

JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA

**LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN LA
PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA**



**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
Mg. Belkys Parra (ULA)
Mg. Rogelio Ontiveros (ULA)
Mg. Betty Chapeta (ULA),**

Disponible en:

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

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

Coordinador Responsable: Prof. José Armando Santiago Rivera¹

DEFINICIÓN

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

OBJETIVOS

1. Diagnosticar los problemas que poseen los educadores en Geografía, en su trabajo escolar cotidiano, con el objeto de definir situaciones nodales que sirvan de base para el desarrollo de la investigación en este campo del conocimiento.
2. Integrar esfuerzos de investigadores para estudiar el ámbito de la enseñanza de la Geografía en los escenarios académicos de la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional y en la Educación Superior.
3. Consolidar una formación teórico-práctica desde el apoyo de fundamentos teóricos y metodológicos sostenidos en los avances del conocimiento en la Pedagogía, la Didáctica y en la Enseñanza de la Geografía.

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

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
8. realizados por los investigadores adscritos, mediante la organización de eventos pedagógicos.
9. Propiciar el encuentro sobre los temas de investigación de la enseñanza de la Geografía con otros grupos, instituciones y asociaciones afines.
10. Asesorar el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía en estudiantes de Pre-Grado y Postgrado de la Universidad de Los Andes y de otras instituciones de Educación Superior.
11. Promover la realización de eventos académicos, tales como: Conferencias, Talleres, Seminarios, Mesas de Trabajo, entre otras, con el objeto de estimular la discusión sobre la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales.
12. Difundir recomendaciones conducentes a mejorar el desarrollo académico de la enseñanza de la Geografía y la praxis geodidáctica.

DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS

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

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

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO I LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	11
Los cambios en el mundo actual	11
Para el cambio cunicular	14
CAPITULO II LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	18
La problemática	18
Para comprender la problemática	23
Los problemas geodidácticos	24
CAPITULO III LA SITUACION DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN SU TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	27
La tradición pedagógica	27
Los efectos pedagógicos	29
El cambio epistemológico	30
La renovación	32
CAPITULO IV LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	
CAPITULO V DE LA GEOGRAFIA LIBRESCA A LA GEOGRAFIA SOCIAL: UN CAMBIO PEDAGOGICO EN LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA	42
El motivo	42
La geografía libresca	44
La geografía social	46
CAPITULO VI EL CAMBIO GEODIDACTICO EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	49
La realidad escolar	49
Bases para la innovación	52
Los fundamentos	55

CAPITULO VII LA INNOVACION PARADIGMÁTICA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA	59
El cambio	59
CAPITULO VIII HACIA LA RENOVACION DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	68
El escenario del momento	68
CAPITULO IX LA RUPTURA CON EL PARADIGMA PEDAGOGICO EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	76
Del viejo al nuevo paradigma	76
La crisis del viejo paradigma	78
Los efectos pedagógicos del viejo paradigma	80
Hacia un nuevo paradigma	82
REFERENCIAS	84

INTRODUCCIÓN

Los cambios históricos ocurridos en los años cuarenta del siglo XX, colocaron en el primer plano a la necesidad de impulsar los estudios geográficos, con el objeto de explicar la compleja realidad venezolana. En principio, era indispensable estudiar la situación nacional originada por las condiciones sociohistóricas del subdesarrollo y la dependencia y el cambio estructural agropecuario y rural a la estructura petrolera y urbana. El país daba un extraordinario vuelco, pues desde el atraso caudillesco, se promovía la democracia; a la precaria actividad artesanal, se prometía el desarrollo industrial y a la ignorancia social analfabeta, se planteaba una educación para la vida.

Las presiones políticas para un país nuevo, se sustentó en la opulenta riqueza, originada por la venta del petróleo en el exterior. El flujo de divisas se incrementó al nivel de superar abiertamente a los ingresos cafeteros, se inició la movilidad demográfica del campo a la ciudad, se construyeron vías de comunicación, se estimularon campañas medico-sanitarias y se edificaron escuelas y liceos. Pero la intensidad del cambio, exigía, en la medida en que se avanzaba en el conocimiento de la geografía venezolana, la imperiosa demanda de la formación del recurso humano que fomentara el afecto hacia el amplio territorio, de su soberanía y de la prosperidad nacional que resultaba de las potencialidades naturales.

La acción para gestar ese reclamo apuntó hacia Bogotá. Allí fue contratado Don Pablo Vila para iniciar los estudios científicos de la geografía venezolana, desde las aulas del Instituto Pedagógico Nacional. La hermandad entre territorio y docencia fueron la base del inicio de la formación del educador en geografía, calificado y habilitado para cumplir con la noble tarea de explicar geografía nacional. Don Pablo comenzó por indagar cómo se enseñaba la geografía en las escuelas y liceos. No fue para él una sorpresa encontrar que la ciencia era descriptiva y la pedagogía y la didáctica eran tradicionales. Detalle geográfico memorizado derivaba en indiferencia hacia la complicada realidad.

Al acentuar su indagatoria, encontró que se enseñaba desde libros, la memorización era la manifestación del aprendizaje y las actividades del aula eran el dictado, la copia, el dibujo y el calcado. El catalán enseguida comprendió la urgencia y premura de dar un significativo viraje a la enseñanza de la geografía. Consideraba que era imposible y absurdo, entender los acontecimientos geográficos de Venezuela, con una práctica escolar tan deficiente, atrasada y obsoleta. Y su reto fue dar a conocer los más recientes aportes de la ciencia geográfica que se debatían en las universidades europeas: el determinismo y el posibilismo.

Pero él, encaminó su tarea formativa desde la explicación e investigación de los nuevos conocimientos y prácticas de la concepción geográfica explicativa, sustentada en los fundamentos teóricos y metodológicos de la escuela posibilista francesa, cuyo máximo exponente fue Don Paül Vidal de la Blache, su excelente maestro. Desde esta perspectiva, gestó su labor académica en el Instituto Pedagógico. Allí, fueron motivo de atención, estudiar una concepción renovada de la geografía como disciplina científica y consolidar

una práctica pedagógica más activa y reflexiva; es decir, atacar en las entrañas a los dos aspectos más críticos que obstaculizaban la enseñanza de la geografía.

La confrontación se fundamentó en que “la geografía se estudia con los pies” y se enseña con la reflexión crítica que revele las causas y efectos de la acción humana para organizar su espacio geográfico. Eso significó poner en práctica su firmeza intelectual y pedagógica, con el propósito de mejorar la calidad de la educación, mediante la difusión de nuevos conocimientos geográficos, pedagógicos y didácticos hacia la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De allí derivó un cambio curricular para enseñar esta ciencia en las escuelas y liceos y superar la acción formativa envejecida que se desarrollaba en las aulas escolares.

Desde la llegada de Don Pablo hasta el momento actual, se han producido varios cambios curriculares, en cuyos fundamentos teóricos es una manifestación reiterativa: a) declarar la preocupación ante los extraordinarios avances que ocurren en el ámbito planetario; b) explicar la situación geográfica nacional y denunciar la problemática ocasionada por las formas tan anárquicas como se interviene y organiza el espacio geográfico, se deteriora el ambiente y se acentúa la contaminación ambiental; c) el apremio por introducir reformas a la práctica escolar, debido al atraso y descontextualización que le caracteriza, pues los docentes enseñan en la misma forma que cuestionaba Don Pablo Vila.

Es extremadamente preocupante que hoy cuando se vive el momento de la globalización, donde es significativamente evidente la transformación científica-tecnológica, cultural y civilizatoria, todavía se hace presente la preocupación de los expertos por una práctica escolar en correspondencia con la pertinencia y coherencia a las condiciones históricas contemporáneas. Una realidad histórica plena de dificultades y una situación educativa precaria, son temáticas del reiterado cambio curricular. Sin embargo, los educadores se aferran a transmitir nociones y conceptos con clases de dictado y explicación de lecciones magistrales y esquemas explicativos.

La enseñanza de la geografía se complejiza y denuncia acentuados niveles de deterioro formativo. No obstante, no hay inquietud y molestia frente a esta situación. Todo parece normal y rutinario. Mientras tanto, se producen los cambios históricos, se reclama el protagonismo y participación como bases del cambio democrático, pero en el aula hay silencio, indiferencia e incapacidad. Aunado, otros acontecimientos acentúan la apatía, indolencia y decidía que se enclaustran en el recinto escolar para ocasionar dificultades y contratiempos a la formación integral de sus estudiantes. Algo más, falleció el docente intelectual, pues ahora existe el excelente dador de clase.

Esta práctica escolar cotidiana ha desviado su rumbo para sumarse a los contratiempos que impiden comprender la compleja realidad. Eso amerita ineludiblemente considerar lo que sucede con detenida atención. En las aulas escolares ocurren hechos que desdibujan una acción educativa muy contradictoria a los fines del Estado y de las dificultades 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. De allí el notable interés de abordar esta temática vivida en las aulas escolares con motivo de la aplicación estricta del programa escolar. Indiscutiblemente se está ante la presencia de una educación de baja calidad formativa.

Lo expuesto se torna más incoherente cuando se coteja lo que ocurre en las aulas con el cambio paradigmático. La acción de transmitir y memorizar como residuos de la Modernidad, hoy son notablemente cuestionados por otros fundamentos teóricos y metodológicos que colocan en el primer plano a la obsolescencia y precariedad de la calidad de la educación. Eso se problematiza con mayor repercusión cuando se observa con notable inquietud, que las respuestas a la situación escolar, son opciones curriculares de otras latitudes, pues las imposiciones de modelos descontextualizados de la realidad educativa, han contribuido a acentuar la crisis de la acción pedagógica dadora de clase.

El motivo que nos anima es prestar atención a los acontecimientos del aula de clase de geografía, debido a la inocultable urgencia de contribuir a fortalecer la identidad nacional, la soberanía y la autodeterminación de los pueblos y el estudio geográfico del país, además de ayudar a replantear la tarea formativa de la práctica escolar cotidiana. Lo destacable es que ante la vigente práctica pedagógica natural y espontánea del aula, es muy difícil, arduo y comprometido, sugerir cambios y transformaciones escolares. Por tanto, nos hemos motivado a presentar una explicación que recoge varios puntos de vista, con la firme intención de promover la investigación que promueva la renovación con estrategias de enseñanza generadoras de experiencias innovadoras, creativas y críticas.

Se habrá logrado el propósito, si se demuestra que es imperiosa la necesidad de prestar curiosidad a lo aquí expuesto. No se puede cuestionar la vigencia de la concepción geodidáctica transmisiva, determinista, naturalista y descontextualizada, sino se explica su crisis, se demuestra su obsolescencia y se formulan aportes para el cambio. Ahora cuando Usted comience a revisar el texto, le agradezco que comprenda nuestra intención y valore el esperanzador esfuerzo que se hace para colocar en el primer plano a una situación de efectos y repercusiones tan nefastas para la formación de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes venezolanos, en su condición de ciudadanos del mundo global.

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Los cambios en el mundo actual

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

Pues, lamentablemente es casi imposible alcanzar la comprensión de una realidad geográfica que se transforma con tanta rapidez. Esto ha determinado el rechazo a las posturas pasivas y contemplativas tradicionales, debido a que lo real, antes percibido como estático, se manifiesta ahora de una manera acelerada y violenta. Además los factores a considerar en la enseñanza y en el aprendizaje, no son particulares del acontecimiento geográfico que se quiere estudiar sino que también tiene que ser abordados en forma flexible, participativa y contextualizada en el propio escenario de los acontecimientos, debido a la multiplicidad y pluralidad de variables que intervienen en la compleja realidad geográfica.

La situación del presente exige que la enseñanza geográfica, en sus conceptos y en sus realizaciones, encamine sus esfuerzos a la formación del nuevo ciudadano para que esté habilitado para comprender reflexiva y críticamente el entorno donde vive. Esto responde a la existencia de acontecimientos espaciales cada vez más complejos, a las concepciones que se forman los individuos sobre su entorno habitual y lo que se aprende en la práctica cotidiana del aula escolar donde se enseña la Geografía. El hecho de que se produzcan conocimientos en un nivel sin comparación con otra época histórica, implica que sea necesario replantear qué conocimientos debe adquirir el ciudadano para dar explicación a su nuevo entorno geográfico.

Como los contenidos geográficos tradicionales han sucumbido violentamente ante el avance arrollador de nuevos conceptos que, a su vez, son afectados por la falibilidad, es necesario contribuir a desarrollar en el individuo una racionalidad más dinámica y abierta a la universalidad del pensamiento, de tal forma se obtengan los fundamentos que permitan comprender los embates de los criterios novedosos, los cuales están afectando

cotidianamente a los temas que se discuten en el aula escolar, en función de los recientes acontecimientos altamente cuestionadores de la validez de lo estable y la verdad absoluta (Moros, 1993). De allí que la confrontación constituya el escenario donde el conocimiento verifica su trascendencia y su traducción social. Si resiste el embate, se considera como un aporte significativo para el avance del conocimiento.

Eso determina que para la enseñanza de la geografía es inevitable considerar que no se pueden continuar transmitiendo verdades absolutas e inmodificables para contribuir a formar la conciencia geográfica. Precisamente, la crítica que se hace a la vigencia de la concepción positiva en la enseñanza se arraiga en su limitación a transmitir un contenido rígido, invariable y permanentemente vigente. Se trata de un nuevo momento histórico dinámico que obliga a tomar en consideración los cambios que se están produciendo en el entorno. Aunado a la dimensión global de los nuevos acontecimientos de la realidad geohistórica, no se puede interpretar la realidad geográfica con las concepciones lineales, particulares y mecánicas, debido a que son rígidas e inflexibles e impiden abordar los fenómenos de un mundo tan demasiado violento y confuso.

Ya Tovar (1983) expresaba que la nueva situación que vivía la humanidad, en la década de los años ochenta, del siglo XX, demandaba alternativas globales, integrales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, debido a lo complicado de los acontecimientos, la diversidad de elementos y la pluralidad de los factores intervinientes lo que impedía la comprensión de los fenómenos a través de una sola vía explicativa. La ruptura con las concepciones unilaterales obedece al planteamiento de considerar los fenómenos geográficos desde alternativas integrales que armonicen concepciones históricas y sociales para desarrollar una explicación de la realidad geohistórica como totalidad.

Al respecto, Lanz (1994) afirma que, frente a esta situación, el modelo de análisis, de acuerdo con los paradigmas tradicionales, sirvió para abordar la realidad desde puntos de vista unilaterales que creyó, desde la condición del espectador, darle explicación a una realidad cada vez más plena de incertidumbre y paradójica. La linealidad positiva ya no es la opción más adecuada para mantener la condición científica de la explicación que se asuma para abordar la realidad, debido a la pluralidad de factores y elementos que deben integrarse para facilitar la comprensión de los fenómenos geográficos, cuya faz cambia con tanta violencia. De allí que se proponga el estudio del espacio geográfico como objeto de enseñanza utilizando el enfoque geohistórico.

Al atender a esta concepción, según Morin (1993), se debe cuestionar el falso infinito hacia el que se lanzan el crecimiento industrial, el desarrollo, el progreso. Para eso se tienen que abandonar las racionalidades parciales y cerradas, las racionalizaciones arbitrarias y delirantes que consideran irracional cualquier crítica racional que se les haga (p. 80). En este sentido, la enseñanza geográfica debe contribuir a formar un nuevo tipo de comportamiento ciudadano que se traduzca en fijar posición frente al trato indiscriminado a que es sometido el territorio para organizar una realidad donde el bienestar es para disfrute de minorías, mientras el colectivo social es meramente espectador de la acumulación de

riqueza. Se trata de someter a la confrontación al falso concepto de progreso que tanto se esgrime para justificar la intervención irracional del sistema ecológico.

La práctica geodidáctica apegada a los fundamentos positivistas ha sembrado en la enseñanza geográfica una orientación parcelada que obedece a la tergiversación y manipulación ideológica que impide, al que aprende, tener acceso a comprender la construcción espacial desde los designios del capital. Por eso la insistencia en estudiar las partes de la realidad, sino ofreciendo una secuencia parcelada que bajo el artificio didáctico de estudiar primero las partes y luego la totalidad, que se ha presentado tradicionalmente como la única opción didáctica para enseñar la geografía. Con el enfoque geohistórico, dos condiciones deben tomarse en cuenta para superar esta circunstancia escolar. En primer lugar, la traducción social de la enseñanza geográfica, de manera que ésta tenga el privilegio de formar al hombre desde su entorno inmediato.

Educar para consolidar una conciencia crítica y una actuación autónoma y realizadora del ser humano. En segundo lugar, se imponen las perspectivas globalizadoras e integradoras que obligan a estudiar la realidad geográfica tal y como ella se presenta. Como respuesta, de acuerdo con Benejam (1990) la enseñanza de la geografía acorde con la situación actual, demanda que sea necesario centrar su interés en el estudio del espacio y debe responder a las preguntas esenciales: ¿Dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre sí?, ¿Cómo han llegado hasta donde están?, ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio ?. (p. 39).

Es apreciar el espacio como el ámbito de lo geográfico donde se percibe la forma de organizar la realidad en condiciones históricas dadas. Razón por demás significativa para considerar que, en el contexto de la desmitificación de los acontecimientos, se impone el reto de reflexionar sobre la realidad para construir un conocimiento crítico sobre ella desde una perspectiva histórico-social. La reflexión sobre la dinámica del espacio es el objeto de la enseñanza geográfica, en las nuevas circunstancias históricas. Es dar a la enseñanza un nuevo modo de actuar y de pensar, por tanto, en una nueva forma de participar con una racionalidad más dinámica que dé rápida respuesta a las situaciones que se van presentando y donde el educador y el educando son actores históricos de primer orden. He allí el sentido de enseñar aprehendiendo el espacio geográfico en su manifestación concreta y existencial.

¿Por qué aprehender el espacio en su propia esencia? Porque no sólo es el escenario de la vida social, sino también por el atractivo geográfico que ofrece. Dice Uslar (1990) que se trata de una realidad que emerge tan velozmente ante nuestros ojos que requiere de otras concepciones. No va a resultar fácil ni rápido comprender y menos adaptarse a este nuevo acontecimiento, dado que nunca el presente aparente se había hecho pasado tan aceleradamente como hoy. Como lo espacial es un objeto de estudio complejo y contradictorio, la Geografía debe atender a la nueva situación repensando sobre opciones más vinculadas con lo social debido a que es necesario atender a las dificultades que enfrenta el colectivo social y, específicamente, el hombre. Eso determina que el problema central a considerar por la geodidáctica sea el rescate del sentido humano para la

enseñanza. No se trata de desarrollar solamente las potencialidades cognoscitivas como lo ha recomendado el psicologismo, sino las condiciones humanas del individuo.

Apremia hacer hincapié en lo formativo dando especial énfasis en lo cualitativo. Eso obedece a que el individuo debe ser educado en sus atributos de persona de calidad humana que valoriza la solidaridad, la ayuda mutua, la comprensión hacia el otro, entre otros aspectos, sobre el individualismo, la competencia, la enemistad y el antagonismo. Es decir, educar para comprender al otro y a los otros con sentido humano y social que fortalezca la mancomunidad y el común acuerdo entre los individuos. Por las razones expresadas, la enseñanza geográfica tiene que iniciar su proceso didáctico tomando como escenario fundamental a la vida cotidiana en sus acciones, en el tiempo y en el espacio donde ella se desarrolla. Es tomar en cuenta a la vida misma en sus realizaciones habituales y en sus acontecimientos diarios. Es atender a la importancia que ha adquirido la informalidad de la vida en su espontáneo y natural desarrollo.

Esto es significativo debido a que es allí el escenario donde los individuos vivencian los hechos y construyen nuevas concepciones del mundo y de la realidad, lo que es complementado con la “explosión de informaciones y conocimientos” que difunden los diversos medios de comunicación social. De una u otra forma, esta situación permite ir creando un bagaje informativo que transforma los pre-conceptos de las personas y contribuyen a formar su concepción del mundo y de la vida. Es reivindicar la exigencia de dar respuesta a las demandas del colectivo de poder tener acceso racional y crítico a los bienes y saberes culturales construidos por la humanidad. De esta forma se asegura que el educando será formado para entender que la realidad geográfica debe ser más identificada con los valores del hombre y de la sociedad, a la vez que es necesario que exista la posibilidad cierta de poder compartir, confrontar y crear las posibilidades de cambio y de transformación social.

Para el cambio curricular

Aunque la época se desenvuelve bajo condiciones cambiantes y con un ritmo acelerado y complicado, las Ciencias Sociales se enseñan en las aulas escolares con una acción educativa que parece se detuvo en el tiempo. Su objeto es transmitir el bagaje cultural de las generaciones pasadas, para que la conozcan y la internalicen las generaciones actuales. Pero mientras la transmisividad se centra en obligar a retener la información estática y inerte del bagaje que se transmite, los medios de comunicación ofrecen múltiples y variadas noticias e informaciones que indican que los saberes tradicionales ya han sido superados. Es decir, no hay integración entre lo que enseña la escuela y lo que se aprende como habitante de una comunidad que ya alcanza sentido e implicaciones planetarias.

