implica globalizar el proceso formativo. De acuerdo con Ramos, Navarro y Sánchez (1996):

Globalizar es afrontar el estudio de la realidad de un modo global, sin las parcelaciones impuestas por el currículo oficial, empleando para ello las distintas disciplinas de la ciencia, de un modo natural y flexible, como herramientas instrumentales e interpretativas de la realidad. ...Es aprender a relacionar y comprender críticamente la realidad no como un fragmento sino como una totalidad. Globalizar es permitir el aprendizaje significativo y relevante mediante una actividad educativa que asume el carácter complejo, situacional e intencional que tiene la enseñanza... favoreciendo el empleo crítico de distintas fuentes de información sin poner límites a la actividad investigativa (p. 5).

Lo indicado determina que la enseñanza de la geografía como ciencia social debe encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la decodificación de la realidad inmediata. Eso supone superar la transmisión de la mayor cantidad posible de contenidos e informaciones nocionales sobre los lugares, por la preocupación sobre por qué están las cosas y cuáles son los probables cambios que seguramente pronto sufrirán en su comportamiento futuro. Por consiguiente, la tarea pedagógica debe asumir orientaciones encaminadas a abordar la realidad, en procura de una explicación más crítica y transformadora. Al respecto, Tedesco (1995), recomienda:

1. La capacidad de abstracción para ordenar e interpretar los datos y la información difundidos cotidianamente como resultado de la explosión de conocimientos, al estimular nuevas acciones pedagógicas que promuevan la creatividad y la curiosidad.
2. El desarrollo del pensamiento sistémico, con el objeto de comprender los procesos por los cuales las partes de la realidad se conectan entre ellas, en un proceso abierto contradictorio a la tradicional linealidad. Esto es, enseñar como resolver un problema, por qué se ha producido y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales.
3. Desarrollar la enseñanza como un compromiso social de transformar al educador en un sujeto promotor de una acción pedagógica de compromiso y responsabilidad histórica. En ese sentido, el docente en geografía debe aprender a aceptar las responsabilidades del desarrollo de los procesos del aprendizaje.
4. Facilitar oportunidades de tal manera que la enseñanza promueva el trabajo en equipos, como escenario para actividades formativas, tales como: la comunicación, el diálogo, el consenso, como también a aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares y solicitar ayuda en el mejoramiento del esfuerzo personal.

Se impone reorientar la enseñanza geográfica para ir más allá de la simple contemplación de los fenómenos y los acontecimientos geográficos, en la búsqueda de su explicación desde posturas críticas y cuestionadoras de lo que ocurre. Lo indicado motiva a aplicar estrategias didácticas que promuevan la actividad participativa y reflexiva, con el objeto de facilitar la obtención de los conocimientos por medio de acciones didácticas de acento científico.

### **La integración programa-realidad geográfica**

Para atender a la situación que se desprende de la relación entre la realidad curricular generada por la vigencia de la concepción curricular tecnocrática y los aportes planteados en el contexto de los cambios paradigmáticos contemporáneos, se encuentra una propuesta conducente a superar la vigencia de la concepción descriptiva en la enseñanza de la geografía. Esto se fundamenta en la articulación de una estructura curricular que haga posible la integración de las partes de la disciplina en correspondencia con las orientaciones fundamentales del proceso formativo y la problemática de la realidad.

En primer lugar, la estructuración del nuevo modelo se debe gestar al integrar al programa con la realidad donde se localiza la escuela. Se trata de mirar la comunidad desde la escuela con argumentos de las ciencias sociales. Es recomendable realizar una reunión previa hacia el necesario intercambio de ideas sobre el desarrollo de la actividad transdisciplinaria. Luego se imponen las reuniones conducentes a amilantar diferencias y a fortalecer los acuerdos y los consensos. ¿Qué se va a enseñar?, ¿Cómo se va a enseñar? y ¿Cómo se realizará la evaluación del proceso?. El objetivo es armonizar los saberes de la asignatura y buscar su conexión con la dinámica de la realidad. Aquí es importante prestar atención a problemas de la realidad socioeducativa.