Es lógico entender que con la enseñanza transmisiva, los procesos cognitivos complejos que pudiesen gestar cambios en la formación del educando, no se producen, porque existe una comunicación unidireccional conducente a obligar la reproducción y/o memorización de la información suministrada en nociones y detalles. Se supone que mientras la realidad geográfica tiene mutaciones significativas y la pluralidad

tecnológica y comunicacional supera en forma abierta a la enseñanza transmisiva, la enseñanza geográfica está centrada en describir y memorizar detalles de fenómenos físico-naturales y demográficos con un profundo acento enciclopedista, descriptivo y determinista. Esa situación es reconocida por Zamorano (1965), quien cuestiona la concepción descriptiva como "...actividad enumerativa de nociones, detalles y conceptos geográficos aislados y desfasados de la vida misma del educando" (p. 6).

De esta forma, se fortalece una enseñanza geográfica que hace hincapié en la mera estaticidad intelectual, orientada a la simple obtención y repetición de los conocimientos, apoyada en manuales con contenidos parcelados e información desactualizada y superficial, con ejemplos referidos a otros espacios geográficos muy distantes y contradictorios con la realidad vivida por el educando. El trabajo docente se encamina, entonces, a transmitir el conocimiento con el mínimo esfuerzo, destacando la obligante reproducción por el educando en acto rutinario que generan monotonía, alienación y desesperanza. La práctica geodidáctica que emerge de esta situación, constituye la más fiel expresión del deterioro de la enseñanza de la geografía y de sus contradicciones con la realidad geográfica del mundo globalizado.

Pero lo más relevante que se pudiese esgrimir para demostrarlo, es su contribución al desarraigo del estudiante de su comunidad local. Eso torna complejos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una vez que el objeto de conocimiento es muy abstracto y profundamente divergente con lo que vivencia en su entorno inmediato. Al centrarse en los detalles geográficos como una mera abstracción, se está obviando la realidad socio-histórica donde el educando es protagonista. La vigencia del enfoque descriptivo niega la posibilidad que eso ocurra. Por el contrario, genera una situación plena de dificultades para el educador, cuando solicita que el estudiante haga evocación de un conocimiento de años anteriores o de actividades desarrolladas recientemente en el aula.

Allí se pone de manifiesto la notable deficiencia de los conocimientos geográficos adquiridos por los alumnos mediante el apego a la memoria. Tanta es la magnitud de esta dificultad que, en las conversaciones informales del investigador con los educadores, éstos expresan que sus discípulos no tienen nociones claras de la ubicación del país, desconocen los nombres de las entidades federales y tienen dificultades para la interpretación de los mapas y citar ejemplos. Según Cárdenas (1987):

Esta actividad se debe a la aplicación de un sólo método de enseñanza y a la ausencia de la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas al nivel biopsicosocial del alumnado, con el objeto de desarrollar la comunicación grupal y con ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces la falta de creatividad o el poco interés del educador contribuyen a fortalecer la praxis rutinaria obviándose actividades teórico-prácticas que pudiesen ser útiles para mejorar el aprendizaje tales como: la conversación grupal, el trabajo en grupos y la investigación (p. 11).

A la falta de creatividad del docente que expone Cárdenas, es necesario destacar que los educadores están obligados a aplicar el programa en estricta secuencia didáctica, de

acuerdo a las órdenes emanadas de la Zona Educativa. De tal forma que la enseñanza debe ajustarse a los objetivos y a los contenidos que suministra en el ente oficial. Como los programas tienen una larga vigencia (todavía se enseña geografía en la III Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional con programas elaborados en 1986), la repetición de objetivos y contenidos se realiza de manera inmodificable. Algo más, son ofrecidos como una secuencia de segmentos aislados y fragmentados, determinando el fortalecimiento de una enseñanza delimitada a apreciar lo real de manera abstracta y poco ajustados a la realidad y a la edad de los educandos. ¿Por qué el educador que enseña geografía responde de esta forma?

Simplemente, las autoridades educativas presionan para que se elabore una programación mecánica, ceñida estrictamente a suministrar a los estudiantes el contenido, sin vínculo alguno con la realidad. Se debe prestar atención a lo indicado en el programa oficial, lo cual constituye punto de referencia para calificar el rendimiento laboral del educador. En ese sentido, ya es tradicional escuchar entre los docentes decir: "¿Cuántos objetivos has dado en clase?, ¿Cuántos faltan para evaluar el lapso?. En parte, eso conlleva a limitar las oportunidades para adaptar los objetivos a la realidad geográfica, especialmente, ante el excesivo control de la actividad docente y el logro de los objetivos en el tiempo estipulado por el Ministerio de Educación que es de 180 días (Duración del año escolar).

Desde esta situación, es comprensible entender que, desde las autoridades educativas y escolares, se incentiva la monotonía y la rutina en el aula escolar, una vez que el control férreo de los objetivos programáticos por el personal directivo, incide en reducir los espacios de intervención y las oportunidades para enseñar y aprender de otras formas. Eso contribuye a consolidar la rutinaria práctica pedagógica de la geografía, una vez que el docente deberá aplicar "las recetas metodológicas" elaboradas por los técnicos en currículo, sin que se propicie su intervención personal y adaptar a su entorno inmediato. El docente debe centrarse en el logro del objetivo programático y en la secuencia de "estrategias metodológicas sugeridas", las cuales le indican lo que debe hacer en clase.

Por consiguiente, se entiende que el apego a esa acción pedagógica mecánica, ajustada a la descripción de contenidos geográficos; barnizada por una supuesta incidencia didáctica que desvincula al educando de lo que está viviendo, y ata de brazos al docente para mejorar la calidad de su actividad escolar habitual, simplificada a una mera acción burocratizada, circunscrita a dar la clase, sin importar las nefastas consecuencias pedagógicas que origina (Arzolay, 1980). Cabe reconocer que esta práctica, cumple un proceso didáctico que es común para cada una de las clases del año escolar. Es el carácter de experimento realizado en el aula de clase para garantizar el logro del objetivo, sin interferencia alguna que pueda modificar el resultado previamente establecido en el plan de clase. Todo el proceso debe estar estrictamente ceñido al cumplimiento secuencial de actividades de control, para suministrar información y ejercitaciones reproductoras y obtener el esperado resultado. Esté (1992), describe esas rutinas escolares de la siguiente forma:

- a) Actividades de control que procuran corregir las tareas asignadas a mantener el grupo tranquilo y convergente en la escuela y dentro del aula.
- b) Actividades de información que procuran la transformación de informaciones pertinentes desde libros y textos o desde la memoria del educador hacia el grupo.
- c) Ejercitaciones que procuran el aprendizaje de conceptos o destrezas mediante su repetición.
- d) Actividades rituales y de currículo oculto que procuran la transmisión de los inminentes 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 mencionadas actividades se encuentran limitadas por el tiempo estipulado para el desarrollo de la clase, emanado de las orientaciones impartidas por el Ministerio de Educación. El tiempo dedicado a la asignatura en el Pensum de Estudios, tanto en la Educación Básica como en la Media Diversificada y Profesional, de acuerdo a lo emanado en el Normativo de la Educación Básica (1986) y en el Normativo de la Educación Media Diversificada y Profesional (1991), es de cuarenta y cinco y/o noventa minutos. El proceso de la clase como un experimento encuentra en el tiempo al control más importante para lograr que el objetivo se logre con eficiencia y traducción pedagógica. Es importante garantizar la pulcritud del logro del objetivo sin interferencias.

Resultante de esta situación, se encuentra un docente dador de clase, "construido", entre otros aspectos, por las exigencias académico-administrativas del Ministerio de Educación. Al limitarse a dar la clase, el educador en geografía actúa desestimando el entorno y se concreta a la transmisión de contenidos parcelados, para desprenderse de la realidad socio-histórica e impedir al alumno confrontar en forma participativa y reflexivamente la realidad geográfica que emerge del "Nuevo Orden Mundial". Como se puede apreciar, el eje de la transmisividad lo constituye el docente y en lo que él hace. Todo el proceso está centrado en el educador. Lo que llama la atención es el hecho de que él no puede, en este mundo altamente informado, ser el único medio capaz de suministrar el conocimiento. Menos aún cuando los medios de comunicación presentan informaciones más atractivas a las expectativas de los educandos.

Tampoco se trata de que el docente sea experto en transmitir el contenido, cuando éstos son diversos, múltiples y plurales, los cuales se actualizan habitualmente, de manera simultánea y son difundidas en el mismo instante en que se producen los acontecimientos. De allí que sea razonable entender que la situación es compleja, tanto para la educación por entender que se educa memorizando conceptos, como para la enseñanza de la geografía, por aferrarse a continuar suministrando nociones y conceptos en un mundo intensamente informado.

CAPITULO II

LA PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

La problemática

Los cambios que se vienen produciendo en la actualidad han originado un momento histórico caracterizado por la conflictividad, la confusión, la incertidumbre, la indecisión, el caos, la duda, las novedades, la paradoja, la masificación y la globalización. Estos rasgos marcan la diferencia histórica con la época moderna, especialmente, con la forma reduccionista como se apreciaron los hechos desde los fundamentos de la "razón ilustrada", desde el acento lineal, mecánico, experimental, cuyo predominio tiene profundas dificultades para conservar su vigencia en el ámbito histórico actual.

Hoy día, el cuestionamiento se centra en que la ciencia rígida, certera e inflexible está altamente cuestionada. La predicción de los hechos, la vigencia de un conocimiento en largos períodos de tiempo, la facilidad de asegurar la certeza de la planificación, entre otros aspectos, pierden pertinencia y reciben las permanentes críticas. ¿Cuál es el motivo de la polémica?: Las nuevas formas de producir el conocimiento y el cambio en el sentido del tiempo. Esta situación ya es fácilmente perceptible en la vida cotidiana, en la "explosión de los conocimientos", en la rapidez de su difusión a escala planetaria.

No obstante, destaca su inestabilidad y falibilidad, una vez que su producción, es trastocada por el movimiento acelerado, dificultando la certeza y la exactitud tradicionales. Uno de los resultados lo ha constituido el cuestionamiento a la "verdad absoluta", debido a su limitación para dar respuesta a la dinámica de cambios e inestabilidad del conocimiento calificado como verdad. ¿Cuál es el sentido y el significado de la nueva verdad para la ciencia?: La existencia de una verdad relativa, modificable e insegura; propia y acorde al aceleramiento como se van desarrollando los acontecimientos.

Ese comportamiento comenzó a ser vislumbrado por los científicos sociales. Al respecto, Burk (1982) denunció que los avances de la ciencia estaban transformando los conocimientos con una destacada velocidad, lo que auguraba más complejidad en la generación de los conceptos, las teorías y las tecnologías. Igualmente, Moros (1993), manifestó el acortamiento del intervalo entre la aparición de los conocimientos y su aplicación práctica, lo cual significaba que éstos no sólo se desarrollaban con mayor rapidez, sino que también estaban en capacidad de perder su vigencia en lapsos breves y ser sustituidos por otros, también falibles

La "explosión de conocimientos" ha contado para su realización con el extraordinario repunte de la inventiva y la creatividad, lo cual impulsó el desarrollo de la ciencia y la tecnología, luego de la II Segunda Guerra Mundial. Uno de los efectos más relevantes lo constituyó la mundialización de los conocimientos a través de redes comunicacionales de apoyo satelital. Así, todos los rincones del planeta tuvieron acceso a los nuevos saberes en forma instantánea y simultánea. También facilitó la mundialización de la economía; los flujos financieros aceleraron su movilización a escala planetaria y emergió una nueva realidad geográfica: el mundo global.

Paradójicamente, se puso de relieve la magnitud de las dificultades sociales, étnicas, económicas y geográficas que vive la humanidad. No escapó la denuncia de la forma como la educación daba respuesta a los nuevos cambios. Se cuestionó su fuerte apego a las concepciones tradicionales y de manera destacada, a la transmisividad del conocimiento. Mientras el momento histórico se venía desarrollando con una significativa transformación, la acción educativa continuaba con una orientación centrada en la escuela, preservando una práctica pedagógica informativa y alejada del entorno inmediato.

Hoy día, el contraste epocal y la educación continua siendo abismal. La diferencia se siente en el fortalecimiento de la baja calidad formativa, la perennización del dominio de las técnicas tradicionales para la enseñanza y la ausencia de una teoría pedagógica carente de respuesta a los avances actuales, en el mismo campo del conocimiento educativo y didáctico (COPRE, 1991). La vigencia de la educación tradicional facilita la formación de un hombre inteligente, capaz de pensar y de entender, pero que no toma en cuenta las circunstancias históricas ni el lugar donde vive.

Cirigliano (1979) caracterizó esta educación, de la manera siguiente: a) la sociedad debe transmitir su patrimonio cultural o sea el conjunto de contenidos que estime valiosos; b) ese conjunto es reducido previamente a ideas o conocimientos; c) éstos se han depositado en algún sitio : los libros; d) de los libros pasan a la cabeza del maestro; e) y de éste al depósito de conocimientos en la cabeza del alumnos, es decir, la memoria (que tiene la facultad o poder de retener y conservar). Esta educación descrita por Cirigliano, todavía se conserva vigente en la práctica escolar cotidiana. Rodríguez (1989) haciendo una revisión histórica denuncia que desde 1948 hasta 1986, los intentos por mejorar la educación han buscado siempre superar la vigencia de la transmisividad como sustento de la acción educativa. Recientemente, Carvajal (1998) expuso su preocupación por la precariedad de educación y de sus respuestas a las nuevas situaciones que vive la sociedad actual.

Las críticas se han centrado en que la transmisividad ha logrado una acción educativa que aliena y margina la acción política para formar "eunucos políticos", educandos alienados y acrílicos sobre los acontecimientos de su realidad. Es decir, forma sujeto ahistóricos mediante una praxis educativa inmersa en la neutralidad de la ciencia, conducente a condicionar espectadores inertes y ausentes de los grandes cambios que se producen en la dinámica sociohistórica. Si se parte de que el individuo forma parte de la realidad y es, a su vez, realidad misma, la educación debe corresponderse con una formación integral que posibilite la interpretación de su entorno, desde una actividad

pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico, cuestionador y divergente. Así se estará educando para que vaya comprendiendo los cambios y explique la realidad geográfica como una construcción social originada desde la relación sociedad-naturaleza bajo condiciones históricas dadas (Tovar, 1986).

El aprovechamiento de la realidad geográfica, así como ha facilitado cambios relevantes para la humanidad, es innegable reconocer los nefastos problemas ambientales, geográficos y sociales, cada vez más complejos, los cuales reclaman una educación que valore el ambiente como escenario de la vida humana, en procura de la preservación de lo natural y la armonía hombre-naturaleza. Al poner de relieve las dificultades ambientales y geográficas que ya forman parte de la vida cotidiana de la humanidad, debe ser una exigencia social, asumir su condición de objetos de estudio por la acción educativa.

Sin embargo, la problemática que vive el colectivo social, resultantes de la forma como la sociedad organiza su espacio geográfico, no son temas de estudio en el aula de clase donde se enseña la geografía. Eso obliga a insistir en un replanteamiento de la enseñanza geográfica, de manera que ésta facilite la participación de los educandos en actividades que, según Santiago (1991), permitan fortalecer la reflexión crítica, la innovación y la posibilidad de ser sujetos transformadores de su realidad inmediata, en demanda de un hábitat más humanizado.

Los problemas geográficos no se estudian en profundidad debido a que en la escuela todavía se continúa desarrollando un conjunto de actividades aferradas a transmitir un saber petrificado y absurdo que aleja al educando de su propia vida diaria, y lo califica para vivir a espaldas de su entorno y de las condiciones históricas presentes. Los contenidos que se transmiten constituyen un saber inútil, inofensivo, neutral, aparente, desinteresado, claramente intencionado para ocultar la formación ideológica que subyace en todos los sucesos socio-históricos y educativos, con el bien intencionado objetivo de desvirtuar la esencia de la geografía: explicar el espacio geográfico.

Es una enseñanza estratégicamente condicionadora del pensamiento y la actividad escolar del educando y se circunscriben a escuchar, copiar, calcar y dibujar, con el objeto de obtener una información sin procesamiento mental, desligándolo de cualquier posibilidad de razonamiento crítico sobre su entorno. Al abordar las bases que subyacen como argumentos de esta enseñanza geográfica, se pone en evidencia la existencia del modelo conductista-tecnocrático que considera a la enseñanza como un acto meramente experimental y de adiestramiento.

Este modelo se propone desarrollar la actividad enseñante desde los fundamentos del método científico positivista, las leyes del aprendizaje, los procesos del pensamiento y los fundamentos de la pedagogía experimental. Con su aplicación, centrados en ofrecer situaciones de aprendizaje elaboradas desde la relación mecánica estímulo-respuesta hacia el cambio de conducta, resulta difícil comprender los dinámicos cambios geográficos, debido la exigencia del mecanicismo férreo y la linealidad secuencial que obliga al

cumplimiento estricto de actividades aisladas e inconexas, barnizadas por una falaz acción didáctica.

A pesar del sentido del cambio acelerado y la "explosión de conocimientos", la educación conserva vigente la didáctica tecnocrática para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El mecanicismo es tan estricto que, de por sí, se encuentra impedido de alcanzar logros significativos, al no poderse introducir otras actividades a las ya previstas, por interferir en los resultados y/o distorsionar el objeto de la enseñanza y del aprendizaje. Los procesos se desarrollan tal y como han sido planificados.

Por estas razones, hoy se reclama que la enseñanza se desarrolle la más próxima a como ocurren los acontecimientos, no para adiestrar espectadores, sino formar actores protagónicos que asuman la realidad, desde posturas reflexivas sobre los hechos y fenómenos geográficos en su condición de constructores de la historia. De allí que sea necesario buscar alternativas pedagógicas que sean dinámicas, flexibles y adaptables al proceso de cambio, con la finalidad de educar abordando creativa y críticamente el ámbito comunal donde se habita, desde una perspectiva socio-histórica que enriquezca el desarrollo personal y la valoración humana de lo geográfico.

Es decir, facilitar una enseñanza que supere la orientación abstracta y artificial por una enseñanza vivencial y real. Una enseñanza geográfica más acorde a las nuevas condiciones epocales, deberá buscar que el alumno descubra o redescubra su entorno cotidiano, a través de la aplicación de estrategias conducentes a obtener, procesar discutir, confrontar y criticar información, de tal manera que la geoenseñanza sea menos simulada y lo más próxima posible a la realidad misma. Así lo reconocen Aular y Bethencourth (1993), cuando destacan que la enseñanza debe estar orientada a que los educandos den explicación crítica a su escenario inmediato.

Allí el sujeto no es solamente aquel que construye el conocimiento sobre su propio medio, sino que es igualmente un objeto de estudio por ser habitante de una comunidad. Esto se traducirá en el estudio de la propia realidad vivida para incrementar la significación del aprendizaje desde la práctica social, y auspiciar transformaciones en los conceptos que el educando posee del mundo, de la vida y de sí mismo. Se entiende que la realidad geográfica, hoy día constituye una interesante fuente de conocimientos, en su condición de escenario de la práctica social. Eso favorece la posibilidad de generar una práctica consciente, capaz de educar fortaleciendo la conciencia crítica, el pensar geográfico y el sentido histórico. Además que identificada con la realización del individuo, la transformación de la realidad social y formativa de una conciencia geográfica con implicaciones socio-históricas.

Esta acción permite apreciar el entorno más allá de la simple contemplación; es ir a la realidad misma, involucrándose en acciones pedagógicas que se pueden traducir en aprendizajes significativos con consecuencias en la formación personal y social de los educandos. El acercamiento al entorno inmediato como realidad vivida, integral y global, es

sostenido como una opción pedagógica para transformar la transmisión del conocimiento en oportunidades para que enseñen a buscarlo, aplicando estrategias investigativas.

Se trata de transformar la transmisividad en una acción investigativa. Ya no es conveniente dar el conocimiento como lo supone la "educación bancaria", sino es que necesario aprender a obtenerlo. Eso implica desarrollar habilidades para recoger, procesar, aplicar y evaluar el conocimiento. Obedece este viraje, a la exigencia de superar la fragmentación del conocimiento que se transmite. El fragmento es una abstracción, por lo tanto, una parte de lo real único e indivisible y, al reducirlo, pierde su esencia integral; se desvirtúa el sentido de totalidad donde se encuentra inmerso. Es necesario partir de situaciones geográficas como objetos de estudio, una vez que el conocimiento es global, no sólo por estar inmerso en un contexto, sino porque es expresión de la realidad. La importancia de este cambio es reconocida por Uceda Castro y Jiménez Garijo (1990), cuando dicen lo siguiente:

La investigación psicopedagógica confirma cada vez con mayor amplitud que el educando aprende y percibe el medio de forma global y que el aprendizaje significativo, y con ello la construcción del conocimiento, es siempre globalizado e implica en mayor o menor grado la totalidad del sujeto que aprende en sus relaciones con el entorno en que dicho aprendizaje tiene lugar (p. 10).

La enseñanza fundamentada en el estudio de la realidad con sentido global, conduce a que el educando aprecie su entorno, descubra y/o redescubra la dinámica geográfica, a la vez que se motive para continuar indagando la complejidad del escenario geográfico que habita. Por eso se valora el desarrollo de las habilidades investigativas que suponen explorar, comprender, analizar y emitir juicios críticos sobre la realidad. Desde las razones indicadas, el estudio de la problemática de la enseñanza de la Geografía, específicamente, la discrepancia existente entre lo que sucede en el aula, los cambios constantes del entorno y el desfase educativo de la situación histórico-social, exige la transformación de la didáctica tradicional, para acercar la escuela al escenario de sus acontecimientos: el entorno socio-cultural.

Significa ir más allá del simple acto de ofrecer una visión parcelada por una visión global, holística e integral de la realidad geográfica. Igualmente, considerar a la geografía con una direccionalidad transdisciplinaria que emerge de su propia naturaleza de ciencia social que articula diversos fundamentos, para dar explicación a la estructuración de la realidad geográfica por los grupos humanos bajo condiciones históricas dadas (Tovar, 1986). Es un reto revisar el acto de enseñar circunscrito a un simple acto informativo, mientras en la realidad socio-histórica se vive una compleja problemática que afecta al colectivo social sin discriminación alguna. Entonces, cabe preguntarse: ¿Cómo es posible que tanto el docente como los educandos, continúen viviendo conscientemente un país en crisis, apreciando los problemas ambientales, geográficos y sociales desde posturas meramente contemplativas?.

La existencia de un país en dificultades, debe constituir un motivo por demás relevante para exigir una educación de calidad formativa. Eso implica replantear una perspectiva geodidáctica para valorar el entorno geográfico con un sentido más humano y más social, a la vez que desarrollar actividades pedagógicas que permitan el estudio permanente de la realidad inmediata. Esa acción dialéctica se convertirá en punto de apoyo para fomentar la pertinencia social con el ámbito geográfico que se habita. El nuevo objetivo es entender el mundo desde el ámbito inmediato, a la vez que comprender lo cotidiano y sus implicaciones en el escenario planetario.

Para comprender la problemática

Aunque la época se desenvuelve bajo condiciones cambiantes y con un ritmo acelerado y complicado, las Ciencias Sociales se enseñan en las aulas escolares con una acción educativa que parece se detuvo en el tiempo. Su objeto es transmitir el bagaje cultural de las generaciones pasadas, para que la conozcan y la internalicen las generaciones actuales. Pero mientras la transmisividad se centra en obligar a retener la información estática y inerte del bagaje que se transmite, los medios de comunicación ofrecen múltiples y variadas noticias e informaciones que indican que los saberes tradicionales ya han sido superados; es decir, no hay integración entre lo que enseña la escuela y lo que se aprende como habitante de una comunidad que ya alcanza sentido e implicaciones planetarias.

Es lógico entender que con la enseñanza transmisiva, los procesos cognitivos complejos que pudiesen gestar cambios en la formación del educando, no se producen, porque existe una comunicación unidireccional conducente a obligar la reproducción y/o memorización de la información suministrada en nociones y detalles. Se supone que mientras la realidad geográfica tiene innovaciones significativas y la pluralidad tecnológica y comunicacional supera en forma abierta a la enseñanza transmisiva, la enseñanza geográfica está centrada en describir y memorizar detalles de fenómenos físico-naturales y demográficos con un profundo acento enciclopedista, descriptivo y determinista.

De esta forma, se fortalece una enseñanza geográfica que hace hincapié en la mera estaticidad intelectual, orientada a la simple obtención y repetición de los conocimientos, apoyada en manuales con contenidos parcelados e información desactualizada y superficial, con ejemplos referidos a otros espacios geográficos muy distantes y contradictorios con la realidad vivida por el educando. El trabajo docente se encamina, entonces, a transmitir el conocimiento con el mínimo esfuerzo, destacando la obligante reproducción por el educando en acto rutinario que generan monotonía, alienación y desesperanza.

La práctica geodidáctica que emerge de esta situación, constituye la más fiel expresión del deterioro de la enseñanza de la geografía y de sus contradicciones con la realidad geográfica del mundo globalizado. Pero lo más relevante que se pudiese esgrimir para demostrarlo, es su contribución al desarraigo del estudiante de su comunidad local. Eso torna complejos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una vez que el objeto de conocimiento es muy abstracto y profundamente divergente con lo que vivencia en su

entorno inmediato. Al centrarse en los detalles geográficos como una mera abstracción, se está obviando la realidad socio-histórica donde el educando es protagonista.

La vigencia del enfoque descriptivo niega la posibilidad que eso ocurra. Por el contrario, genera una situación plena de dificultades para el educador, cuando solicita que el estudiante haga evocación de un conocimiento de años anteriores o de actividades desarrolladas recientemente en el aula. Allí se pone de manifiesto la notable deficiencia de los conocimientos geográficos adquiridos por los alumnos mediante el apego a la memoria. Tanta es la magnitud de esta dificultad que, en las conversaciones informales del investigador con los educadores, éstos expresan que sus discípulos no tienen nociones claras de la ubicación del país, desconocen los nombres de las entidades federales y tienen dificultades para la interpretación de los mapas y citar ejemplos.

Las actividades didácticas tradicionales se encuentran limitadas por el tiempo estipulado para el desarrollo de la clase, emanado de las orientaciones impartidas por el Ministerio de Educación. El tiempo dedicado a la asignatura en el Pensum de Estudios, tanto en la Educación Básica como en la Media Diversificada y Profesional, de acuerdo a lo emanado en el Normativo de la Educación Básica (1986) y en el Normativo de la Educación Media Diversificada y Profesional (1991), es de cuarenta y cinco y/o noventa minutos. El proceso de la clase como un experimento encuentra en el tiempo al control más importante para lograr que el objetivo se logre con eficiencia y traducción pedagógica. Es importante garantizar la pulcritud del logro del objetivo sin interferencias.

Tampoco se trata de que el docente sea experto en transmitir el contenido, cuando éstos son diversos, múltiples y plurales, los cuales se actualizan habitualmente, de manera simultánea y son difundidas en el mismo instante en que se producen los acontecimientos. De allí que sea razonable entender que la situación es compleja, tanto para la educación por entender que se educa memorizando conceptos, como para la enseñanza de la geografía, por aferrarse a continuar suministrando nociones y conceptos en un mundo intensamente informado.

Los problemas geodidácticos

La situación anterior genera para la enseñanza de la geografía, una misión educativa acrítica, contemplativa y pasiva que evita el cuestionamiento de la forma como se estructura y organiza la realidad geográfica del mundo global. Simplemente se ofrece un discurso escolar fragmentado y superfluo que “esconde” la posibilidad de comprender y encontrar explicación a los acontecimientos de la vida diaria y a la dinámica del mundo actual, como también dificulta los aprendizajes significativos que se traduzcan en la formación integral del educando.

Educación, realidad geográfica y enseñanza de la geografía se encuentran desconectadas y con objetivos diferentes. La especificidad de estos campos se afina estableciendo linderos específicos y cumpliendo sus actividades en forma parcial y en franca discrepancia con la transdisciplinariedad mediante el cual la ciencia aborda los objetos de estudio en la

actualidad. Lo enunciado origina para la enseñanza de la geografía, la existencia de un conjunto de problemas, entre los cuales se pueden citar, los siguientes:

1) Las orientaciones axiológicas establecidas en el marco legal venezolano no tienen eco en la enseñanza de la geografía. Mientras se aspira la formación de un educando "culto, sano y crítico" (Ley Orgánica de Educación, 1980), capaz de asumir una postura frente a la realidad geográfica, la geoenseñanza, desconoce su condición de arma ideológica, política y estratégica, para formar en los educandos la conciencia crítica que denuncie los atropellos a la naturaleza y a los obstáculos que impiden transformar la sociedad.

2) Las reformas curriculares continúan aferradas a preservar la concepción tecnocrática que centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desconectan al educando de su realidad inmediata. Tan sólo la comunidad es citada para ejemplificar casos circunstanciales y esporádicos, pero no como objeto de estudio de permanente acción y reflexión. De una u otra forma, esto demuestra que la práctica continúa siendo transmisiva y muy desfasada de los cambios epocales.

3) La enseñanza geográfica está reducida a un escenario único: el aula de clase. Ignora los acontecimientos del entorno para dedicarse a transmitir conocimientos abstractos que inciden en desviar la atención hacia la visión de conjunto y vivencialidad de la realidad. En el aula no se toma en cuenta, ni la misma práctica de la vida diaria, ni las experiencias de los educandos y del mismo educador. Toda la actividad desarrollada en este recinto, está circunscrita a transmitir contenidos inertes y petrificados, demasiado desconectados de las acciones habituales de la sociedad.

4) Mientras el Estado revisa, actualiza y adecua procesos educativos a los tiempos de innovación permanente, la práctica escolar se desarrolla en un ámbito pleno de obsolescencia y precariedad. Se trata de una enseñanza centrada en el desarrollo intelectual. No obstante el ente oficial, por un lado exige cambios pero, por el otro, demanda el estricto cumplimiento de lo indicado por el programa escolar. De allí que sea contradictorio "innovar" para que se preserve la rutina académica, cuyas acciones pedagógicas se repiten año tras año sin modificaciones sustanciales.

5) La vieja práctica descriptiva de la enseñanza de geografía se ha tornado obsoleta, debido al fuerte apego a las exigencias de la tecnología educativa. Este condicionamiento menosprecia las iniciativas del docente, al ceñir el acto de enseñar a una acción excesivamente tecnificada, cuyo logro fundamental es transmitir el contenido del objetivo y verificarlo con la evaluación. El uso excesivo de la técnica desdibuja la esencia humana del educador y de los educandos, ya que la equivocación, el reajuste y el reacomodo, negados por el positivismo, constituyen rasgos fundamentales en la transformación del ser humano hacia una mejor calidad de vida.

6) La enseñanza de la geografía descriptiva desarrollada por las orientaciones de la tecnología educativa, es calificada por los educandos de cansona, aburrida, "pura paja". Estos calificativos ponen en evidencia la escasa importancia asignada a la geoenseñanza,

una vez que impide comprender e interpretar la vida misma. Pero quizá lo más relevante lo constituye el hecho de posibilitar la formación de "eunucos políticos", complacientes y conformes. Lo más destacado es que el alumno asista a clase, reciba la información, la memorice y la reproduzca en el examen con un alto nivel de veracidad. Poco valorable es su condición de ser humano que aprende abiertamente en la dinámica de la vida cotidiana.

7) La enseñanza de la geografía se limita con excesiva frecuencia, en una relación unidireccional donde el docente dicta o explica el contenido y el educando debe copiar, calcar y dibujar. Se trata de una actividad eminentemente reproductora y pasiva. Los recursos didácticos que se utilizan en clase son muy limitados, dado el casi monopolio del libro único y del cuaderno. Sin embargo, en aquellos casos donde se supera el libro, predominan los mapas, la esfera y las laminas didácticas, los cuales se vinculan con el pizarrón, la tiza y el borrador como instrumentos fundamentales para desarrollar el acto de enseñar. La evaluación es eminentemente sumativa, dedicada a obtener cantidades que miden el resultado del logro del objetivo y se concreta a la aplicación de pruebas objetivas.

8) La enseñanza de la geografía niega la posibilidad de que el docente desempeñe una función ideológica y política en el acto de enseñar. Al demandar la superación de la enseñanza geográfica transmisiva, se aspira a que ésta tenga implicaciones ideológicas y políticas desde los cuales se forme una toma de conciencia frente a la "geografía de las crisis". Se impone, desde esta perspectiva, que la enseñanza geográfica favorezca la formación del educando, y asuma una postura ética y de responsabilidad ciudadana frente a la complejidad del "Nuevo Orden Mundial", los desastres ecológicos y la problemática de la realidad social.

Se puede concretar que la enseñanza de la geografía, vive una complicada situación que, de una u otra forma, tiene relación con las graves dificultades que caracterizan a la minusvalía de las ciencias sociales en el contexto del mundo unipolar. Cada reforma educativa va disminuyendo su significación en la transformación de la sociedad. Su condición marginal es innegable y es resultado del desprestigio a que ha sido sometida por el privilegio de las ciencias naturales como paradigma exclusivo y único para atender a los problemas humanos y de la sociedad.

El momento de cambios insiste en reclamar que la enseñanza se fundamente en los procedimientos investigativos, activos y participativos como herramienta básica, para que los educandos obtengan los conocimientos por sus propios medios, facilitando que busquen, exploren, analicen, reflexionen, critiquen y asuman posturas evaluativas. De allí que se promueva la aplicación de los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación geográfica, con la finalidad de abordar los conflictos o dificultades de la sociedad en el propio escenario de los acontecimientos. El ámbito comunal debe convertirse en un objeto de estudio de alta pertinencia en la transformación de la crisis educativa. Si se toma en cuenta que la enseñanza geográfica se desarrolla a espaldas de la realidad del mundo actual, es razonable entender el incentivo para investigar esta compleja situación, yendo más a fondo en procura de los factores que intervienen en el contexto de la dinámica globalizada y en sus cambios permanentes.

CAPITULO III

LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA, EN SU PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA

La tradición pedagógica

La enseñanza de la geografía en Venezuela se ha desarrollado, desde los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, con una opción curricular fundamentada en programas elaborados con estructuras didácticas centradas en el logro de objetivos y orientados al logro del cambio de conducta. La formación que de allí se originó, resultó mecanicista, lineal y descontextualizada de la realidad, pues se centró en el aula como el lugar donde el docente ejecuta sistemas didácticos diseñados técnicamente con la misión pedagógica de transmitir contenidos geográficos. Este enfoque pedagógico es hoy día fuertemente cuestionado por sus nefastas repercusiones en la práctica escolar cotidiana, en cuanto a la vigencia y permanencia del dictado y la memorización y, de manera relevante, en la repercusión social del acto educante por su acento desfasado de los acontecimientos del entorno inmediato.

En la actualidad, Rivas (1999), opina que las consecuencias de este modelo pedagógico son cada vez más visibles e inocultables por sus evidentes rasgos tradicionales, que merman notablemente la calidad formativa e incrementa la distancia entre las necesidades y aspiraciones del colectivo nacional con la demanda de una educación hacia el cambio social. Preocupa que en la cotidianidad escolar, ante la exigencia de la memorización, el apuntismo y el caletre, el tiempo parezca estar detenido, en la transmisión de contenidos desactualizados, agotados y caducos; con la aplicación de estrategias de enseñanza tradicionales y la evaluación extremadamente sumativa.

En otras palabras, la práctica pedagógica de la geografía se desarrolla con una enseñanza arcaica, petrificada y sin modificaciones sustanciales que vislumbren renovación, porque no existen rasgos que demuestren erosión a los fundamentos tradicionales. Esta problemática ya ha sido tema de discusión para Taborda de Cedeño (1990), quien calificaba a la enseñanza geográfica de ese momento como obsoleta al responder con apatía a las innovaciones científico-tecnológicas, la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos y alejarse del estudio de la problemática social y ambiental del país. Es decir, se trataba de una acción pedagógica indiferente ante las circunstancias del momento histórico. La autora citada destacaba que la enseñanza geográfica distaba de la explicación analítica de la realidad geográfica y le adjudicaba una función preservadora de condiciones escolares de indolencia frente al subdesarrollo y la dependencia.

Desde su manera de pensar opinaba que esa situación fortalecía la problemática que sustentaba a la práctica pedagógica geográfica bajo el calificativo de obstáculo, por el solo hecho de reducirse al mero acto de dar y reproducir contenidos programáticos sin conexión con la realidad donde se insertaba la escuela. En concreto, simplemente enseñar a los estudiantes los contenidos geográficos establecidos por el programa escolar, sin transferencia alguna en la comprensión de la realidad vivida. Esa enseñanza representó, para Lacoste (1977), la condición de “cortina de humo” que impedía apreciar al complejo escenario geográfico construido por el capitalismo. Obedecía esta afirmación a la significativa importancia asignada a las particularidades de la realidad, la memorización de los contenidos a través de una acción rutinaria, distorsionada y opuesta al mundo de cambios en desarrollo.

Precisamente, para la enseñanza de la geografía fue evidente la existencia de una crisis disciplinar y pedagógica debido a su desfase con las emergentes realidades de signo complejo, los avances teóricos metodológicos de la labor académica y el reto de contribuir con una formación más social y humana. La problemática enunciada ha sido motivo de inquietud porque, a pesar de las reformas curriculares promovidas, en Venezuela, desde 1995, por el Ministerio de Educación, la enseñanza geográfica actualmente denuncia estancamiento, indiferencia y apatía. Por tanto, ya ha sido considerada como un problema relevante en la educación venezolana.

El conocimiento de esa problemática determinó que Santiago (2003), apuntara hacia la búsqueda de respuestas a interrogantes, tales como: qué ocurre en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, pues es allí donde los educadores, inmersos en el desarrollo curricular manifiestan concepciones, prácticas e inquietudes sobre la acción formativa que realizan. Al respecto encontró lo siguiente:

- El docente de geografía posee un amplio conocimiento de la dinámica del mundo actual. Está informado de lo que allí ocurre y destaca los cambios cotidianos violentos y acelerados. También identifica los problemas más relevantes que caracterizan a la realidad global y reclama una educación geográfica que fortalezca los valores sociales y la preservación de la naturaleza.

- El docente de geografía posee como fundamento teórico a la concepción geográfica descriptiva y determinista-naturalista. El convencimiento de una cierta aproximación al desarrollo científico alcanzado por la ciencia geográfica, en los actuales momentos, es escasa.

- El programa escolar sirve para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como instrumento fundamental y se utiliza meramente en la planificación de la enseñanza. Los objetivos y los contenidos programáticos constituyen la orientación básica de la acción educativa.

- La finalidad de la enseñanza geográfica, es el logro del objetivo programático. La aplicación estricta de la planificación escolar, sume la práctica pedagógica al simple hecho de ejecutar acciones y evaluar los resultados. Esta rutina mecaniza la acción pedagógica de la geografía.

- El desarrollo de la clase de geografía se cumple mediante un rito cotidiano orientado por el educador que dicta y explica, mientras los educandos toman en su cuaderno los apuntes transmitidos para "lograr el objetivo" de la clase. Es una actividad donde ya se sabe que ocurrirá, una vez que el desenvolvimiento se detalla en la programación de actividades suministrada por el ente oficial.

En procura de encontrar una explicación contundente a esta panorámica, se halló que Esté (1994), al estudiar el desenvolvimiento de la práctica escolar cotidiana, afirmó que los procesos de enseñanza y aprendizaje, indistintamente de la asignatura, presentan como rasgo esencial su limitada contextualización en el ámbito del aula. Allí el docente desarrolla una labor planificada de acuerdo a lo establecido en el programa escolar sin introducir otras variantes didácticas. Por el contrario, la eficiencia y la eficacia de la actividad escolar derivan del cumplimiento de lo pautado en el programa escolar, en cuanto logro de los objetivos, transmisión de contenidos, organización de los materiales, métodos y procedimientos y la aplicación de las pruebas objetivas.

En esa realidad, es comprensible que la enseñanza de la geografía se mantenga en un estado de incuestionable atraso y obsolescencia. Es imperdonable que ante la presencia de la explosión de conocimientos geográficos y las renovadas estrategias metodológicas, todavía se preserve una práctica escolar apegada a lo estricto de la técnica, preocupada por resultados, además de puntual y exacta. En consecuencia, González (2000), al cuestionar el atraso y la obsolescencia del conocimiento geográfico transmitido a los estudiantes y lo pretérito de la enseñanza, manifestó su inquietud por las repercusiones sociales de los acontecimientos del mundo global y opinó que la práctica pedagógica de la geografía debe preocuparse por mejorar su acción didáctica, promover el rescate del sentido social del espacio y desdibujar la concepción político-económica que lo ordena para su uso y disfrute. Por tanto, su objetivo debe ser la explicación del espacio geográfico y de su dinámica espacial.

Los efectos pedagógicos

La problemática enunciada se magnifica con el simple hecho de contrastar la práctica escolar de la enseñanza geográfica, desde la orientación tradicional, con las condiciones de la época de cambios violentos y acelerados y las emergentes orientaciones epistemológicas. En ese sentido, Aular y Betencourth (1993), al estudiar la práctica escolar de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en especial, la geografía, percibieron que los avances del mundo académico y científico marcaban una clara diferencia con los conocimientos geográficos impartidos en las aulas escolares. También Rodríguez (1989), al investigar lo que pasa en las aulas escolares, encontró que los alumnos seguían con atención lo dictado por el docente y registraban en sus cuadernos anotaciones que luego memorizaban para la evaluación de la cátedra.

Asimismo, el docente, al explicar el contenido de la clase insistía en fijar el contenido con el uso del pizarrón. Notó además la pasividad de los educandos, quienes se limitaron a escuchar a los docentes y formular interrogantes ocasionales. Para esta autora, lo más grave

de la información obtenida al observar las clases de geografía, fue la ausencia de la actividad reflexiva, la apatía de los alumnos y la preocupación por copiar lo explicado y/o dictado por el profesor. Por cierto, la información suministrada en clase es la misma que contiene el libro de geografía porque éste está elaborado de acuerdo a las orientaciones del programa y eso le convierte en medio indispensable para orientar los procesos de enseñar y aprender.