El tópico generador del aprendizaje será estudiado desde diversas ópticas. Esta será la oportunidad propicia para conocer las ideas previas que poseen los educandos sobre el objeto de estudio. Eso facilitará definir la planificación y secuencia de la estrategia metodológica. Al respecto, se recomienda inicialmente la aplicación de técnicas, tales como la lluvia de ideas, la discusión en pequeños grupos y el trabajo de campo, desarrolladas en forma abierta y franca bajo la conducción de los docentes de cada asignatura.

La segunda fase, ya se corresponde con la organización de la estrategia didáctica para abordar el problema geográfico seleccionado. Lo más importante de esta fase es la integración teoría-práctica, motorizada por la vinculación de las concepciones, criterios y opiniones de expertos investigadores, la experiencia del educador y la actualización de los contenidos programáticos de la asignatura. Es la fase de la planificación, la cual se desarrollará mediante el desenvolvimiento de los procesos pedagógicos con la aplicación de los fundamentos de la investigación acción, participativa y etnográfica. Por lo tanto, será un proceso abierto, flexible donde se relaciona la práctica con la teoría y la teoría con la práctica de una manera dialéctica, controversial y de permanente confrontación sujeto – realidad.

Durante esta segunda fase se revisará las interrogantes planteadas y las hipótesis formuladas y reorientar el proceso didáctico al surgir nuevas interrogantes y nuevas hipótesis. Es el proceso que vivencia la formación desde la dirección de enseñar “enseñando”. Entre las técnicas recomendadas en esta fase se encuentran el seminario, el trabajo de campo, el trabajo en grupos y el taller. Estas actividades facilitarán una secuencia abierta y flexible que se complejiza en el tiempo y ajustada a la investigación participativa, hacia la obtención del conocimiento en y desde el trabajo escolar cotidiano, en estrecha relación con el entorno del mundo global.

En esta fase, el estudiante participa en la aplicación de estrategias metodológicas, lo que permitirá la confrontación de experiencias, indagar su propia realidad, enriquecer su campo experiencial y aprender en eventos creativos y estimulantes de la autoformación. Esta fase se retroalimenta permanentemente con la vivencia experimentada en la cotidianidad habitual. Significa, entonces, vivir la vida y mejorar su calidad en la vida misma.

Una tercera fase es la integración de conocimientos y experiencias desarrolladas en los procesos investigativos con la intención de armonizar los conocimientos obtenidos. Cada

grupo de estudiantes dará a conocer el resultado de sus actividades en jornadas de estudio. Aquí la discusión será la actividad fundamental, pues al compartir impresiones y pareceres, se ayudará a concretar los nuevos saberes. La dirección de la discusión estará bajo la conducción del docente de la asignatura. Es recomendable en esta fase, extender cordial invitación a expertos investigadores sobre el tópico que se estudió. De esta forma se escucharán otras opiniones y se manifestará la controversia en franca tolerancia, pero también en el respeto a la diversidad. En esta fase se realizará la confrontación entre los enfoques disciplinares hacia la transdisciplinariedad.

La fase cuarta lo constituye la participación en actividades de devolución sistemática, la cual obedece a la reflexión sobre la investigación, la vinculación con la comunidad y la exposición de los informes de investigación a las personas involucradas en el estudio. Se busca retribuir a los informantes la información suministrada con el objeto de contribuir a transformar su situación. Asimismo, persigue objetivos formativos que sirvan de experiencia formativa al estudiante sobre la experiencia de compartir con la comunidad inmediata a su escuela. Es decir, a los padres, representantes y en general, con el colectivo social.

En esta fase, es cuando se puede apreciar la traducción formativa de la enseñanza de la geografía, ya no como la simple experiencia particular de la asignatura geográfica sino el efecto integrador del conocimiento que se aprecia en su elaboración permanente. Así, se inicia un proceso de innovación constante, desde donde emergerán los nuevos tópicos que se investigarán. También es necesario reconocer la coherencia sistemática que se alcanza al relacionar objetivos, metodologías y actividades de evaluación.