Esa situación ya fue denunciada por Cirigliano (1979), quien vislumbraba con expectación el desenvolvimiento de esta práctica y la consideraba dogmática y domesticadora, porque el resultado eran alumnos pasivos, acrílicos e indiferentes ante los problemas cotidianos de su comunidad. El problema radica, de acuerdo con este autor, a la transmisión de nociones y conceptos sin la debida reflexión que debatiera su sentido y significado conceptual y su transferencia en la comprensión de los sucesos geográficos de la vida diaria.

Más grave aún, la enseñanza geográfica bajo ese punto de vista pedagógico, resulta un acto reduccionista que divide la realidad en diversas porciones, tal es el caso del relieve, el clima, los suelos, la vegetación, las características de la población, las actividades económicas de la población, para citar un ejemplo. Además se muestra una geografía inventario que sirve de fundamento para educar a los niños y jóvenes, mientras tanto, ellos viven una difícil realidad geográfica plena de conflictos y adversidades que afectan al colectivo social en forma categórica.

Ante la vigencia y permanencia de la enseñanza geográfica transmisiva en la práctica escolar en Venezuela, se puede pensar que los educandos tiene difíciles opciones para entender el estadio del subdesarrollo y la dependencia y de los contratiempos del país para insertarse en el Nuevo Orden Económico Mundial. También, ante las adversidades que eso representa, la enseñanza geográfica, con sentido fragmentado y enciclopedista, es un verdadero inconveniente para impulsar una acción educativa coherente con la intervención del mejoramiento de esas condiciones históricas.

Eso representa para la enseñanza geográfica, según Damin y Monteleone (2002), negar la posibilidad de proporcionar una mirada enriquecedora de la relación entre la sociedad y la naturaleza. Es impedir el acceso a la realidad desde otros puntos de vista que emergen del contacto con la realidad misma, los medios de comunicación y los adelantos científicos de la disciplina geográfica. Al mismo tiempo, se desnuda la cruda situación del rezago de este ámbito pedagógico, su desviación intencionada y poco acertada que impide dar explicación crítica a los acontecimientos geográficos contemporáneos.

El cambio epistemológico

En esas condiciones, para la enseñanza de la geografía es imposible mantener como única opción pedagógica la transmisión de conocimientos. Es evidente que se imponen otras miradas epistemológicas, pues con la tradicional de enseñar lineal y mecánica, se torna complejo desarrollar una enseñanza geográfica coherente y pertinente con las

necesidades que demanda la formación de un ciudadano que entienda su mundo tan complicado y difícil. Vale indicar entonces que tan sólo con los fundamentos heredados de la modernidad, se torna enrevesado abordar críticamente la realidad del Nuevo Orden Económico Mundial. La forma de producir conocimientos desde el positivismo, ha entrado en crisis. Esa opción científica, en palabras de Ayala (1976), obedeció a la emergencia de la racionalidad basada en las concepciones racionalistas, empíricas y mecánicas de donde emanó la verdad objetiva, sistemática y comprobable. El conocimiento resultó de la aplicación de procesos estrictamente imparciales, neutrales y sin interferencias subjetivas, en procura de revelar las causas y los efectos de los sucesos de la realidad concreta.

De eso derivó una complicada reducción que fragmentó la realidad en diversos campos del conocimiento y sirvió para el surgimiento de una pluralidad de disciplinas y, con eso, el fraccionamiento del conocimiento en sus especificidades. Justamente la ciencia dio respuesta a preguntas, tales como por qué ocurren los acontecimientos, dónde se producen, cómo están interrelacionados sus elementos, para lo cual aplicó el método hipotético-deductivo y, desde allí, apuntó hacia los mecanismos de la naturaleza como vía explicativa de lo social.

Desde esta perspectiva, en la opinión de Capel y Urteaga (1982), el conocimiento fue el producto de una labor estricta y ceñida a métodos, técnicas y procedimientos. Estos fueron estructurados como secuencias lineales, precisas, confiables y validas. Su tarea fue encaminada sistemáticamente con el objeto de elaborar los nuevos conocimientos, a partir de procesos de lo general a lo particular (deducción) y desde lo particular a lo general (inducción) y dar origen a normas y reglas para explicar la existencia de los acontecimientos sociales.

El cambio epistemológico se comenzó a desarrollar a fines del siglo veinte y se puso en evidencia en la discusión en los escenarios académicos. El cuestionamiento criticó la rigidez del método, el estricto control de los procedimientos, la rigurosidad y certeza de la objetividad y dio relevancia a la flexibilidad y la naturalidad como ocurren los sucesos del hombre y de la sociedad. Así, la linealidad, el mecanicismo y la fragmentación fueron afectadas por el dialéctico debate justificado en los renovados lineamientos resultantes de planteamientos innovadores en el ámbito científico y tecnológico.

Fue inevitable comprender que, según Lanz (1993), "... las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no (aportaban) el fundamento del pensamiento, los antiguos constructos teórico-ideológicos (estaban) decadencia..." (p. 12). Con este viraje aparecieron otros planteamientos innovadores, entre los que vale destacar los enfoques sistémico, holístico y ecológico, como opción para explicar la nueva realidad sociohistórica. Esto representó, para Tovar (1983), la ruptura con los esquemas "... elaborados por intelectualismo cientista y elevó a primer plano la operatividad de las concepciones globales o de conjunto que se apoyan en la concepción sistémica. La interdependencia impone ahora sus leyes." (p. 9).

Para Acurero (1995), este hecho significó una verdadera revolución paradigmática que privilegió la explicación de la realidad desde el análisis de los sistemas complejos y apoyaron la idea de sistema como base para estudiar la problemática generada por el uso social de los bienes y servicios de la naturaleza. Las emergentes realidades dinámicas, inciertas, contradictorias y paradójicas como se desarrollaron los acontecimientos del hombre y de la sociedad, reclamaron, según Orcajo (1997), asumir "... la relativización de las verdades y el reconocimiento de las diferencias, (por lo que se hizo)...impostergable el diálogo, la investigación, la tolerancia, el respeto a las minorías, la comprensión." (p.6) y las teorías descriptivas y deterministas para apreciar la relación sociedad-naturaleza, estallaron en crisis.

Para la racionalidad emergente fue ineludible apreciar los hechos en una unicidad integral, no sólo en el sentido y significado que ello implica, sino también desde la perspectiva de la interdependencia, la integración y la coexistencia. Este innovador planteamiento permitió a la geografía como disciplina entender los acontecimientos con opciones de totalidad y de conjunto. Al respecto, Redondo (1986), plantea que esta disciplina, ante esa renovación epistemológica, debe asumir como su objeto de conocimiento la dinámica social y atender al análisis de las relaciones entre los grupos, la materialización del comportamiento de los individuos y sus repercusiones sobre el espacio, entre otros aspectos. En efecto, debe estar más orientada promover la investigación de la problemática del espacio geográfico hacia la construcción de un conocimiento más coherente con la necesidad de una sociedad más humana y consciente de la importancia de su medio ambiente.

La renovación

Bajo esa renovación en el ámbito epistemológico, ante la forma como se desenvuelve el mundo contemporáneo, es una admirable y asombrosa transformación sin precedentes en las diversas facetas del sistema integral de la sociedad, pero, donde se privilegia lo económico y lo tecnológico. Tampoco se oculta que, contradictoriamente, también se manifiestan en forma cotidiana los sucesos que revelan los niveles de complejidad que vive la humanidad, donde destacan el deterioro de la calidad de vida, debido al uso irracional de los recursos por la ideología del capital.

Según Cordeiro (2000), ahora que se vive la revolución tecnológica y sus transformaciones tan significativas, es cada vez más inocultable el deterioro social y ambiental con efectos fatales y dramáticos. Por un lado, hay un repunte hacia los avances técnicos y por el otro, se exteriorizan las dificultades que viven la sociedad y los problemas derivados por el deterioro socio ambiental. Esa panorámica trae como consecuencia la renovación de la acción educativa transmisiva, porque es imposible que con una enseñanza que declina ante las emergentes circunstancias, se puedan entender con sentido reflexivo y crítico los cambios inducidos por el Nuevo Orden Económico Mundial.

Es imprescindible entender que ante la proliferación de datos, noticias, informaciones y conocimientos, no se puedan educar los estudiantes con tan solo los contenidos

programáticos ofertados por el programa oficial. Esto se complica porque, según Rodrigo (1994), existen otras formas de enseñar, tal es el caso de los medios de comunicación social que desarrollan aprendizajes cotidianos, que se reestructuran con una impresionante versatilidad y permiten elaborar impresiones sobre los acontecimientos diarios.

Además, se aprende en la vida cotidiana por razón de la participación en la acción vivencial donde el saber habitual es agitado ante una actividad epistemológica de acento dialéctico y controversial y el conocimiento científico se divulga en forma libre en la red electrónica, lo que hace posible el acceso a él desde cualquier lugar del planeta. Eso trae consigo el urgente replanteamiento de la enseñanza geográfica hacia la elaboración crítica y cuestionadora del conocimiento geográfico. Eso supone, para Santiago (2003), vincular la enseñanza con la realidad inmediata, realizar una lectura crítica del programa escolar, estructurar una planificación orientadora de la actividad de búsqueda, reflexión y transformación de la información, abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos y confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo activos, participativos y protagónicos.

Con estas acciones pedagógicas la intención es confrontar la realidad vivida; en especial, los problemas de la comunidad. Estas dificultades, al convertirse en objetos de estudio, favorecen el desenvolvimiento de procesos de enseñanza geografía, a partir del bagaje empírico de los educandos. En decir, el aprendizaje tiene como punto de partida, el sentido común de los estudiantes. A continuación, una vez conocida la opinión de los alumnos sobre su entorno inmediato, a la vez, escenario geográfico vivido, se procede a diagnosticar esa realidad cercana.

El diagnóstico demanda la aplicación de instrumentos de recolección de información, tales como los cuestionarios, las entrevistas y las guías de observación. Así, se procede a buscar información pertinente con el problema geográfico que se estudia, se promueve la reflexión cuestionadora de la información recolectada y se interpreta la situación geográfica desde diversos puntos de vista. También es importante precisar los cambios históricos desde la perspectiva retrospectiva, para descubrir cómo han evolucionado los cambios históricos y detectar las fuerzas que han construido esa realidad geográfica. Es propicia esta oportunidad para apreciar cómo se ha transformado el espacio geográfico y bajo qué condiciones se han producido las transformaciones. Al mismo tiempo, elaborar los correspondientes informes y comunicar los nuevos saberes elaborados. Pero esto no se debe quedar en un acto limitado al aula de clase. Es necesario involucrar a las personas que dieron la información del estudio, a la vez que difundir la información obtenida y proponer nuevos temas de estudio de la realidad geográfica.

El logro de esta acción epistemológica y pedagógica debe ser alumnos cultos, sanos y críticos que asuman como objeto de su formación, los acontecimientos que viven en forma cotidiana desde una perspectiva científica. Esto les habilitará para asumir acciones que le involucren en la transformación de la compleja situación que vive su comunidad, a la vez que entienda y sea capaz de reflexionar críticamente sobre los sucesos que vive el mundo contemporáneo. Con eso, la enseñanza de la geografía profundiza el análisis del espacio

geográfico contemporáneo y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos como objetivos fundamentales de la enseñanza geográfica. De esta forma se valora la realidad geográfica en su dinámica estructural, se analizan las fuerzas que subyacen en la realidad estructural y se descubren las relaciones que dinamizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas.

Para realizar ese estudio, se deben responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo está estructurado el espacio geográfico?, ¿Qué fuerzas se movilizan en su estructura?, ¿Cuáles son las interrelaciones geográficas y las condiciones históricas?. Estas preguntas demandan el diseño de una estrategia metodológica para abordar con libertad epistemológica la complejidad de la globalización desde una perspectiva geohistórica, con el objeto de descifrar la realidad construida por el capitalismo y asumir la situación geográfica nacional de país dependiente y subdesarrollado, como tema de debate y discusión en las aulas escolares, con la firme intención de contribuir a gestar procesos de cambio y transformación desde la práctica escolar cotidiana. Motivo por el cual, se puede afirmar lo siguiente:

1. La enseñanza de la geografía vive en este país una problemática preocupante, dadas sus nefastas repercusiones sociales y formativas. Es inconcebible que en la actual situación histórica que impone el capitalismo mundial, continúe vigente una enseñanza anquilosada y petrificada en el pasado. Desde esa perspectiva, es obligatorio contribuir a desarrollar desde la explicación crítica de la realidad geográfica nacional, el sentimiento de solidaridad internacional. Eso implica, de una u otra forma, replantear la enseñanza geográfica hacia el entorno inmediato, formar conciencia de la interdependencia y la integración que se vive, como opción de fortalezas antes que dificultades.

2. La vigencia de la concepción tradicional en la enseñanza de la geografía ha sido motivo de preocupación para reconocidos expertos en este campo del conocimiento, quienes al considerar la vigencia de la concepción descriptiva como un problema relevante en el ámbito de la práctica pedagógica, desde diversos enfoques, criterios y concepciones, han mostrado su inquietud ante lo reiterativo de esa dificultad educativa. Se piensa que la enseñanza geográfica descriptiva niega la posibilidad de integrar los adelantos conceptuales y metodológicos alcanzados por la investigación geográfica en los escenarios académicos. Además que al conservar la vigencia de esta concepción, se atrasa y dificulta la posibilidad de formar al ciudadano en correspondencia con los cambios de la época.

3. En las condiciones históricas del momento, son temas relevantes: el medio ambiente, la economía global, la era postindustrial, el nuevo orden mundial, la revolución informática, el desarrollo sustentable, entre otros. Su estudio se debe asumir con el ejercicio de hábitos de pensamiento flexibles y abiertos e incorporar nuevos conceptos y metodologías, para abordar la velocidad como se produce el conocimiento, la rápida pérdida de vigencia y la forma tan diversa de manifestarse (nuevos códigos, símbolos e íconos). Se trata de nuevos conocimientos y experiencias que deben ser tomados en cuenta por la escuela. Esto obliga a un nuevo planteamiento para la enseñanza de la geografía más comprometida con la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma.

4. La enseñanza de la geografía, ante la situación geográfica que se vive en el marco de la globalización, debe promover la explicación crítica de los problemas del espacio geográfico con sentido y efecto formativo humano y social. Por eso es un reto para el docente de geografía, asumir el compromiso de transformar su práctica escolar, con el apoyo de los fundamentos teóricos que los expertos elaboran como resultado de sus investigaciones y vincularlas con los saberes adquiridos en la experiencia de todos los días. Así, se contribuirá a una renovación más conveniente y adecuada a los acontecimientos del mundo global y los cambios epistemológicos que emergen en el ámbito de las ciencias sociales.

5. La innovación epistemológica exige la revisión crítica de los planteamientos educativos, pedagógicos y disciplinares que se promueven como opciones para mejorar la enseñanza de la geografía. La nueva realidad del mundo global exige apertura conceptual y metodológica para comprender lo que ocurre. No es necesario permanecer en la unidireccionalidad como única opción para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues en la medida en que éstos se desarrollan, es probable descartar lo previsto por otras opciones también válidas para afrontar el tema en estudio. Quiere decir que no hay una sola alternativa para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje como hasta ahora se ha pensado y actuado. Hay varias pues los temas también son variados.

Todo esto responde a la exigencia una enseñanza de la geografía más preocupada por vincular la enseñanza con la realidad inmediata, abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos, confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo activos, participativos y polémicos. La finalidad debe ser involucrar a los educandos en la gestión participativa y protagónica hacia la transformación de la compleja situación geográfica que vive su comunidad desde una reflexión crítica de los sucesos que vive el mundo contemporáneo. Con ello, fortalecer una conciencia crítica e histórica sostenida con el compromiso y la responsabilidad social.

CAPITULO IV

LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Ante la importancia que alcanza la necesidad de cambios en la enseñanza de la geografía, son múltiples los factores que se pueden considerar como relevantes en la búsqueda de la explicación de lo que sucede en esta área educativa. Como se trata de una labor formativa, el educador debe preocuparse por la adquisición de aquellas orientaciones geodidácticas que permitan al educando desarrollar el proceso educativo en el ámbito de lo integral, de manera que el mejoramiento de la función docente ha de significar una evaluación permanente del trabajo del aula. La realimentación se afincará en la forma de facilitar las situaciones de aprendizaje, para que el educando participe en su aprendizaje operando y confrontando a la realidad.

Es una forma diferente de obtener el contenido; del uso de métodos, técnicas y procedimientos; de la utilización de recursos didácticos plurales y, de las técnicas de la evaluación para ir más allá de la mecánica medición. Sin embargo, apreciando el trabajo que el docente realiza en la enseñanza de la geografía, el proceso de enseñanza – aprendizaje presenta un conjunto de rasgos cuyo conocimiento es de fundamental importancia para poder comprender la difícil situación que caracteriza a la geodidáctica actual. Esta realidad no se puede ocultar, se manifiesta en los programas que se han elaborado desde 1981 hasta la actualidad. También es necesario indicar el estancamiento de la investigación geodidáctica, que origina la vigencia de estrategias de caracteres tradicionales. Pero, fundamentalmente, los factores detectados entre los docentes que inciden en la enseñanza de la geografía y que pueden ser considerados, entre otros, son los siguientes:

1. El aprendizaje de lo geográfico se apoya en lo cognoscitivo

El docente centra su preocupación en comunicar conocimientos. Esos conceptos son, más que todo, detalles sobre porciones geográficas o de disciplinas que auxilian a la geografía en la explicación de la realidad. Lo que importa es el contenido de lo que el educando necesita “saber”. Por eso la información se particulariza en nociones limitadas como producto de la especificidad que va simplificando a la totalidad del fenómeno geográfico. Esa información se fundamenta en parcelas teóricas que se distribuyen en los textos, en fracciones presentadas funcionalmente lineales para producir la imagen de conjunto. El manual que el docente adquiere para enseñar la geografía debe estar adaptado al programa, por lo tanto, los contenidos desarrollados incluyen el largo inventario de detalles que el educando tendrá que “aprender”.

El libro se convierte de esta manera, en un recurso didáctico de relevante importancia en la orientación del aprendizaje, con el agravante, de que su información permanece estancada. Hay repetencia de conceptos muy elementales y superficiales con ilustraciones que tienen una información más decorativa que explicativa. Así el educando recibe un conocimiento ya superado y desfasado de la disciplina geográfica. Esa información poco o escasamente sirve para la interpretación de lo que ocurre en su entorno, porque es una enseñanza conceptual de carácter teórico sin confrontación con la realidad. Esta desfase se supera cuando el conocimiento apoya la explicación de una determinada situación de lo real, en función de un proceso investigativo.

La transmisión de contenidos en el aula limita el acto de enseñar a una actividad memorística, reproductora, limitadora y mecánica. Lo actual exige que la enseñanza sea una acción reflexiva que se apoye en el proceso investigativo mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje que permitan abordar problemas del entorno. La tendencia tradicional a que el aprendizaje geográfico se limite a los contenidos, se produce en el ámbito de la comunicación de ideas o nociones aisladas que conducen a recibir una información fragmentada. Con esto, el docente se concreta a que el educando entienda la simpleza de la porción facilitada sin tener correspondencia con el contexto que habita. Esto refuerza el criterio de que la escuela y la comunidad son dos parcelas totalmente diferentes para el docente y el educando. Mientras la institución escolar se encarga del desarrollo intelectual con reproducción de información, en el ámbito comunal aprende para la vida en una permanente confrontación con sus semejantes.

2. Se confunde consulta con investigación de los problemas geográficos

Ya es común en el aula que el docente le exija al educando la búsqueda de la información necesaria para el desarrollo de la clase. En oportunidades se recomienda hacerlo en la casa, como es lo cotidiano, o en la biblioteca de la institución, de acuerdo a la flexibilidad del horario de estudios. El docente orienta al proceso de enseñanza a que el alumno busque los conocimientos a través de la revisión de manuales o textos que ha recomendado, por ajustarse al programa de la asignatura. Esa revisión, por lo general, se da a partir de los conocimientos y no por los objetivos que deben orientar el aprendizaje. Se revisa el texto y el alumno copia en el cuaderno para llevar la información al aula.

La acción se concreta a la reproducción que recoge de los manuales, la información que se requiere con la falsa creencia de que se ha investigado. El educador solicita al educando la recopilación de un contenido, pero no se confronta con él, sino se transcribe tal y como aparece en el libro. Así se inicia el proceso de retener el conocimiento a través de la memorización. Estas actividades son rutinarias en el proceso de enseñar. Son largas y tediosas las “copias” de textos comúnmente identificadas como investigaciones. El trasplante del libro al cuaderno es una verdadera facilidad para el educando que, en corto tiempo, encuentra la información y especifica sin otra dificultad que buscar la página que el docente le indicó. La confusión entre consulta e investigación determina que la búsqueda de un contenido bibliográfico constituye la falsa creencia de que se ha investigado. Investigar supone indagatoria porque conlleva la acción diligente para descubrir algo. Es

redescubrimiento o descubrimiento que supera a la imitación y a la reproducción del conocimiento. Implica encontrar algo mediante una acción metodológica que permite erradicar la objetividad de lo que realmente es.

La investigación se traduce en el manejo de técnicas y procedimientos. Es una labor sistematizada, reflexiva y lógica en torno a una situación – problema. Por eso expresa la superación del simple acto de contemplación subjetiva para apreciar en la dinámica externo – interno lo que sucede. Esto conlleva ir más allá de lo que se ve en la apariencia sensual – empírica para escrudñar las razones que le dan su existencia real. Es necesario ubicar la consulta al uso adecuado de la revisión bibliográfica para obtener la información de variadas fuentes que conduzcan a asumir postura crítica frente al estudio de un tópico geográfico y, como preámbulo a la obtención de una teoría para abordar un problema.

La investigación supone un proceso más complejo donde la asesoría del docente es fundamental. La confrontación teoría – praxis determina la necesidad de una orientación que se desglosa desde la deducción del educando para identificar problemas de su entorno, recopilar los fundamentos teóricos, aplicar una metodología acorde, recopilar e interpretar los resultados obtenidos y proponer alternativas de solución. El ejercicio reflexivo del proceso será favorecido por otras alternativas para investigar, que irán surgiendo en la medida en que se coteja al educando con su realidad. Esta será una acción educativa para superar la consulta reproductora de información por una acuciosa actividad metodológica que redescubra o descubra al entorno donde habita.

3. La clase está centra da en el docente

La tradición le asignó al educador la función fundamental de ser el transmisor de los contenidos utilizando su voz. La expresión de ello lo constituye la lección magistral. En lo cotidiano de la enseñanza de la geografía esto se evidencia en que el docente por desempeñarse como poseedor de la información es la figura central del proceso enseñanza – aprendizaje. Como centro de ese proceso, el educador es considerado como el reservorio de las informaciones que el alumno necesita conocer. Es el docente de la educación bancaria de Paulo Freire y que, históricamente, se ha calificado en la acción educativa como el Magister dixit. Esa docencia asigna como labor prioritaria que el alumno debe recibir un cúmulo de conocimientos comunicados por el docente y los cuales han de ser memorizados dada la “necesidad” de “saberlos” en su intelecto pero sin ninguna operatividad en el acontecer cotidiano.

La clase es el momento relevante donde el docente resalta la verticalidad que deriva del saber por él acumulado y necesario para el educando. El educador es lo más importante en el aula porque es el que sabe y ello implica “sabiduría”, que se traduce en respeto y reverencia para la función que desempeña. Es la única voz que se escucha en el aula. Como él comunica la información requerida a través del dictado, el alumno debe estar atento a lo que él dice, de lo contrario, tendrá dificultades para aprender. Esta unicidad comunicacional entra en contradicción con la realidad en la cual se inserta la escuela. La diversidad de estímulos y medios existentes en el ámbito comunal, determinan una pluralidad de

informaciones fácilmente accesibles al colectivo. Así, en el entorno, se aprende mediante las vivencias y las experiencias de una praxis activa, en cambio la escuela ofrece la rutina y la monotonía de un proceso fragmentario con pocos incentivos.

Frente a esta situación las técnicas de la dinámica de grupos, la enseñanza individualizada y el estímulo a la investigación, constituyen alternativas viables para superar lo que se considera un estancamiento en el acontecer educativo. Se trata del diálogo que, confronta a la realidad, convierte al aula de clase en centro de discusión, ya no de contenidos aislados, sino de situaciones de aprendizaje integrales y participativas que motivan a escudriñar la problemática de la comunidad. Los educandos críticos han de ser formados por un docente diferente: facilitador de aprendizajes, orientador, promotor del cambio social e investigador, rasgos de una realidad global, dinámica y actuante, capaz de enfrentar a lo tradicional. Los aconteceres de hoy inciden en generar la necesidad del cambio porque las informaciones fluyen con suma rapidez y superan lo establecido en forma acelerada. Esto obliga, en forma ineludible, a producir transformaciones en la concepción de la docencia para integrar a lo educativo en la diligencia por transformar lo existente.

4. La preocupación del proceso educativo se concentra en que el alumno aprueba la asignatura.

En el sistema educativo, como priva el sentido economicista, dado el problema ocasionado por la escasa prosecución escolar, el elevado número de repitientes y el incremento de la deserción escolar, reflejan con ello, la impresión de lo poco rentable de la inversión que en él se hace por parte del Estado. Para explicar esta situación se ha de considerar como una de las razones esenciales y básicas a la poca o escasa motivación que el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene para formar al educando, de acuerdo con los postulados filosóficos, sociológicos y psicológicos establecidos por el avance registrado en la teoría educativa que se corresponde con la dinámica del mundo actual.

El paso de lo tradicional con un aprendizaje poco motivador incide en limitar la retención del alumno porque se menosprecia su conformación de ente biopsicosocial que reflexiona y actúa, por un memorizador de informaciones abstractas. El educando rechaza y agrede la escuela porque, mientras la comunidad le ofrece diversas situaciones de aprender, la institución escolar es aburrida y fastidiosa al negar la opción de una participación activa y efectiva en el proceso de aprender. Cuando el aprendizaje se incorpora a cualquier nivel del sistema, su esfuerzo se encamina a la aprobación de la asignatura. Su acción se concentra en procura de la calificación mínima aprobatoria. Lo demás poca importancia tiene para él. La causa lo constituye que es lo mínimo que se le exige y, por lo tanto, el esfuerzo por lo demás es vano porque para nada reconforta. Esta situación genera notables disparidades en el aula de clase en lo que respecta a las diferencias individuales. La competencia que aflora en ese ámbito facilita el tratamiento disparejo entre los alumnos del curso. La totalidad se fragmenta en porciones acordes con el nivel de “participación” en la dinámica del aula y donde la calidad es el indicador de la capacidad de respuesta al proceso reproductor del contenido.

Así el curso se distribuye desde la alta a la baja calificación. Quienes optan a la alta calificación se les considera como el grupo privilegiado y es centro de atención y preocupación del docente, porque ellos son el “producto” de su esfuerzo, en cambio, el reto de los educandos, son marginados de las prebendas: aumento de calificaciones, opciones a becas, participación en eventos educativos, etc., dado que su rendimiento es bajo, por lo tanto, constituyen una “carga” para el sistema educativo. Esto poco a poco va menguando la motivación a esa mayoría de alumnos que, ante la posibilidad de no poder alcanzar óptimos rendimientos tiende a desertar a vivir en una posición de conformidad.

Los que no aguantan de repetir, año tras año, pronto se ven en la necesidad de retirarse debido a que el acontecer escolar no ofrece la motivación significativa que lo estimule a permanecer en el sistema que los educa. Para quienes se mantienen, la preocupación de mayor importancia lo constituye la aprobación de la asignatura, centrado su esfuerzo en el estudio para el examen de lapso, que le permita acumular una buena calificación en la evaluación integral, sumatoria de los tres lapsos del año escolar.

La estructuración del Plan de Estudios, tanto de la Educación Básica como de la Media Diversificada y Profesional, en asignaturas aisladas e inconexas, obligan al educando a cursar porciones desfasadas donde se ofrecen contenidos inertes que representan situaciones de aprendizaje incoherentes y altamente concentradas en la obtención de la información. Cada asignatura es diferente y presenta una circunstancia única que se complica con el carácter del contenido y la labor educativa del docente. Por eso el cumplimiento del horario de clase constituye para el educando pasar por procesos de aprendizaje distintos en un corto período de tiempo. Esto ocurre cotidianamente a lo largo del año escolar.

Los avances de la Pedagogía insisten en considerar que el proceso educativo debe desarrollarse en forma integral, de manera de procurar facilitar el aprendizaje y, con ello, la formación, lo más cercano de la vivencia del educando con su entorno. Ya no es la asignatura sino la problemática de la realidad abordada desde diversas perspectivas conceptuales y metodológicas, tal como lo determinan las tendencias humanista, problematizadora y reconstruccionista de la teoría educativa actual.

5. El uso de los recursos didácticos se fundamenta en que el alumno repita para demostrar que aprende

En la tradición, los recursos fundamentales para aprender lo constituyen el docente, el libro y el cuaderno, en cambio la teoría pedagógica actual recomienda que el aprendizaje se debe apoyar en lo concreto, en lo real: el ámbito comunal. Esto con la finalidad de que el proceso se asemeje, en alto grado, con la objetividad que caracteriza al entorno. Es decir, que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolle en un marco referencial, lo más vivencial posible. Para la enseñanza de la geografía, el recurso didáctico que permite el incremento de la eficiencia del aprendizaje lo constituye la comunidad. Los avances de la geodidáctica actual insisten en considerar como necesario apoyarse en la cotidianidad del entorno.

En las aulas, sin embargo, se usan frecuentemente recursos didácticos que facilitan la memorización del conocimiento. A ello responden los libros texto que se utilizan en la Educación Básica y Media Diversificada y Profesional. Se trata de libros confeccionados con conocimientos fácilmente reproducibles. El aprendizaje se apoya en la acción reproductora. Esta acción encuentra base fundamental en el desarrollo de cuestionarios e interrogatorios. Aquí el copiado juega un papel fundamental, conjuntamente con el cuaderno. Como se puede inferir, el aprendizaje de la geografía, encuentra obstáculos didácticos para incrementar los niveles de la eficiencia que superen al exiguo conocimiento y comprensión, y faciliten la evaluación de la realidad geográfica. Ese aprendizaje se orienta para un instante y no para el desenvolvimiento del alumno como ciudadano. El alumno vive el instante con el afán de superar el escollo del momento.

Todo pronto se le olvida y es poco o nada, lo que puede aplicar. Se aprende a través del caletre y ello implica una acción instantánea para reproducir o grabar el conocimiento. De esta manera, la geografía y su enseñanza, afianzan el criterio minusválido que de ella se ha formado en el quehacer educativo. Ese menosprecio es aval para ir a la búsqueda de una postura que reivindique la geografía y su aprendizaje, hacia la transformación del alumno y se convierta en eje fundamental en el pleno desarrollo de su personalidad.

CAPITULO V

DE LA GEOGRAFIA LIBRESCA A LA GEOGRAFÍA SOCIAL: UN CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA

El motivo

La enseñanza de la geografía en Venezuela es una acción pedagógica que se desarrolla curricularmente en la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional. Su tarea es contribuir a la formación integral del ciudadano, en correspondencia con los cambios de la época global, los avances científico-tecnológicos y las necesidades que apremian al colectivo nacional. Ante la importancia asignada a la enseñanza geográfica, su labor se encamina a facilitar procesos formativos que den explicación a la realidad venezolana y contribuya a educar el sentido democrático, participativo y el afianzamiento autónomo y soberano del país, en el contexto del mundo global.

Según Frías y Valentínez (1999), se trata de “una praxis pedagógica que vaya más allá de la enseñanza de los contenidos per se, ... (y) desde la vivencia dentro y fuera del aula de clase, coadyuve ...a la formación de educandos participativos, honestos, solidarios y orgullosos de ser venezolanos” (p. 220). Desde este punto de vista, la enseñanza geográfica debe interpretar la relación sociedad-naturaleza y el ámbito socio-histórico en el cual se desenvuelven los educadores y los alumnos como actores protagónicos de esos acontecimientos. Sin embargo, en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía, todavía persiste la orientación pedagógica tradicional de transmitir contenidos programáticos a los estudiantes, desde los libros texto.

La enseñanza preserva la concepción pretérita que el libro de geografía es el único recurso didáctico que suministra el conocimiento requerido por los alumnos, ante la exigencia del programa escolar. Para demostrar esta situación, el apego libresco de esta práctica pedagógica, en los años cincuenta del siglo veinte, ya Rodolfo C. (1952), decía que la problemática de este campo pedagógico, obedecía a la ausencia de la preparación científica de los educadores, la falta de obras didácticas actualizadas, la escasez de material didáctico y el sentido tradicional de los contenidos geográficos.

Ese autor reconoció en su momento que era desesperante observar como profesores recurrían a los libros, folletos, revistas y otras publicaciones periódicas y lograr reunir los escasos conocimientos geográficos para sus clases. También criticó el acento en la memorización, al obligar a los alumnos a retener la información adquirida en los apuntes redactados en sus cuadernos. Esta situación, hoy todavía en uso en la actividad cotidiana de

las aulas escolares, ocasiona un grave problema para la enseñanza geográfica ante la complejidad del mundo actual, debido, entre otros, a los siguientes aspectos:

1. Existe una realidad geográfica plena de dificultades que denuncia el deterioro ambiental y graves penurias sociales que se dificulta abordar desde el monismo libresco.
2. La explosión de conocimientos determina la presencia una pluralidad de datos que pronto colocan en el plano de la obsolescencia a los manuales de geografía.
3. La descontextualización de la enseñanza geográfica impide abordar los temas de actualidad desde la simpleza de los contenidos librescos limitados a nociones, conceptos y definiciones geográficas obsoletas.
4. La innovación tecnológica afecta notablemente el monismo libresco, pues a través de símbolos, códigos, signos e imágenes representa en directo los acontecimientos geográficos y su explicación.
5. El uso estricto del libro desprende a los estudiantes de su entorno inmediato para vivir una realidad artificial que poca o ninguna relaciona tiene con los avatares de la vida diaria.
6. El acento hacia la memorización conduce a menospreciar los procesos reflexivos y críticos. Los alumnos memorizan los contenidos librescos y condenan al rápido olvido la información retenida.
7. El apego del libro al programa oficial lo condena a limitarse a la información requerida por el ente oficial y da origen a una violenta obsolescencia al manual, porque comunica una información estable e imperecedera.
8. El abuso del uso del libro de geografía da origen a una actitud de rechazo a la enseñanza de esta disciplina científica, al extremo de calificarla de “pura paja” en el argot estudiantil.

Lo descrito implica un problema que afecta a la educación venezolana por el efecto de aislamiento y desfase que ocasiona a la práctica escolar de la realidad inmediata, a la vez que representa una notable contradicción entre la geografía vivida y la geografía transmitida en el aula desde los fundamentos enunciados en los manuales escolares. Se puede afirmar que es una práctica pedagógica envejecida y rutinaria de donde deriva una enseñanza mecánica y lineal que no se modifica con el transcurso de los años. Por tanto, como los estudiantes han descubierto que cada año escolar se enseña lo mismo, evitan acudir al aula de clase pues les ocasiona fastidio y aburrimiento escuchar en la explicación o dictado del docente, lo mismo que dice el libro, independientemente del año en que fue editado.

Indiscutiblemente, se impone un cambio ante la problemática enunciada. Es ineludible dar a la geografía libresca una reorientación que se ajuste a las nuevas condiciones que vive la sociedad en cuanto cambio educativo, pedagógico didáctico y científico, a la vez que el incremento de las dificultades sociales. La importancia de la reivindicación de la lectura ante el apabullamiento de código, iconos y símbolos, exige una revisión del uso didáctico del manual. A la par, la existencia de problemas geográficos de diversa índole y repercusión, plantea una reorientación en el uso de la bibliográfica como portadora de conocimientos que ayudan a explicar la realidad.

La geografía Libresca

La enseñanza de la geografía con el apoyo del libro tiene una extraordinaria trayectoria en el ámbito pedagógico. Inicialmente, desde que esta disciplina científica fue incorporada a los planes de estudio como una asignatura, este medio didáctico comenzó a desempeñar una función esencial: servir de fuente bibliográfica de los conocimientos geográficos a facilitar a los estudiantes. Así se convirtió en el gran aliado del educador en el cumplimiento de transmitir los contenidos geográficos establecidos en los programas escolares.

Precisamente, la problemática originada por la geografía libresca no es solo propia del momento actual. En tiempos pretéritos el uso y abuso del libro fue objeto de persistente cuestionamiento. El motivo según Compte (1962), fue que en los textos de geografía se disfrutaba con observar la acumulación de nombres de ríos, montañas, capitales, cual anuario administrativo. Los capítulos de los libros estaban desglosados en áreas que abarcaban la localización, los detalles físicos, demográficos y económicos, descritos de igual forma que en los programas.

De esta forma, la descripción como enfoque geográfico sirvió para elaborar los manuales para enseñar geografía. El resultado, desde ese enfoque, la enseñanza geográfica se desarrolló con una práctica pedagógica orientada a transmitir nociones, conceptos, definiciones y leyes derivadas del conocimiento geográfico. Con el uso estricto del libro, la actividad escolar de la geografía transmitió como transmite, contenidos programáticos. Lo grave de esta situación es que se trata de parcelas de conocimiento de ciencias afines a la geografía y eso impide entender la realidad vivida, dado su sentido fragmentado y enciclopédico.

Del mismo modo es motivo de preocupación el hecho que los libros afirman estar estructurados desde las orientaciones de los programas oficiales, pero obvian las estrategias metodológicas sugeridas por el ente oficial. Significa que el libro tan solo toma en consideración los objetivos y los contenidos programáticos y deja a un lado las estrategias de enseñanza. Consecuentemente, se limita a un conocimiento elaborado, estructurado y organizado de acuerdo a los tópicos geográficos establecidos en el programación producida por el ente oficial y deja a un lado la realidad geográfica vivida en forma cotidiana.

El libro de geografía contiene una información geográfica conformada por textos estructurados en función del conocimiento exigido por el contenido programático. El contenido bibliográfico es complementado con cuadros descriptivos, gráficos, cuadros estadísticos, mapas, cortes topográficos, fotografías, esquemas y mapas conceptuales, climogramas, ojivas, pirámides, glosario y actividades complementarias. La tarea que cumplen estos recursos incorporados al libro de geografía es fortalecer el sentido descriptivo mediante el cual se enseña esta disciplina en las aulas escolares.

La vigencia de la concepción descriptiva solapada en la transmisión de contenidos que realiza con los libros de geografía en la Educación Básica y Media Diversificada y

Profesional trae nefastos efectos pedagógicos para la enseñanza geográfica, debido ayuda a que los estudiantes tan solo se limiten a reproducir la información, bien sea a través del dictado que realiza el docente o a través de la copia del libro al cuaderno. Al concentrarse en el libro, la enseñanza geográfica estimula la memorización de contenidos y menosprecia el aprendizaje de relaciones espaciales y también abstraer y razonar problemas lógicos.

Estas carencias ponen en evidencia una formación de alumnos pasivos y con poca capacidad creativa, limitados a retener datos obtenidos sin procesamiento reflexivo. Algo más, es una acción pedagógica descontextualizada, a la vez que “detenida en el tiempo”. Es una labor dogmática y domesticadora que cercena la posibilidad de confrontar el entorno donde el individuo se desenvuelve y los problemas de su espacio geográfico. En lo concreto, la enseñanza de la geografía a partir del uso del libro que se desarrolla en el trabajo escolar cotidiano, para Fien (1992), posee los siguientes rasgos:

1. La geografía se considera como un conjunto de hechos no problemáticos que se hacen memorizar...
2. El éxito viene determinado, en gran medida, por la capacidad del estudiante para reproducir ideas, hábitos y actitudes que reproducen en statu quo...
3. Se pone énfasis excesivo en la descripción, más que en la explicación, y cuando ésta se da suele ser determinista y tiende a ignorar el papel de los problemas sociales, económicos y políticos, sobre todo el del capital y el del contexto histórico...
4. Se ofrece una visión fragmentada y abstracta de la realidad geográfica que evita resolver problemas y tomar decisiones para propiciar una alternativa consensuada de la sociedad, desde el conflicto y la desmitificación de los tipos de poder (p. 76).

Estos fundamentos obedecen al privilegio de la atomización del conocimiento que, como opción epistemológica, se asumió en el campo de la ciencia geográfica en el siglo XIX. La mentalidad positivista estableció que la simplificación de la realidad facilita una explicación más profunda de los hechos, una vez que el todo se percibe en sus detalles más específicos. La fragmentación, sostenida como artificio analítico, simplifica la totalidad en sus partes, para luego volver a una postura sintética de la realidad. La idea es que a través de un riguroso encadenamiento causal entre los factores físicos y los fenómenos humanos, se desprenden las conclusiones sobre el tópico geográfico estudiado.

Este modelo de análisis fue acogido en la enseñanza geográfica, al asumir el inventario geográfico y el artificio epistemológico de la fragmentación y la síntesis, como alternativa geodidáctica para ofrecer el conocimiento de la realidad. El resultado, funestas repercusiones de carácter ideológico, políticas y sociales. Entonces, vale preguntar: ¿Para qué esta enseñanza geográfica?. La respuesta se puede encontrar en la opinión de Lacoste (1977), cuando dice:

... ¿Cuál puede ser, en caso contrario, la utilidad de esas migajas heteróclitas de las lecciones que hemos tenido que aprender en el instituto?. Las regiones de la cuenca parisina, los macizos de los Pre-Alpes del Norte, la altitud del Mont Blanc, la densidad de población de Bélgica y de Holanda, los deltas del Asia de los Monzones,

el clima bretón, longitud-latitud y husos horarios, los nombres de las principales cuencas hulleras de la URSS y los de los Grandes Lagos americanos, la industria textil del Norte (Lille-Roubaix-Tourcoing), etc. Y los abuelos recuerdan que en sus tiempos era preciso saber los departamentos con sus prefecturas y sus sub-prefecturas... ¿Para qué sirve todo eso?. (p. 5).