## CONCLUSIONES

La aplicación del programa escolar se cuenta como uno de los fundamentos de mayor importancia en el desenvolvimiento de la práctica escolar cotidiana en Venezuela. Ya es una tradición que la acción educativa cuente con este medio, pues el docente le ha asignado una extraordinaria significatividad en la conducción del proceso formativo. Asimismo, desde el Ministerio de Educación, en el marco de las políticas para mejorar la calidad educativa, se considera relevante la estructuración de los programas, con el objeto de redimensionar el alcance educativo, servir de referente en los procesos de supervisión y evaluación, además de sistematizar la enseñanza y el aprendizaje de los educandos.

Pero es el docente quien tiene una apreciación más coherente con la misión establecida por el ente oficial. Se trata de la herramienta pedagógica que le establece las pautas para desarrollar las actividades de la clase que diariamente debe facilitar a sus estudiantes. Le asigna el calificativo de esencial para realizar el acto educante, pues reconoce que le sirve para evitar la improvisación y el desatino de su labor pedagógica. La importancia acuerda permite subrayar el acento mecánico que se muestra cuando desarrolla la actividad diaria en el aula, su desfase del entorno inmediato y la confusión de la finalidad educativa de formar la personalidad del educando por el logro del objetivo. En consecuencia:

1. No se puede ocultar que desde la década de los años sesenta hasta la actualidad, desde el Ministerio de Educación, se han hecho esfuerzos importantes para cambiar la situación crítica que vive el sistema educativo. Eso se debe reconocer pero, como se ha consultado en limitadas oportunidades a los educandos sobre su práctica habitual, las reformas se han encaminado hacia el fracaso, dado el desfase entre la realidad del trabajo escolar, la experiencia acumulada por el docente y la propia concepción que él construye, como resultado de sus vivencias en la facilitación del aprendizaje, con los acontecimientos del mundo contemporáneo y las gestiones de cambio curricular auspiciados por el ente oficial.

2. La enseñanza de la geografía vive una significativa contradicción. Mientras en el entorno, los cambios modifican permanentemente los conocimientos, la institución escolar, se afina en una labor a espaldas de lo que sucede afuera. A pesar de que se produce una vida cotidiana, plena de sucesos que transforman la vida del colectivo social, la escuela, se aferra a una educación para el pasado y no para entender el presente futuro en su actividad diaria. La necesidad de observar el contexto donde la escuela desarrolla su proceso formativo es una demanda social ante la complejidad del mundo actual. A la vez que eso significa educar para entender lo real, implica inmiscuirse en lo que sucede en forma activa y participativa. Esto trae como consecuencia incrementar la formación a los niveles críticos y transformadores.

3. Las transformaciones violentas y aceleradas que se registraron a fines de la década de los años ochenta y a comienzos de los años noventa, aseguran que el actual momento histórico, sería un contexto pleno de dinamismo y complejidad. La rapidez del tiempo



signará la vida del hombre y, con ello, la vigencia de lo imperdurable será evidencia tangible de la permanente transformación. El derrumbe de las fronteras económicas, ideológicas, políticas y científicas, auguran una diversidad cada vez más atractiva para la investigación y, donde las cancelas y las ópticas unidireccionales y dogmáticas, sucumben para darle paso a lo interdisciplinario y a lo multidisciplinario.

Por tanto, ello demanda que el docente en geografía debe entender la situación tan dinámica que se ofrece frente a él y considerar que, con las estrategias para facilitar el aprendizaje fundamentadas en lo tradicional, se obstaculizará la oportunidad que los educandos comprendan la complejidad de su mundo. De allí que los expertos ya consideren la necesidad de afrontar a lo real con novedosas alternativas para llegar a un conocimiento más profundo de la relación sociedad-naturaleza. Ese es el reto de hoy, ante la conciencia que se ha tomado sobre la magnitud de los problemas eco geográficos que menguan las posibilidades de existencia del hombre sobre la faz del planeta.

4. El docente de geografía estudiado aplica con mucha limitación estrategias didácticas que pueden transformar su práctica diaria. Sin embargo, le da preferencia a las técnicas tradicionales debido a la facilidad didáctica que se le asigna en provecho para el educador, pero en deterioro a la formación del educando. El docente no puede continuar con un proceso de enseñanza geográfica descriptiva, de nociones, conceptos y detalles, sino que debe abordar acontecimientos como situaciones globales, integrales y dinámicas: los tópicos o problemas geográficos, que tengan vinculación con la vida cotidiana de quien aprende. Así, la enseñanza geográfica recurre a la aplicación de estrategias metodológicas de carácter operativo que respondan a la intencionalidad de las Ciencias Sociales, con la finalidad de definir una operatividad científica para abordar las dificultades de la colectividad, como objeto de la práctica pedagógica.

5. La labor del aula se encuentra centrada en una práctica reproductora donde la memorización de contenidos, constituye la demostración más eficiente del aprendizaje. Por eso se comenta que el educando vive en dos mundos simultáneos pero alejados entre sí: una actividad se desarrolla en el aula y otra en su comunidad. Es evidente el inicio de una orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que tomen en cuenta la experiencia que alcanza el educando como ciudadano en la vida diaria, pues reconoce la importancia de ese momento instantáneo, novedoso y cambiante de la vida cotidiana y de su problemática, como objeto de estudio de la geografía como ciencia social.

La experiencia que el alumno acumula en su acontecer diario, le permite su vinculación con la esencia de los hechos geográficos, de una manera “vulgar”, informal y asistemática, que la facilita un campo experiencial significativo de invaluable importancia. Es el contacto directo del individuo con los acontecimientos geográficos que se producen en su mundo circundante. La confrontación con el entorno ayudará a la escuela a integrarse con su comunidad, a la vez que el aula de clase modificará su connotación de “celda”, para darle paso a la de escenario donde se discute, se razona, se critica, se crea y se valora.

6. La práctica escolar de la enseñanza de la geografía desarrollada desde las orientaciones de los programas escolares, es significativamente contradictoria con los cambios epocales. La vigencia de la concepción de acento tradicional merma sus posibilidades para enseñar en forma pertinente con los desafíos del momento histórico actual. Es una clase mecánica y lineal, por lo tanto, inflexible y rígida, muy contraria a como se aprende en la vida misma. El desenvolvimiento de la clase de geografía muestra el atraso y obsolescencia de la actividad escolar. Es inconcebible que en una realidad donde los avances tecno-comunicacionales ofrecen informaciones simuladas y virtuales más atractivas para la enseñanza geográfica, se preserven en el aula, acciones didácticas centradas en la reproducción de contenidos sin procesamiento reflexivo.

7. La concepción de la geografía que posee el docente es la descripción de los detalles y conceptos. Eso permite facilitar una exigua “explicación” de los fenómenos geográficos. La acción descriptiva determina que el educando se encuentre alejado de su entorno y de los problemas que allí se presentan, ante lo cual se ofrece una actividad contemplativa y pasiva. La necesidad de la formación del hombre para enfrentar la compleja situación donde vive, sacude los cimientos de la práctica educativa que resume las secuelas del enciclopedismo y la tecnología conductista, lo que determina una acción informadora y alienadora.

8. Los resultados obtenidos en la observación del proceso de la clase y en la entrevista a los docentes, permiten indicar que existe una discrepancia entre lo que educador hace en su trabajo escolar cotidiano con lo que dice hacer. Así, lo observado en el aula escolar, muestra que la clase de geografía es desarrollada en forma tradicional y cuando se interroga a quien la facilita, éste responde con el uso de estrategias geodidácticas novedosas que entran en contradicción con lo que en realidad es la actividad del aula. Esta diferencia manifiesta una clara desfase entre la práctica de la docencia geográfica y la teoría geodidáctica. Desde la década de los años ochenta, el Ministerio de Educación despliega una intensa actividad para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Allí el docente ha recibido nuevas orientaciones teóricas, pero éstas se han quedado en lo ideal al no aplicarse en el trabajo diario.