Con este planteamiento de Lacoste, la enseñanza de la Geografía, al ofrecer una descripción de detalles de poca importancia formativa, pone de manifiesto su pretérito valor pedagógico, poco pertinente para dar explicación a los acontecimientos contemporáneos. En otras palabras, está vigente una concepción de la enseñanza geográfica muy diferente y desfasada de los cambios epocales, la cual es sostenida por un uso poco pedagógico de los libros de geografía. Por eso se asume como un problema de significativa trascendencia en la educación venezolana dadas sus nefastas repercusiones sociales y formativas. Es inconcebible que en la actual situación histórica donde la falta de identidad nacional y la pérdida de los valores autóctonos, ante las exigencias que impone el capitalismo mundial, continúe vigente una enseñanza anquilosada y petrificada en el pasado.

La geografía social

Las condiciones del presente momento exigen una enseñanza de la geografía más pertinente y coherente con los avances de la disciplina geográfica y la explicación de la problemática social. Asimismo, debe traducir una formación educativa con sentido y significado humano y social. Esto implica para la geografía asumir una perspectiva deconstructiva que deleve la racionalidad que construye el espacio. Esto supone sustentar posturas cuestionadoras, a la vez que asumir una concepción del espacio entendido como escenario donde se dinamizan las fuerzas que ocasionan las dificultades que apremian a la sociedad actual. Al respecto, según Santos (1990):

Los geógrafos, junto a otros científicos sociales, se deben preparar para sentar las bases de un espacio verdaderamente humano, un espacio que una a los hombres por y para su trabajo, pero no para seguidamente separarlos en clases, entre explotadores y explotados; un espacio materia inerte trabajado por el hombre, pero no para que se vuelva contra él; un espacio, la naturaleza social abierta a la contemplación directa de los seres humanos, y no un artificio; un espacio instrumental de la reproducción de la vida, y no una mercancía trabajada por otra mercancía, el hombre artificializado (p. 235).

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

En efecto, la práctica pedagógica de la geografía tiene que promover la participación, la innovación, el compartir experiencias, el pluralismo, el sentido común, entre otros aspectos y colocar en primer plano, la enseñanza para un aprendizaje que adapte rápidamente al individuo al cambio, a innovar y a actuar en la dinámica cambiante, con una mentalidad amplia, flexible, tolerante y dispuesta a reflexionar en forma cuestionadora, constructiva y crítica. Esto supone desarrollar las potencialidades creativas y creadoras de los estudiantes como personas que viven un momento complejo y cambiante.

Por estas razones, el desarrollo de las estrategias metodológicas debe estar afinado en posturas abiertas y flexibles que tengan estrecha vinculación con la innovación permanente en la misma forma como se moviliza la vida, la realidad y sus acontecimientos. Es decir, salirse de los esquemas, adaptarse rápidamente al cambio, imponer nuevas tendencias, crear, innovar, entre otros aspectos. Se trata de la formación de un estudiante que entienda, explique y evalúe su espacio geográfico.

Es apremiante entrar a considerar opciones estratégicas que faciliten la integración armónica entre los conocimientos cotidianos, escolares y científicos, de tal forma que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de la geografía, se traduzca en el incremento de la calidad de la educación como base de los cambios. La estrategia más adaptada para lograr un renovado aprendizaje debe fundamentarse en la creación de dificultades, conflictos, problemas; el planteamiento de hipótesis, interrogantes y el estudio de temas de actualidad. Se busca que el educando sea incentivado hacia la participación activa, tanto en la actuación como en la reflexión.

Esa acción dialéctica, agilizará el pensar-actuar, con los cambios de la realidad para provocar la adaptación de la persona que aprende, en y desde su inserción en los acontecimientos de su cotidianidad. Significa desarrollar actividades, tales como: reconstruir los procesos históricos de las comunidades, de la región, del país y de la globalización; reconstruir el proceso de cómo se desarrolla un determinado problema geográfico; dar explicación teórica a los acontecimientos; realizar entrevistas a informantes claves y, necesariamente, la devolución sistemática que comunica las reflexiones sobre los datos suministrados por los informantes claves en las investigaciones.

Así la escuela se vinculará con la comunidad de una manera diferente, más activa y crítica. Es un acto pedagógico con amplio efecto en el cambio social que involucra a la comunidad como fuente de conocimientos, pero también activa participante en el proceso de transformación, tanto del conocimiento en sí mismo, como del comportamiento social. No se puede ocultar el beneficio que este acto significa, debido a que es la escuela quien se integra a resolver los problemas de la comunidad. Al asumir la problemática social, es obligatorio replantear el uso de los libros de geografía, ahora percibidos como fuentes de conocimientos que pueden ayudar a explicar la situación geográfica.

Significa avanzar de la enseñanza limitada a la presentación de la información hacia el desarrollo de experiencias que vinculen lo interno (procesos reflexivos) con acciones en el

entorno acción participativa), al aplicar estrategias que faciliten la posibilidad de confrontar los saberes habituales y cotidianos con la realidad geográfica. Este cambio se sostiene en que el docente de Geografía está consciente de la época que vive y eso no se puede despreciar en el momento de considerar una transformación en la enseñanza geográfica. Se trata del sujeto que facilita las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, quien tiene un bagaje empírico y teórico construido en sus praxis habituales. Para demostrar lo indicado, Santiago (1998) encontró la siguiente opinión de un docente:

Hoy día con los cambios que se están produciendo constantemente, para ser un docente en geografía uno tiene que estar actualizado de todos los problemas y acontecimientos que se suceden a diario a nivel mundial, nacional y regional hasta local: nuestro entorno social, es decir en contacto con el medio ambiente porque la geografía abarca todo, desde los problemas sociales hasta la contaminación de nuestro ambiente (p. 26).

Con esta muestra, se pone en evidencia que para el educador de geografía es ineludible en el marco de los cambios epocales, superar la parsimonia del trabajo escolar cotidiano y convertir la actividad diaria en un permanente ejercitar al aplicar estrategias investigativas. Indiscutiblemente esa actividad escolar asegura una formación más acorde con la situación de cambio, a la vez que supera la forma tradicional eminentemente reproductora del contenido de manuales, de clases expositivas y clases de dictado. Base de la transformación debe ser la consulta con las personas a través de encuestas, entrevista, observaciones, entre otros, conducirán a impulsar un cambio de dinámica en el trabajo escolar cotidiano, en las concepciones del profesor y en la concientización del educando para actuar en forma cuestionadora en el complejo mundo de la globalización.

Se impone volver la mirada hacia el escenario donde los hechos se hacen realidad: en la vida diaria, dado que es allí donde se vivencia lo geográfico y se desenvuelve la vida en su drama espontáneo y habitual. Esto será enriquecido con el aporte de la información bibliográfica que contienen los libros de geografía. En consecuencia, una enseñanza geográfica centrada en la participación y la cooperación, con el objeto de elaborar los conocimientos en y desde acciones pedagógicas desencadenables de actividades que permitan investigar situaciones de la vida diaria. Así se abordará el espacio geográfico como escenario de la práctica cotidiana y de la complejidad del mundo global.

CAPITULO VI

EL CAMBIO GEODIDÁCTICO EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

La realidad escolar

La presencia de la escuela como recinto estructurado con la misión de contribuir a disminuir los niveles de ignorancia colectiva, trajo consigo reducir el acto pedagógico al escenario del aula escolar (Palacios, 1991). Los grupos dominantes, conscientes de la exclusión social generada por las dificultades para acceder a los conocimientos, promovieron a la institución escolar, con el objeto de instruir a la población. Desde ese momento, la cátedra se convirtió en el lugar donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y se transmite el bagaje cultural elaborado por las generaciones pasadas a las presentes.

Bajo la condición de recinto exclusivo para educar, la escuela tuvo como misión instruir con los conocimientos esenciales y básicos que permiten calificar a una persona como instruida. Así, la educación se limitó al aprendizaje de la lectura y la escritura, además del manejo de las operaciones matemáticas elementales. Ante la presencia de esta realidad escolar, en la actualidad, preocupa a Bayona (1999), que, mientras el escenario cotidiano se desenvuelve caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y el sentido del cambio acelerado, la escuela se manifiesta estática y se resiste a cambiar para adecuarse a los nuevos tiempos.

La inquietud se magnifica debido al pronunciado contraste que se evidencia entre el renovado contexto histórico y la institución escolar desenvuelta una acción pedagógica antiquísima y plena de obsolescencia. Lo grave de lo expuesto es que todavía la escuela se considera como dueña del conocimiento, cuando éstos circulan en las redes electrónicas con la tanta facilidad que las personas pueden acceder a ellos, al disponer de una computadora. Esto responde a las sorprendentes innovaciones tecnológicas, apoyadas en la extraordinaria revolución microelectrónica, que ha hecho posible establecer una ágil comunicación, desde la misma casa de habitación, con el resto del mundo.

Como asegura González (2000), desde el hogar se puede comprar, vender, estudiar, intercambiar ideas, difundir informaciones, obtener conocimientos, entre otros. Mientras tanto, la escuela ofrece un contenido que parece estancado, inmóvil e inactivo. Esto lo confirma Cárdenas (1994), cuando afirma que el aula todavía ofrece nociones y conceptos envejecidos como datos concretos. Se trata de contenidos programáticos que han resistido

la acción innovadora de las reformas curriculares y que son enunciados reiterativamente en los nuevos programas como un conocimiento invariable e inalterable.

En consecuencia, el problema obedece a que la acción educadora que realiza la escuela, en el aula de clase, se encuentra apegada a una rutina pedagógica transmisiva fundamentada en la aplicación del dictado y la explicación somera y superficial. De allí derivan aprendizajes sustentados en procesos de retención, reproducción y memorización de una información anticuada y pretérita, además deteriorada por los avances de la investigación científica. Lo cierto es que enseñar significa dar un contenido y aprender y retenerlo en la mente, pero sin repercusión formativa y menos aún, para explicar críticamente su entorno inmediato.

En ese contexto, Tovar (1980), explica que, desde el siglo XIX, la enseñanza de la geografía cumple con la misión de contribuir a la formación de la personalidad del educando. A partir de ese momento, conjuntamente con la historia, encaminó su labor formativa hacia la consolidación de los valores de la identidad nacional, el sentido nacionalista y el fortalecimiento de la autonomía y la soberanía nacionales. Pero esta práctica se circunscribe a la transmisión de contenidos geográficos referidos a fundamentos teóricos y metodológicos de la cartografía, geología, climatología, pedología, biogeografía, demografía y economía, entre otros.

De esta forma, en la opinión de Wettstein (1962), la enseñanza geográfica apuntó hacia la transmisión de detalles de la naturaleza y la sociedad como fragmentos de la realidad, pues, precisamente, era la orientación positiva el paradigma consolidado. Así, desvió su orientación formativa y se centró a enseñar lo geográfico, a partir de porciones conceptuales aisladas y estructuradas como parcelas de conocimientos. La fragmentación del conocimiento en contenidos programáticos dio origen a una labor formativa facilitada como una secuencia de actividades encadenadas para enseñar parcelas conceptuales y explicar la realidad geográfica.

Este proceso didáctico representó el desarrollo de clases atomizadas y específicas en torno a un contenido determinado. En otras palabras, la clase se centró única, exclusivamente a enseñar contenidos programáticos. Pero lo que se puede considerar como relevante, en este caso, fue el desenvolvimiento de la enseñanza como una actividad mecánica, pero también rutinaria, monótona y de escaso valor formativo. Lo preocupante es la unidireccionalidad impuesta por el docente para comunicar el contenido programático con una escasa participación de sus alumnos. Esa clase de geografía, se pone de manifiesto, de acuerdo Mory (1964), 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 cual él habla, 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; ha 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. (p. XIII).

Del desenvolvimiento de la clase de geografía bajo este punto de vista, se pueden inferir varios aspectos. La voz que domina es la del docente, bajo un sentido autoritario, que exige orden y disciplina; la posición de los alumnos es de atención permanente, con la mirada en el pizarrón; la planificación es estricta y lineal. Predomina la monotonía. El comportamiento del educador al finalizar la clase, el cumplimiento del tiempo y el apego al programa, entre otros aspectos, manifiestan el sentido riguroso y estricto de la práctica pedagógica, su delimitación al aula escolar y su desfase de la realidad geográfica inmediata.

Santiago (2005), al investigar las concepciones de los educadores sobre la enseñanza geográfica, encontró expresiones sobre la clase cotidiana, tales como: “Esta práctica pedagógica limita la participación del alumno dentro del aula y no permite que éste desarrolle al máximo su potencial creador y sus capacidades innovadoras” y “Desde mi punto de vista la clase que se emplea no es la más adecuada para la enseñanza de la geografía ya que la misma no permite un aprendizaje de los contenidos de distintos puntos de vista y además los contenidos no satisfacen las necesidades de los educandos, al extremo que son aburridas por la misma monotonía hace que el alumno pierda el interés de la clase e incluso hasta de estudiar”.

A partir de lo expuesto, es indiscutible que la enseñanza de la geografía se desenvuelve con un fuerte apego a lo tradicional y eso complica su desarrollo curricular y sus repercusiones formativas, al extremo que se puede considerar como una situación pedagógica injustificable e inaceptable. Por esto, para Quintanilla (2002), los procesos de enseñanza y aprendizaje derivados de la acción comunicacional, ejercida por la prensa, radio, televisión, computadoras, fax, teléfonos, celulares, entre otros, resultan más formativos, pues contribuyen a elaborar puntos de vista ágiles para explicar la realidad vivida, además de tener un carácter más perdurable que los conocimientos que facilita la escuela.

Eso, según el criterio de Vadillo y Klingler (2004), implica que es necesario ir más allá de la tradicional transmisión de información y apuntar hacia la posibilidad de enseñar y aprender de otras formas más acordes a las emergentes realidades. De allí que la enseñanza de la geografía debe convertirse en una opción pedagógica que eduque con la aplicación de estrategias de enseñanza más preocupada por la elaboración del conocimiento, a la vez que inmersa en los cambios y transformaciones que vive la sociedad del mundo actual. Es imprescindible mejorar su desenvolvimiento pedagógico, debido a que:

1. Es una clase que reduce la actividad pensante a la memorización.

2. Los alumnos son receptores que reproducen el conocimiento en forma mecánica y lineal.
3. Imposibilita la crítica sobre la dinámica del espacio geográfico.
4. Muestra solo una pequeña parte de la realidad debido al reduccionismo imperante.
5. El saber geográfico se vuelve contenido superficial y somero.
6. Merma la posibilidad de la investigación porque el contenido es suministrado en forma estructurada.
7. Obstaculiza el proceso de formación por lo limitado del manejo informativo del conocimiento sin aplicación práctica.
8. Impide la apertura hacia el entorno inmediato donde se puede confrontar la teoría con la práctica.

Con estos señalamientos, la actividad pedagógica que se desarrolla para enseñar geografía no es la más adecuada para la formación de los educandos, por limitarse a superficialidades explicativas que no despiertan curiosidad alguna sobre los temas de su realidad geográfica. El problema radica en que se enseñan solamente contenidos geográficos teóricos, abstractos, especulativos y neutrales, ausentes de la transferencia en el entendimiento del espacio geográfico y de su dinámica espacial. Se vive entonces una práctica pedagógica envejecida y contradictoria que evidencia la contundencia del contraste entre la escuela y la complejidad del escenario geográfico del momento actual.

Bases para la innovación

En el marco de los acontecimientos del mundo contemporáneo, para Vilera (2001), es necesario que la formación educativa asuma como objeto de conocimiento las necesidades del colectivo social, el predominante sentido económico y financiero globalizador, la deshumanización y la exclusión de una reveladora cantidad de habitantes de los logros de la ciencia, la tecnología y la economía. Allí, también se desenvuelven emergentes concepciones explicativas de los acontecimientos del momento que exigen involucrar la educación bajo una orientación participativa como base del cambio social.

Esa situación obliga a la enseñanza de la geografía a mirar hacia otros escenarios y realidades hasta ahora poco abordadas. En principio, en palabras de Boada y Escalona (2005), es obligatorio considerar que la educación debe desarrollarse en el marco de una concepción que valore la visión integral del planeta porque éste es un ámbito complejo que exige otras vías explicativas. Pero es fundamental, en ese contexto, no disimular el sentido del cambio violento y acelerado, la perspectiva global, la ruptura de las fronteras entre las disciplinas científicas, la quiebra del rigor en la elaboración de los conocimientos y la valorización de lo humano y lo ecológico, entre otros aspectos.

Lo indicado trae consigo que la enseñanza geográfica asuma el ámbito del mundo global y sus acontecimientos y cambios trascendentales e inicie la transformación de la práctica escolar cotidiana desde remozados criterios geodidácticos. De allí que, de acuerdo con Santiago (2003), enseñar geografía traducirá interpretar la realidad geográfica desde los sucesos cotidianos, revisar su evolución histórica, abordar los problemas sociales y

ecológicos del presente, estructurar planificaciones pedagógicas abiertas y flexibles, convertir al aula de clase en escenario para la discusión abierta y flexible, agilizar el trabajo escolar cotidiano para intervenir la realidad en forma crítica y transformadora; contribuir a fortalecer la responsabilidad social y la conciencia histórica y educar para develar la intención manipuladora de los mecanismos de poder.

Conviene destacar que la enseñanza geográfica, orientada por estos fundamentos geodidácticos, tiene como objetivo motivar la participación protagónica de los educandos en su condición de sujetos fundamentales del acto educante, a la vez que habitantes de una comunidad, insertada en el contexto planetario. Por eso, en la opinión de Santos (1990), la idea es desdibujar, desde el aula de clase, en forma crítica y constructiva, la organización del espacio geográfico, con la aplicación otras estrategias didácticas, básicamente orientadas para investigar el desenvolvimiento cotidiano de la realidad geográfica.

La finalidad es contribuir a enseñar geografía con el desarrollo de una acción pedagógica desenvuelta en actividades que armonicen la interrelación práctica-teórica-práctica, con la intención de motivar, desde la actividad cotidiana, la actividad reflexiva con la función relevante de elaborar una subjetividad dialéctica y un conocimiento argumentado sobre la realidad geográfica vivida. La enseñanza geográfica en la práctica escolar cotidiana, desde esta perspectiva, tiene como propósitos, de acuerdo con Lledo y Cano (1994), los siguiente:

- a) La clase de geografía dirigirá su esfuerzo a mirar el mundo en sus vicisitudes cotidianas y se aproximará al entorno geográfico inmediato, con el objeto de articular el trabajo del aula con los acontecimientos globales y de la comunidad donde se inserta la escuela. La idea es trascender la habitualidad circunscrita a las cuatro paredes del aula y ofrecer a los alumnos espacios distintos para el desenvolvimiento de las actividades del aprendizaje.
- b) La clase de geografía deberá convertirse en un escenario articulador de ideas, concepciones y pensamientos. Así, compartir necesidades, expectativas y dificultades, pero también alternativas y opciones que hará factible armonizar un grupo humano coherente en sus objetivos, metas e ilusiones comunes.
- c) La clase de geografía será ámbito generador de actividades, estrategias y planificaciones para abordar críticamente el espacio geográfico desde una práctica pedagógica promotora de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

Lo descrito define una situación escolar que demanda una responsable y comprometida enseñanza de la geografía, cuya actividad cotidiana del aula, debe corresponderse con una clase que libere la tarea pedagógica de la descontextualización de su entorno inmediato y acerque al docente y los alumnos a los espacios próximos. Con eso se busca construir una verdadera identidad con el lugar y convertir ese recinto en un espacio placentero, agradable y ameno, con enfatizado sentido y calor humano. La clase debe ser un escenario para la discusión y el debate constructivo de una personalidad justa, solidaria y emprendedora.

Otros expertos, como Esté (1993), ante la vigencia de la clase tradicional, ha propuesto que la orientación de la clase de geografía debe centrarse en el trabajo creador, lo cual supone aumentar la interactividad y el desarrollo de procesos donde la práctica sea el centro

de atención de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enriquecidos desde la conflictividad entre los saberes previos y los conocimientos científicos para mejorar sustancialmente el sentido común de los educandos. Según este autor, lo esencial de la actividad escolar cotidiana debe facilitar argumentos sólidos, analíticos y explicativos para entender la complejidad de la realidad geográfica.

Significa entonces ir más allá de las superficialidades habituales con las que se comprenden los acontecimientos cotidianos. Allí, la tarea es ejercitar a los educandos en la obtención del conocimiento para fortalecer su subjetividad y entender que el espacio escolar es ámbito donde se estructura un conocimiento sistemático, riguroso y organizado. Precisamente, esos procesos constructivos e interactivos exigen que la clase de geografía tenga como direccionalidad pedagógica a los siguientes aspectos:

- a) Seleccionar temas, problemas, hipótesis y situaciones de aprendizaje que sean motivo de discusión y elaboración de criterios personales.
- b) Estimular la interactividad docente, alumnos y comunidad, con la estructuración del trabajo en grupos donde se intercambien, reestructuren y transformen ideas, pensamientos y concepciones.
- c) Convertir a la función docente en coordinadora de la actividad de la clase bajo una orientación democrática, horizontal y formativa, de tal manera que esa condición facilite oportunidades donde se expongan con libertad, las opiniones / pensamientos de los estudiantes.
- d) Promover el respeto de las particularidades y especificidades de las diversas personalidades que confluyen en el escenario escolar cotidiano. Se busca reconocer a cada quien su identidad personal, sus valores y sus objetivos de vida.

Lo descrito tiene efectos significativos para el desarrollo de la clase de geografía. Ahora es deber del docente facilitar a sus alumnos fundamentos teóricos y metodológicos que incentiven, a partir de una labor didáctica sostenida en una profunda reflexión crítica y constructiva. Basta de superficialidades conceptuales de donde derivan opiniones superfluas y redundantes, con argumentos frágiles e inconsistentes que desdican de los protagonistas de discusiones estériles e ineficaces. Por tanto, se impone asumir una acción pedagógica más rigurosa, pero a su vez, abierta y flexible donde se ejercite controversia intencionada que eche las bases de una conciencia crítica en los educandos.

De esta forma, se mejora sustancialmente la formación del estudiante espectador en el aula de clase por un actor protagonista de los acontecimientos cotidianos. Ese cambio encuentra en el desarrollo pedagógico de procesos investigativos, una opción didáctica de vital importancia formativa. Más aún, si se realiza apoyado en la manifestación de las ideas previas sobre lo que ocurre y luego desenrollar acciones didácticas desencadenables de actividades encaminadas a complejizar el abordaje para entender y comprender su entorno local.

Con la acción investigativa se pretende convertir al alumno en el actor protagónico de los procesos de indagar su realidad geográfica, involucrarse con sus compañeros en el afán

de descifrar las incógnitas del espacio y su dinámica, pues él se desenvuelve en un contexto socio-cultural que cambia y se transforma en forma acelerada. Así, dejará de ser espectador que contempla los conflictos geográficos que se derivan del uso anárquico del espacio geográfico de su comunidad. Por tanto, al respecto, Tedesco (1995), piensa que es imprescindible que la actividad pedagógica cotidiana de la geografía, debe modificar su orientación pedagógica hacia:

1. El incentivo de la capacidad de abstracción para ordenar e interpretar los datos y la información que se obtiene, tanto, en el desenvolvimiento habitual como la ofrecida por la escuela y la geografía, con acciones pedagógicas que promuevan la creatividad y la curiosidad.

2. El desarrollo del pensamiento sistémico, con el objeto de comprender los procesos que articula las partes de la realidad y la enseñanza no sea un proceso lineal. Esto es, enseñar como resolver un problema, por qué se ha producido y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales.

3. La comprensión que la enseñanza implica un compromiso social donde el educador debe ser un sujeto promotor de una acción pedagógica de compromiso y responsabilidad histórica.

4. La facilitación de oportunidades para que la enseñanza promueva el trabajo en equipos, como escenario para actividades formativas, tales como: la comunicación, el diálogo, el consenso.

Orientados por los fundamentos enunciados, es imprescindible desarrollar la enseñanza de la geografía en el aula de clase desde el estudio de los acontecimientos cotidianos, para aproximarse a la geografía vivida y educar al ciudadano culto, sano y crítico, desde la participación activa y reflexiva. Esto implica una práctica pedagógica que explique la realidad geográfica, remoce la finalidad de la enseñanza, asuma el cambio paradigmático, actualice su orientación epistemológica y reoriente sus fundamentos didácticos hacia la explicación del espacio geográfico, antes percibido como parcelas fragmentadas, hoy concebido como situaciones vividas, totales, dinámicas, complejas y ecológicas.

Los fundamentos

Los planteamientos expuestos constituyen sustentos conceptuales y metodológicos que sirven de base para gestar cambios contundentes en la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. Se piensa que estos conocimientos pueden contribuir a facilitar un desarrollo curricular coherente con el apoyo de una labor geodidáctica que impulse el cambio de la enseñanza geográfica tradicional en correspondencia con las nuevas exigencias educativas que reclaman el mejoramiento de la labor del aula de clase. En efecto, la renovación de la clase de geografía, se puede originar si se toman en cuenta los siguientes fundamentos teóricos y metodológicos:

1. **Asumir el contexto como ámbito socio-histórico:** Este aspecto implica la ruptura con la descontextualización que ha caracterizado a la práctica escolar de la enseñanza de la geografía. Es indispensable atender al marco epocal porque él es hoy día una referencia

esencial para comprender los acontecimientos geográficos, su dinámica y repercusiones espaciales. La actividad del aula escolar debe asumir esas condiciones del presente como base para gestar la explicación de los temas geográficos. Específicamente, entender la interrelación globalidad-localidad como escenario donde ocurren los acontecimientos y sus repercusiones sociales.

2. Reflexionar sobre la finalidad de la enseñanza de la geografía: La finalidad de la acción educativa es la formación integral de la personalidad del educando. Eso trae consigo comprender que no sólo es enseñar conocimientos sino también contribuir a socializar en los educandos valores y principios que consoliden una formación personal como individuo y ciudadano activo de una sociedad activa y compleja. Por tanto, la finalidad de la enseñanza geográfica determina redimensionar los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a superar la problemática geográfica, las necesidades del colectivo social y el reto de transformar el país subdesarrollado y dependiente.

3. Adecuarse al cambio paradigmático: El paradigma transmisivo que ha caracterizado a la acción educativa desde la modernidad, en la actualidad, resulta notablemente contradictorio con los acontecimientos tan complejos e inciertos, porque la fragmentación, la linealidad y el mecanicismo de la labor pedagógica transmisiva para enseñar geografía, está ampliamente superado por emergentes referentes más centrados en el movimiento, lo total, ecológico, holístico y holográfico. En efecto, el cambio paradigmático apunta al estudio de situaciones de aprendizaje geográfico como totalidades activas, inciertas y enredadas, facilitadas en procesos abiertos y flexibles, además, rigurosas y coherentes.

4. Enseñar desde los fundamentos de la nueva visión epistemológica: La transmisividad del conocimiento escolar se apoyó en memorización de nociones y conceptos geográficos. Con esta epistemología tan sólo se adquiere un conocimiento elaborado bajo criterios de verdades exactas y precisas, obtenido con experimentos planificados en forma rígida e inflexible. Es decir, se recibe un conocimiento estructurado por expertos y los alumnos tan solo lo memorizan. En la actualidad, la renovación epistemológica apunta hacia la elaboración del conocimiento. Por eso, es inevitable establecer una relación interactiva entre la práctica-teoría-práctica y apoyar oportunidades para que los estudiantes construyan conocimientos, a partir de la búsqueda, reflexión y transformación de la información.

5. Una renovada visión curricular: El currículo organizado en planes de estudio y en programas escolares de geografía amerita de innovaciones más pertinentes con la exigencia de cambio e innovación. Hoy día es un requerimiento elaborar de propuestas curriculares, construidas desde un marco teórico adecuado a los cambios del mundo contemporáneo, contextualizado en el escenario comunal y estimulador de la participación de la escuela como ente generador de los cambios de la comunidad. Una opción es estructurar un currículo en función de proyectos para estudiar situaciones geográficas con acciones para investigar y elaborar iniciativas de transformación a dificultades sociales.

6. La concepción de la geografía: La incidencia de la geografía descriptiva en la enseñanza de la geografía es notable y significativa, en los programas escolares. Hoy, los

fundamentos teóricos y metodológicos de esta disciplina científica, están más orientados a la explicación de la organización del espacio por los grupos humanos, lo que incide en considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben asumir como objetos de estudio a los problemas sociales que derivan de la organización y dinámica del espacio geográfico. En especial, una concepción más preocupada por la problemática social que deriva de la forma como se organiza el espacio geográfico y como funciona su dinámica.

7. Promover al docente de geografía como mediador de la enseñanza y el aprendizaje:

Uno de los cuestionamientos que se hace al desarrollo de la tradicional clase de geografía es la presencia del autoritarismo docente. En su desempeño como dador de clase, él es el protagonista central, pues es el que sabe; posee el poder del conocimiento geográfico y manipula a los alumnos bajo medidas de represión disciplinaria para condicionar el comportamiento de los alumnos. Ante esta realidad, se exige un renovado educador, cuyo desempeño estará signado por la condición de guía y orientador que medie la acción pedagógica entre el conocimiento y los alumnos. Es la labor del mediador de experiencias de aprendizaje que articulen los saberes y las prácticas de los alumnos, el conocimiento científico y los objetivos de la escuela, a partir una enseñanza geográfica que asuma el conflicto y la necesidad de la búsqueda de información.

8. Nueva visión de la enseñanza geográfica: Se impone el reto de una enseñanza de la geografía más coherente con la época de cambios que vive la sociedad. Ya es inocultable la necesidad impostergable de renovar este ámbito de conocimiento pedagógico en correspondencia con los emergentes fundamentos educativos curriculares y pedagógicos. Por tanto, se debe dar mayor importancia a la enseñanza que considere como temas de estudio a los problemas de la realidad geográfica, la aplicación de estrategias de investigación y una evaluación más formativa. La idea es salir del aula, responder a la realidad y necesidades del alumno, a la vez que base abierta que promueva su participación hacia la intervención de los escenarios de la comunidad.

9. Una visión diferente del aprendizaje: Con la memorización como objetivo de la enseñanza es difícil aprender ante las aceleradas transformaciones conceptuales y metodológicas que vive el mundo contemporáneo. Es importante entender que el aprendizaje memorístico tan solo sirve para retener datos por un corto período de tiempo y, en consecuencia, ante la abundancia de información, se imposibilita memorizar los conocimientos que sobre un tema geográfico y/o geodidáctico se divulga en el presente momento. Por el contrario, el aprendizaje debe resultar de la participación activa y reflexiva de los estudiantes, en un ir y venir que involucre adquisición, transformación y creatividad e innovación del conocimiento. En ese sentido, es prioridad el aprendizaje significativo y participativo donde los alumnos trastocan sus ideas previas en procesos de conflictividad creciente y contribuyan a la formación de una conciencia crítica sobre su realidad vivida.

10. Reflexionar sobre la práctica cotidiana de la enseñanza de la geografía: La práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía se desenvuelve con una habitualidad donde todo parece que el tiempo está detenido. Preocupa la normalidad y naturalidad pues sus acontecimientos dan origen a una rutina perenne. De allí que sea un ineludible reto para

el mismo docente de geografía, comenzar a indagar los acontecimientos que ocurren diariamente en el aula de clase desde la constante investigación. Es necesario que el educador estudie su propia práctica escolar para mejorar su labor pedagógica.

El desarrollo de la clase de geografía que se desarrolla en la práctica escolar, tiene como característica relevante la manifestación del atraso pedagógico. Llama la atención que a pesar de la presencia de otros fundamentos teóricos y metodológicos, en el desenvolvimiento de los educadores de geografía, parece existir un acuerdo para preservar los argumentos de la práctica pedagógica tradicional, centrada en el dictado y la clase expositiva. Se trata de una labor mecánica, limitada a transmitir nociones y conceptos geográficos establecidos en el programa escolar. Aunado, la presencia de un docente autócrata, cuya labor se centra en el mantenimiento de la disciplina, pero donde están ausentes la discusión y debate de las ideas. Por eso, ya es común apreciar que la simpleza del acto pedagógico en el aula de clase, el educando tiene acceso a un solo conocimiento y es el envejecido contenido programático (Rodríguez, 1989).

Asimismo, la clase es una actividad donde priva el cumplimiento del tiempo estipulado para desarrollar la enseñanza geográfica y donde los alumnos no pueden hablar, ni moverse ni menos pensar, puesto que deben prestar atención para retener con precisión los datos suministrados por el docente, al dictar o explicar. Eso responde a la exigencia de un comportamiento atento y disciplinado. Eso trae como efecto el aburrimiento, la dispersión de los alumnos y un bajo nivel de comprensión sobre la temática de la clase. Por su naturaleza fuertemente tradicional, el desarrollo de la clase de geografía debe mirar hacia la formación de individuos sociables, abiertos al diálogo y a la discusión; proactivos que busquen analizar e investiguen su realidad geográfica desde puntos de vista críticos y generadores de alternativas viables.

Implica entonces generar interés por la investigación. El docente debe acudir a diversas estrategias para desarrollar la clase y resolver la situación pedagógica diaria. No se puede enseñar año tras año con la misma forma, el mismo estilo, la misma acción cotidiana. Nuevas circunstancias históricas, nuevas concepciones explicativas para los acontecimientos del momento, emergen en el mundo contemporáneo. Esto supone que la clase de geografía bajo el punto de vista tradicional ha entrado en crisis y otras deben ser las opciones para atender a las nuevas necesidades. Se supone que al emerger un ámbito geográfico caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, el desarrollo de la actividad escolar debe tener la firme intención de comprender esa situación desde perspectivas renovadas que eviten al docente y a sus alumnos, vivir a espaldas de esos acontecimientos.

En consecuencia, en el aula, esperan por una clase de geografía convertida en escenario para la discusión abierta e intencionada. Eso significa asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje, en oportunidades habituales que favorezcan el conflicto entre el sentido común como se explican los temas diarios y los conocimientos científicos sobre ellos elaborados por los expertos. Se busca que la clase sea el ámbito posible para formar nuevos saberes más argumentados, a la vez se asuman posturas críticas en la explicación de su realidad geográfica.

CAPITULO VII

LOS EFECTOS DE LA INNOVACION PARADIGMATICA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Hacia el cambio

La manifestación que refleja con mayor claridad la existencia de una nueva época histórica, lo constituye la forma tan dinámica y cambiante como se están desarrollando los acontecimientos hoy día. Este signo de los tiempos trastoca la explicación a los hechos geográficos asumida con paradigmas rígidos, inflexibles y ciertos. Para entender el desarrollo de los sucesos, éstos deben ser asumidos con posturas más acordes con la forma rápida como avanza el suceder cotidiano. De allí que para hacer un planteamiento sobre la enseñanza de la geografía en la actualidad, es necesario, además de contextualizar lo estudiado en el ámbito de las significativas transformaciones epocales, ubicar el discurso en el contexto de la discusión que se desarrolla sobre la importancia de las Ciencias Sociales y de su significación en la interpretación de la dinámica socio-cultural de este momento histórico.

La vertiente social de la ciencia viene adoleciendo desde el siglo XVIII una acentuada minusvalía en comparación con el desarrollo de las Ciencias Naturales. Es innegable que, a pesar de los notables avances de la teoría social, en el desarrollo de la producción del conocimiento en este ámbito del saber, todavía se preservan los fundamentos cuantitativos para orientar la actividad de la investigación científica en las ciencias del hombre y de la sociedad. La descripción y la predicción como tarea fundamental de la aplicación de los modelos matemáticos y estadísticos en la producción del conocimiento en las Ciencias Sociales, ha traído como consecuencia que los acontecimientos y hechos sociales tengan que circunscribirse solamente a la obtención de datos numéricos que expresan referencias cuantitativas desde las cuales se realiza una reflexión parcializada de la realidad.

Precisamente, en la crisis de la ciencia y de los paradigmas científicos este es el cuestionamiento más acucioso que se hace a la aplicación de los fundamentos de las ciencias naturales en la explicación de los problemas sociales. Esto obedece a que la exclusividad de lo meramente cuantitativo se ha complicado ante la forma tan violenta como se producen los acontecimientos hoy día, y al incremento de la complejidad de la vida humana y social. Lo que ha originado una notable dificultad para la vigencia de los modelos rígidos e inflexibles ante la violencia y rapidez como se desenvuelven los actos humanos en la actualidad (Lanz, 1990). Conviene destacar que, como no todas las

situaciones del hombre y de la sociedad pueden ser explicadas desde la frialdad de los números, lo que ha determinado prestar atención a la cualificación de las acciones, dando origen a una nueva opción para entender la dinámica de la sociedad.

La nueva visión que emerge como alternativa es interdisciplinaria, holística, global, total. Se trata, desde estas opciones de una apreciación integral que rompe con las ataduras de la estricta disciplina, para ir más allá de la simple apreciación de lo que se ve, superando la artificialidad que se impone desde las opciones abstractas e ideales de lo que existe y dar explicación a la realidad como objeto de estudio desde lo que ella es, en sí misma. Con el número los hechos tan sólo se pueden comprender desde sus rasgos cuantificables, los cuales no reflejan de manera profunda las razones que le dan explicación realmente ajustada a lo que ocurre.

Desde afuera con posturas contemplativas tan sólo se estudia lo que se aprecia en la emisión del consultado o de la acción que el otro realiza con una óptica sensual-empírica ya es una alternativa poco confiable ante la forma como están ocurriendo los acontecimientos. En consecuencia el dinamismo y el cambio exigen un nuevo modelo de análisis para abordar la realidad. En primer lugar, se trata de concebir la realidad desde una óptica que aproxime al investigador social a la vivencia de los hechos. Eso significa replantear, en virtud de las posturas globales indicadas, en este mundo complicado y confuso, que lo real tiene que ser abordado desde una perspectiva integral.

En esta dirección, según Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1995) se entiende que: "La realidad social es una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos sean tenidas en cuenta, porque el comportamiento social explícito está cargado de valoraciones implícitas que lo condicionan y lo hacen posible" (p. 22). Desde esta perspectiva, atendiendo a la complejidad de lo social, los expertos han acordado criterios básicos que buscan garantizar la objetividad de lo estudiado, sosteniéndose en que los hechos de la sociedad deben ser apreciados desde su existencia objetiva, desde la requerida coherencia interna del discurso que describe, explica y valora críticamente y desde la imprescindible rigurosidad científica que se infiere de la aplicación de estrategias investigativas que se desarrollan de una manera lo más próxima posible a la concreta realidad.

Esto significa no solamente comprender los acontecimientos sociales desde las internalidades resultantes de las respuestas dadas a los cuestionarios y las externalidades rescatadas por las observaciones, sino que también, según las autoras indicadas, profundizar en lo subjetivo de lo expresado en el discurso narrado como historia de vida y lo objetivo abordado por la participación activa del investigador. Es decir, abordar integral y globalmente la realidad en procura de la obtención de un conocimiento social más acorde con la época de cambios que vive la humanidad en la época actual, debido a que se trata de la expresión de lo personal en el contexto de la vida habitual, natural y espontánea.

La crisis de las alternativas epistemológicas tradicionales, ante un nuevo momento histórico, inciden en la demanda de nuevas opciones para conocer la dinámica social en el

ámbito epocal de cambios significativos y de incertidumbre permanente. Otro aspecto a considerar en la explicación de lo actual se asume en la interpretación del nuevo aquí y el ahora, el cual se expresa como una sumatoria donde el pasado se diluye muy violentamente, se vive un presente demasiado acelerado y un futuro muy cercano. Esto es resultado de una extraordinaria revolución en la física, en la cibernética y en la tecnología comunicacional.

Aunado esto, a un pensamiento político que profundiza el rescate de la toma de decisiones por el colectivo; la sociedad auspicia nuevas formas de organización social y se reclama la reestructura del equilibrio ecológico, como también, existe una racionalidad afincada en lo diferente y en lo plural y lo diverso. Se trata de una realidad que emerge tan velozmente ante nuestros ojos que requiere de otras concepciones. No va a resultar fácil ni rápido comprender y menos adaptarse a este nuevo acontecimiento, dado que nunca el presente aparente se había hecho pasado tan aceleradamente como hoy.

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

Estos rasgos han perfilado al momento histórico desarrollado desde el fin de la Guerra Fría, específicamente, con los cambios político-económicos como la caída del Muro de Berlín y la fragmentación de la Unión Soviética, los cuales determinaron el surgimiento de una espacialidad geográfica donde el capitalismo asume, con sentido monopólico, el orden en el mundo con una significación tecnocomunicacional que abarca la superficie terrestre y se le asigna una connotación alejada de lo social debido a que lo más importante lo constituye la desafortunada acumulación de riqueza.

La dimensión histórica del capitalismo en la actualidad alcanza el calificativo del "Nuevo Orden Mundial". Eso se traduce en el ejercicio del poder geopolítico, militar y estratégico sobre el resto del mundo. También ese poderío tiene implicaciones en el ámbito del desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Allí se registran acontecimientos donde la inventiva y la creatividad no escapan a las manipulaciones políticas e ideológicas. Según opinión de Morin (1993), "La carrera desenfrenada del capitalismo es avalada por la ciencia, la técnica, la informática y la industria, lo que implica que se debe desmitificar el falso infinito hacia el que se lanzan el crecimiento industrial, el desarrollo y el progreso". (p.80).

Para realizar esta labor desmitificadora, es necesario abordar la unidad planetaria construida por el creciente poder del capital, dado que eso se ha traducido en la modificación de la estructura económica, en la mundialización de las comunicaciones, del comercio y del capital y, en la crisis de los paradigmas, entre otros rasgos. Su condición de

novedosa realidad geográfica reclama de opiniones más activas y participativas para explicar lo que sucede. Afirma Lanz (1990) que frente a esta situación, a los paradigmas tradicionales, con sus modelos de análisis rígidos e inflexibles, les será imposible facilitar una interpretación a esta situación cada vez más intrincada, dinámica y cambiante.

Ante su conocimiento por el nuevo pensamiento emergente de la apreciación monopólica del poder y de traducción en las diversas facetas del sistema integral de la sociedad, en el ámbito del dinamismo de hoy, cualquier juicio que sobre los acontecimientos geográficos, se asuma, ha de proceder de la acción en y sobre la realidad que estudia. Para decirlo con otras palabras, las formas tradicionales de explicación, deben dar paso a concepciones ínter y multidisciplinarias que faciliten, en su globalidad e integridad, la aprehensión del objeto de estudio de la geografía: el espacio geográfico.