9. No se puede ocultar los efectos de orientar la enseñanza de la geografía, desde los programas escolares, trae como consecuencia el desarrollo de una práctica pedagógica obsoleta y descontextualizada de los acontecimientos del mundo actual. La vigencia de estos medios instruccionales bajo el acento tecnocrático determina el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje, fuera de sintonía con la realidad actual, plena de incertidumbre y paradojas. Esto se complementa para dar origen a una situación compleja, pues se preservan contenidos y actividades que promueven el desarrollo intelectual y obstaculizan las oportunidades para la confrontación teórico-práctica.

10. El hecho de centrarse en el aula impide a la enseñanza de la geografía, dar explicación a las dificultades que confronta la sociedad. En el aula se observa un comportamiento que limita al acto educante a la simpleza de la memorización sin la actividad reflexiva. Esto le convierte en un obstáculo para fomentar el pensamiento crítico,

en un momento en que se impone desdibujar los mecanismos alienantes que contrarrestan la identidad y la soberanía nacionales

11. El proceso tradicional de la clase de geografía amerita cambios donde el docente incremente la participación del alumno, de manera que aborde el entorno geográfico más allegado: la comunidad local y aprenda, al integrar los conocimientos y las habilidades psicomotoras, a la vez que estudiar esa realidad para superar la connotación de espectador por la de investigador de su propio contexto habitual. Eso contribuirá a la formación de una conciencia crítica sobre la problemática que se desarrolla en el lugar donde habita, a la vez que ayudar a construir una concepción propia del mundo, del conocimiento, de la vida y de la realidad.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M., J. M. (1985). Didáctica, currículo y evaluación: Ensayo sobre cuestiones didácticas. Madrid: Alamex, S.A. p. 126.
- Ander-Egg, E. (1994) Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río d la Plata.
- Bisbal, M.(1994). La investigación comunicacional frente a los nuevos escenarios: ¿La inevitable sumisión o el lugar que debe ocupar?. La Discusión Posmoderna. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/Comisión de Estudios de Postgrado. Universidad Central de Venezuela.
- Bisquerra, R. (1996). Métodos de investigación educativa. Barcelona (España): Grupo Editorial EAC. P. 121.
- Bonilla- Castro, E y Rodríguez, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes. p. 222.
- Busot, A. (1993). El método naturalista y la investigación educacional. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Chadwich, C. (1979). Tecnología educacional para el docente. Cuarta Edición. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Constitución Nacional (1961). Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela, N° 662. Extraordinario. Enero 23, 1961.
- Coronas Tejadas, L. (1969). Didáctica de la geografía. Tomo I. Salamanca (España): Ediciones Anaya, C.A.
- Duran, D; Daguerre, C. y Lara, A. (1996). Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografía. Segunda Edición. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A. p. 206.
- Esté, A. (1994). El aula punitiva. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- Eutwistle, N. (1991). La comprensión del aprendizaje en el aula. Primera Reimpresión. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica.
- Guedez, V. (1994). Pensamiento contemporáneo y educación. Cátedra Libre ULA-2000 N° 6. Universidad de Los Andes - Táchira. San Cristóbal.
- Gurevich, R. y Otros (1995) Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.

- Gurfinkel, L. C. (2000, abril 10). Programas educativos y constructivismo. El Nacional. p-A-7.
- Hernández R., G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A. p. 185.
- Hurtado León, I. Y Toro Garrido, J. (1997). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Valencia: Edición Episteme Consultores Asociados C.A.
- Kaul de Kliksberg, A. (1984). Las ciencias sociales en la escuela primaria venezolana. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Krygier, A. (1993, Enero 22). Las nuevas fronteras en educación. EL NACIONAL. p. A-4.
- Lacueva, A. (1991). Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. Lecturas de Educación y Currículo. Segunda Edición. Caracas: Editorial Biosfera, S.A.
- Lanz, R. (1990). ¿Repensar la modernidad?. Notas sobre la nueva utopía. Cuadernos de Postgrado. Ideología y Modernidad. Caracas: Fondo Editorial Tropykos. Universidad Central de Venezuela.
- Lanz, R. (1998, Marzo 08). Universidad y posmodernidad. En: Suplemento Cultural. Últimas Noticias. pp. 1-3.
- Lerner de Almea, R. (1995) Estudios sobre algunas experiencias innovadoras en materia de formación docente en instituciones universitarias. Fondo Editorial (FEDUPEL).
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela, 2635, julio 26, 1980, pp. 45.
- Lledo, A.I. y Cano, M.I. (1994). Educación Primaria. Cambiar el entorno. Cuadernos de Pedagogía N° 226, 22-25.
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona (España): Ediciones CEAC. p. 180.
- Martínez M., M. (1996). La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Primera Reimpresión. México: Editorial Trillas, S.A.
- Martínez M., M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Tercera Edición. México: Editorial Trillas, S.A. p. 153
- Maurí M., T. (1990). Objetivos y contenidos. Cuadernos de Pedagogía N° 183, 24-35.

Ministerio de Educación (1970). Programa del Ciclo Básico Común. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1973). Programa de Geografía Económica de Venezuela. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1981) Normativo de Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1986) Normativo de Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1992). Programa de Estudio Educación Media Diversificada y Profesional. Asignatura Geografía de Venezuela. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1998). Currículo Básico Nacional. Dirección General de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional. Caracas.

Moreno de Acosta (1989). La enseñanza de las ciencias en el nivel de Educación Básica. En ponencias y trabajos libres. I Congreso Nacional de Educación. Caracas. Ministerio de Educación. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

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

Mory, F. (1973). Enseñanza individualizada y trabajo por equipos. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.

Muñoz B., A. (1978). Metodología, investigación y sociedad. Caracas: Universidad central de Venezuela.

Neríci, I. (1980). Metodología de la enseñanza. México: Editorial Kapelusz Mexicana, S.A.

Nieves, T. (1990, mayo 09). Alumnos de colegios religiosos obtienen mejores resultados. EL UNIVERSAL, pp. 16.

Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1995) Currículo: Concepciones y fundamentos. Caracas: Liberil, S.R.L.

Parra de Ch., B. (1995). Estudio de caso cualitativo en la investigación educativa. San Cristóbal: Futolito Imagen Gráfica.

Pérez, R. M. (1991). Una aproximación al análisis de algunas concepciones curriculares. En: Lecturas de Educación y Currículo. Segunda Edición. Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.

Quintero, M del P. y Otros (1980) El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela. Caracas: La enseñanza viva.

Ramos, G.J. ; Navarro N., D. Y Sánchez R. A. (1996) La globalización como cambio de morada. Kikiriki N° 39, 4-5.

Rodríguez, N. (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas.. Caracas: Academia Nacional de la Historia

Rodríguez, N. (1995). Investigación activa. Trabajo no publicado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Sant Louis de V., M. (1994). Investigación Cualitativa. Caracas: El Juego Ciencia Editores C.A.

Santiago R., J.A. (1996). El entorno sociocultural y la enseñanza de la Geografía en la práctica escolar cotidiana. Geoenseñanza N° 1, 87-104.

Santiago R., J.A. (1997). Una aproximación a la práctica del docente que enseña Geografía. Geoenseñanza. Volumen 2 N° 1, 07-37

Santos, M. (1993). Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal Editores. p. 207.

Skinner, B.J. (1970). Tecnología de la enseñanza. Barcelona (España): Editorial Labor, S.A. p. 259.

Taborda de C., M. (1983). La interdisciplinariedad y la enseñanza de geografía en la Educación Básica. Geodidáctica N° 1, 19-39.

Taborda de Cedeño, M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Geodidáctica N° 1, 19-39.

Tedesco, J.C. (1995) El nuevo pacto educativo. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

Tovar L., R. A. (1999). Las permutaciones geohistóricas y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Geodidáctica N° 6, 9-20.

Vásquez, E. (1995, octubre 01) La ética en la época contemporánea. Suplemento Cultural. ULTIMAS NOTICIAS. p. 1.

Weil, P. (1997) Holística. Una nueva visión u abordaje de lo real. Segunda Edición. Bogotá: San Pablo.

Woods, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Primera Reimpresión. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Yus R., R. (1996) Hacia una educación global desde la transversalidad. Barcelona (España):Paidós Ibérica, S.A.

Zamorano, M. (1968) La geografía en la República Argentina. Buenos Aires: Editorial Paidós.





## **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**