De esta forma, el espacio construido desde el inicio de la década de los años noventa, reconocido con los calificativos de la globalización, la mundialización o el “Nuevo Orden Mundial” representa una fisonomía geográfica que encuentra como características más resaltantes la novedad, el asombro, la incertidumbre y el azar. Estas facciones complican las alternativas para comprender los nuevos sucesos, porque los cambios son trastocados cotidianamente por una inventiva demasiado productiva y un tiempo demasiado convulsionado que genera un espacio geográfico con una vida diaria contradictoria e intensamente comunicada.

Necesariamente, para poder comprender esta situación, también se requiere que se obvien las explicaciones que intencionadamente establece lo oficial, descartar todo aquello que asuma la condición de un decorado para barnizar y ocultar la explicación de los hechos, como también echar a un lado las experiencias cotidianas y las tergiversaciones ideológicas. Es decir, que para interpretar los acontecimientos, no deben existir condiciones previas que pueden distorsionar lo que se va vislumbrando en el proceso de encuentro con el objeto de estudio, porque la nueva objetividad proviene de lo diverso y reclama concepciones similares pero también contradictorias.

En este sentido, según Morin (1993) “debemos abandonar las racionalizadas parciales y cerradas, las racionalidades arbitrarias y delirantes que considera irracional cualquier crítica que se les haga” (p.80), para así articular los conocimientos en una apreciación global, total, integral y en movimiento, lo que conducirá a una explicación crítica para cuestionar el “Nuevo Orden Mundial”. Ya Tovar (1983) expresaba que la nueva realidad que vivía la humanidad, en la década de los años ochenta y, reclamaba alternativas globales, integrales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, por lo complejo de los acontecimientos, la diversidad de los elementos y la pluralidad de los factores intervinientes.

El conocimiento resulta, de acuerdo con lo indicado, de una intensa relación de intercambio, de organización y transformación de experiencias, informaciones, noticias, conversaciones y de toda forma de comunicaciones que activa la vida cultural de la sociedad. Ante eso, ninguna ciencia debe ignorar las conquistas de este saber y continuar indagando en la búsqueda de nuevos senderos desde un ámbito donde poca importancia se le ha

asignado debido a su connotación vulgar: la vida cotidiana. La exigencia de desmitificar los hechos conduce a mirar hacia la vida diaria como el nuevo escenario de los acontecimientos geográficos, ante la importancia de servir como contexto donde se producen los fenómenos en su existencia real y concreta. En otras palabras, es la vivencia habitual del espacio geográfico. Dice Ander-Egg (1980), al comentar lo siguiente:

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

Al adquirir una extraordinaria significación lo cotidiano, las Ciencias Sociales asumen un objeto de estudio considerado por la ciencia positiva como marginal debido a la "vulgaridad" de las informaciones y a que éstas carecen de la rigurosidad de la objetividad científica. Ahora, se fortalece la espontaneidad social que también tiene su fundamentación y práctica epistemológica para elaborar sus saberes en la interrelación social de los individuos, en la confrontación entre sus concepciones, en la valoración personal sobre los acontecimientos diarios que emerge en las posturas asumidas en el desarrollo cotidiano de la vida.

¿Pero que es lo más importante? Lo más relevante lo constituye el hecho de que se revitaliza la vida diaria de la sociedad, muy especialmente, en cuanto a la forma cómo se armoniza la vida diaria del colectivo social en los procesos de construcción de la espacialidad geográfica. El espacio es el constructo donde se expresan vivencialmente las formas de intervención humana en su esfuerzo por aprovechar las potencialidades de la naturaleza. Según Santos (1990), este espacio geográfico depende de la sociedad como un todo, donde cada hecho particular representa una determinación de la sociedad en un lugar determinado. Así, se supera el sentido descriptivo, fragmentario y dicotómico de la realidad por una apreciación global, integral y total de la realidad como expresión de la dinámica espacial.

Esta nueva forma de concebir la realidad geográfica ha determinado que la Geografía haya sido afectada en sus conceptos disciplinares y en su objeto de estudio. El cuestionamiento de los paradigmas descriptivos ha obligado a revisar los postulados teóricos de la Geografía ante las dificultades para comprender la dinámica del espacio geográfico en las nuevas condiciones históricas. Hoy día, ante la existencia de condiciones epocales plenas de dinamismo y cambio, se exige la comprensión de la espacialidad geográfica, a partir de la convivencia de sus condiciones temporo-espaciales y sociales, dado que esta disciplina social sirve, de acuerdo con Sequera T. (1995):

Para explicar la forma como se estructura el espacio geográfico concebido en términos de totalidad y dinamismo, a la vez que insertarlo en la formación social la cual desempeña papel predominante en la comprensión de la existencia geográfica,

destacando su condición de producto social sobre la realidad ambiental y en su contexto geopolítico, como también, la necesidad de corresponderse con un marco mucho mas amplio de acuerdo con las nuevas realidades mundiales denominadas por la ciencia y la tecnología o, mas exactamente, inmersas en la revolución científico-técnica, en especial, la informática (p.A-4).

Esta concepción geográfica demanda una formación integral del individuo que se desarrolle confrontando el entorno habitual, con el objeto que comprenda, explique, confronte y reflexione sobre su mundo diario en forma critica y constructiva, de manera tal que fortalezca los valores de lo humano frente al avasallante capitalismo que incide en su naturalidad. La existencia de cada vez más complejos problemas geográficos, sociales y socioeconómicos, traen como resultado apreciar una realidad en franco deterioro. Ante esta situación que ya se percibe con dimensiones planetarias, la geografía y su enseñanza deben asumir una posición que supere las posturas contemplativas por acciones más transformadoras.

He allí la demanda de una acción educativa más acorde con las circunstancias epocales y una enseñanza de la geografía desmitificadora de los problemas ecológicos y humanos que han generado una compleja realidad geográfica con muestras cada vez más significativas de la perversidad capitalista, lo que llama a reclamar acciones formativas que confronten reflexiva y críticamente esa situación. Se trata de la necesidad de volver al hombre como individuo y como ser social para educarlo en correspondencia con la dinámica de su entorno. Eso conlleva a que la enseñanza de la Geografía, esté en la obligación de discutir sobre los acontecimientos que se desarrollan en la vida cotidiana, la concepción escolar de la Geografía y sobre la practica pedagógica que orienta los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, cabe indicar que la geodidáctica tradicional ha estado fuertemente limitada al simple acontecimiento de discutir sobre cómo dar una clase de geografía, circunscribiéndose sólo a las técnicas para enseñar y orientando su labor pedagógica a aspirar simplemente los cambios de conducta, de acuerdo con los objetivos establecidos por un técnico alejado de la práctica de aula. Esto resulta en la actualidad altamente contradictorio, dado que aportes provenientes de los ámbitos propios de la Geografía, la Psicopedagogía, la Psicología del Aprendizaje, la Didáctica y la Geodidáctica misma, que no se pueden desconocer, convocan a reorientar la discusión sobre la enseñanza de la Geografía hacia la búsqueda de nuevas alternativas geodidácticas más adaptadas a los rápidas transformaciones, a la crisis de la epistemología y a la traducción de los avances científico-tecnológicos en los diversos ámbitos del saber humano.

Necesariamente, esta situación trastoca las concepciones lineales, rígidas y parceladas que impuso el positivismo en el contexto de la ciencia para dar explicación a la realidad geográfica. En consecuencia, se impone la exigencia de replantear los fundamentos de la disciplina por opciones inter, multi y transdisciplinarias que favorezcan aprehender la espacialidad geográfica desde perspectivas globales e integrales para establecer

aproximaciones lo más cercano posible a la realidad misma. Como respuesta la Geografía, de acuerdo con el criterio de Gurevich (1994), debe tener:

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

La explicación de la realidad asiste a un nuevo modelo de análisis. Ya no se puede continuar asumiendo posturas fragmentarias y lineales para comprender situaciones complejas y cambiantes. Por el contrario se demanda tener que apreciar lo geográfico bajo perspectivas que armonicen dialécticamente el encuentro entre la naturaleza, la sociedad y los procesos que desde lo natural humano perfilan los constructos geográficos. La óptica demanda también que se incrementará esa profundidad analítica siempre y cuando se aprecien los hechos con una visión histórica. De allí la exigencia de vincular a la geoenseñanza que se desarrolla en las aulas escolares con la transformación originada por la nueva época, caracterizada por su globalidad y su complejidad, afectando a la sociedad y a la naturaleza de una forma contundente; aspectos por demás significativos que demandan un replanteamiento sobre la explicación de lo geográfico desde una racionalidad más abierta, plural y universal, con una orientación más social y un sentido dinámico del tiempo.

Esta concepción de la Geografía significa plantear desde el aula lo que piensa el educando sobre su realidad geográfica, cómo se ha construido y qué factores han intervenido en la estructuración del espacio. En forma Global, como relaciona la sociedad con la naturaleza en este momento histórico, dentro de una pedagogía que dé a la enseñanza un sentido social y cultural. Esto representa para el docente la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de una actitud científica, mediante la aplicación de la metodología geográfica que conduzca a la comprensión, reflexión y crítica evaluativa de los acontecimientos geográficos, ello implica que la Geografía tenga una orientación diferente.

Al respecto, Benejam (1990), opina que la concepción geográfica acorde con la situación actual, debe responder a las preguntas esenciales: ¿dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre si?, ¿Cómo han llegado hasta donde están?, ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio? (p.39). La vuelta al espacio superando la descripción como única opción para abordar la realidad, significa inmiscuirse en la realidad misma, puesto que el espacio es el constructo que emerge de la vinculación sociedad-naturaleza bajo condiciones históricas. Como el espacio es el ámbito de la Ciencia geográfica resultado de la acción constructora de la sociedad en condiciones históricas dadas, es razón por demás significativa para considerar que, en el contexto de la desmitificación de los acontecimientos, se impone el reto de reflexionar sobre la realidad geográfica para construir un conocimiento crítico sobre ella.

La reflexión es la alternativa para superar de esta manera, las nociones y los conceptos disciplinares que tradicionalmente se han ofrecido como temas específicos en los Programas Escolares. Con la opinión de Benejam, la enseñanza se interpreta como un nuevo modo de actuar y de pensar, por lo tanto, una nueva racionalidad que responde a la exigencia de dar rápida respuesta a las situaciones que se van presentando, utilizando alternativas geodidácticas más dinámicas antes el movimiento tan acelerado cómo fluye la realidad y el acontecimiento.

Así, lo geográfico como lo pedagógico, se articulan para facilitar una geoenseñanza desde la vida cotidiana, tomando como base fundamental los preconcepciones que en forma diversa han obtenido los educandos en su comportamiento ciudadano, en el recinto escolar y en el entorno inmediato. Esta concepción parte de la necesidad de entender cuál es el acontecimiento que elabora la escuela, cuáles son las explicaciones cotidianas del educando y cuál es el conocimiento construido por la ciencia. Si se pretende que el educando se acerque a la realidad para entenderla con sentido geográfico, se debe armonizar el conocimiento cotidiano con el conocimiento científico.

Ante el reto de transformar el saber que ha construido la ciencia, significa impulsar cambios en la práctica escolar, de tal forma que se relacionen el conocimiento espontáneo de la vida diaria con el escolar y el científico, dándose importancia a la investigación didáctica como alternativa para generar ese cambio. Esta opción permite que la Geodidáctica repiense el espacio desde la vertiente pedagógica y social, recurriendo a bases tan fundamentales como el lenguaje común, el discurso científico, las estrategias activas y participativas para aprender y los procesos sociales, a la vez que proponer escenarios escolares que propicien las oportunidades para interrogar el entorno geográfico.

Es la confrontación del educando con su realidad, utilizando los métodos de la ciencia geográfica, a la vez que impulsando cambios significativos en las concepciones de los educando con fines formativos. La importancia de asumir estrategias investigativas para enseñar geografía se enmarca en la valorización de los procesos didácticos conducentes a la obtención de los conocimientos a través de herramientas intelectuales y procedimentales. Según Aisenberg y Alderoqui (1994), se asiste, hoy día, a la revalorización de los procedimientos. Se les considera, junto con los conceptos y los valores, como contenidos a ser enseñados para fortalecer el desempeño cotidiano del alumno.

De allí la importancia de conocer el saber habitual del educando como habitante de una comunidad a través del debate de opiniones, la investigación en diarios, aplicación de encuestas y entrevistas entre otros. Es necesario preguntarse sobre la realidad, aprender a trabajar con los problemas geográficos, para aprender a elaborar respuestas, aprender de la novedad y buscarla y poner en juego el conocimiento compartido. El plantearse la importancia de los procedimientos a través de itinerarios didácticos que faciliten el desplazamiento flexible del educando hacia la obtención del conocimiento, lleva consigo abordar el espacio geográfico desde los procesos que le han permitido a la ciencia social encontrar los nuevos conocimientos, lo que contribuirá a formar al estudiante en lo personal

y en lo social, desde una perspectiva pedagógica comprometida con la necesidad de comprender esta época de cambios que se vive.

Implica que el docente oriente los procesos de enseñar y de aprender a trascender lo meramente experiencial para aprender a pensar científicamente lo espacial. Así se estará ayudando a consolidar una concepción crítica del mundo, de la vida y de la realidad, desde una actividad permanente de reflexión y confrontación muy diferente a la pasividad y contemplación de los fenómenos tradicionales. La enseñanza de la Geografía en función de lo indicado, debe desarrollar los procesos didácticos desde la experiencia concreta, estimulando las observaciones y la actividad pensante, de manera que los conocimientos empíricos y los fundamentos teóricos, sean luego traducidos en las acciones empíricas dadas en la misma vida diaria.

Se debe partir de los contactos iniciales con los objetos de estudio a través de la observación y la descripción en una labor de diagnóstico para tener una aproximación que reactive las ideas previas, a la vez que facilite apreciar directamente lo que sucede. Es el primer paso para cotejar las informaciones espontáneas y las informaciones provenientes del desarrollo científico- geográfico. Esta actividad inicial conducirá a la construcción de un saber más adaptado a las circunstancias que viven, tanto el educador como el educando en la vida diaria. La vinculación de lo habitual con lo científico y la espontaneidad con la investigación significarán evitar la neutralidad política, la carencia de sentido social y la ausencia del sentido histórico.

Todo lo contrario, la enseñanza de la geografía, desde esta orientación, será entendida inmersa en la compleja dinámica del sistema social, como una alternativa para contribuir a formar el ciudadano a transformar la visión parcial sobre el entorno inmediato y la dinámica social. En este sentido, las situaciones de aprendizaje se deben afincar en la participación, el razonamiento, la originalidad, la horizontalidad y la confrontación desarrollados en los escenarios cotidianos para abordar sus dificultades y entenderlas críticamente.

CAPITULO VIII

HACIA LA RENOVACION DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

El escenario del momento

Los acontecimientos que ocurren luego del estallido de la Unión Soviética son aludidos porque sus repercusiones son altamente reveladoras de cambios en el escenario mundial. Una de las razones para su mención es, según Ferrer (1996), la presencia de un momento histórico dinámico, complejo e incierto, derivado del expansionismo del capital y la imposición de la civilización occidental en el contexto del planeta.

Como resultado, el alcance del mundo en su dimensión total, global e integral, situación que recibió el calificativo de “Nuevo Orden Económico Mundial”, pues dio origen a nuevas condiciones civilizatorias y culturales caracterizadas por su acento planetario, la interdependencia del mercado y el flujo de capitales; el desarrollo científico y tecnológico, pero también con un efecto muy revelador, la imposición del modelo de vida norteamericano y su manera de entender la realidad y la vida.

Cita Pérez-Esclarin (2000), que “... el viejo sueño de unificar el mundo, que ya intentara Alejandro Magno, parece estarse realizando. En esta aldea planetaria, la mundialización de todas las esferas de la actividad humana adquiere dimensiones nunca vistas. La caída de los muros, la supresión de las barreras económicas y financieras, los avances de la ciencia y la tecnología, las increíbles perspectivas abiertas por la información y la comunicación universal, nos lanzan a un universo prodigioso y desconocido...” (p. 10).

Este último aspecto, la comunicación es una de las contribuciones más interesantes de las innovaciones tecnológicas, porque integró la comunidad internacional en una totalidad humana sin diferencias geográficas, étnicas y religiosas; informada al instante y en forma simultánea, con noticias, informaciones y conocimientos que fluyen con suma rapidez, para dar lugar a un colectivo informado a través de diversos medios, entre los que destaca la televisión.

Podría aseverarse que la sociedad actual es privilegiada dado que es probable enterarse en directo y en el pleno desarrollo de los acontecimientos sobre los diversos sucesos del planeta. Aunado a que los hechos se aprecian en directo, además se observan los protagonistas de las situaciones cotidianas en sus acciones naturales y espontáneas. Esta forma de comunicar facilitó conocer de una forma más próxima y objetiva, a la vez que elaborar opiniones personales sobre ellos, puesto que los eventos son fácilmente asequibles, vividos e interesantes para el colectivo social.

Según Ferres (1994), se está ante una innovadora forma de enseñar a las personas sin distinción de ninguna especie que ha logrado masificar la difusión de mensajes atractivos a la teleaudiencia acompañados de imágenes, iconos y símbolos que representan los sucesos como si fuesen actos de la vida diaria, normales y con audiovisual naturalidad. En consecuencia, la televisión es una innovación de notoria importancia pedagógica pues:

a) Se enseña con la observación directa de los acontecimientos y el individuo se considera parte activa de los mismos.

b) Los temas son variados e incluyen una policromía de aspectos que entretienen, informan y recrean.

c) Los programas permiten que el espectador seleccione los temas de acuerdo a sus necesidades e intereses personales.

d) Los conocimientos son asequibles a cualquier persona porque las narraciones-descripciones exponen temas en lenguaje entendible.

e) La traducción simultánea facilita que personas de otras regiones del mundo, puedan observar programas elaborados en países de lengua diferente, como si fuese en su propia lengua.

f) Los horarios de la programación brindan la oportunidad de apreciar los temas de interés sin contratiempos.

Por otro lado, los programas de la televisión también alienan y manipulan al espectador. De allí resulta una conducta despreñada de las circunstancias locales, neutral ideológicamente y pasiva en lo reflexivo-crítico. Es una contemplación sin cuestionamiento que tiene como efecto posturas personales superficiales en cuanto lo analítico-explicativo y traduce apatía y desgano frente a las dificultades que apremian al colectivo social.

Conviene destacar que la acción formativa que realiza la televisión, ha descubierto la compleja situación que vive el trabajo escolar cotidiano, pues en la clase cotidiana es evidente la vigencia de orientaciones pedagógicas tradicionales, muy diferentes con la forma de enseñar que promueve este medio comunicacional. La actividad del aula se centra en transmitir nociones y contenidos de eminente acento disciplinar, el cual se suministrado a los estudiantes con el dictado y/o la clase explicativa, el pizarrón, el libro y el cuaderno.

Para demostrar la actitud de los estudiantes formados por esa práctica pedagógica, Muñoz Labrana (2003), encontró en entrevista a alumnos las siguientes afirmaciones: Los profesores “hablan y hablan toda la clase... y uno sólo debe anotar y anotar”. “no saben otra cosa que dictar”, “hablan rápido y la mano se me cansa”... “nadie pone atención porque el profe siempre hace lo mismo”, “son aburridas, pero siempre ha sido así”, ... “ la profesora lee el libro y después nos pide que hagamos cuestionarios y a la otra clase lo mismo”, ...”lo único que hago es escribir y cuando estudio me aprendo todo de corrido porque... siempre a

los profes... les gusta que les digan las cosas de memoria”, ...”a veces me aprendo lo del cuaderno y en la prueba pide otra cosa más difícil...” (p. 56-57).

Con estos testimonios se denuncia una distinguida discrepancia entre la acción educativa de los programas de la televisión y el desenvolvimiento de las actividades del aula escolar, como dos escenarios educativos diferentes, en su magnitud y complejidad, pero similares en los efectos pedagógicos, en cuanto superficialidad, contemplación, pasividad y neutralidad ideológica. El pronunciado desfase aula-contexto contemporáneo ha sido motivo de interés para Rodríguez (1989), Lacueva (1991) y Esté (1994).

Con estos autores se denunció el atraso y obsolescencia existente entre la práctica del aula escolar y los cambios ocurridos a fines del siglo XX. Con ellos, metodológicamente se visitó las aulas, se observó la actividad escolar habitual para develar una actividad aferrada a las prácticas mecánicas y reproducir contenidos; el docente como portador de los conocimientos y alumnos pasivos y una rutina donde la preocupación fue transmitir contenidos programáticos.

Hoy día, esta situación parece perdurable y lo más grave, han transcurrido varias reformas curriculares sin efectos contundentes en el logro de cambios trascendentes. Por el contrario, la práctica de aula se mantiene inalterable, aunque en los nuevos intentos por masificar la acción educativa, se ha incorporado la televisión como recurso complementario a la presencia del docente. Lo alarmante es que el desarrollo de la clase es una práctica envejecida porque se desenvuelve concentrada en el docente como actor protagónico que ejecuta la acción de transmitir los conceptos.

La actividad del aula es una secuencia de acciones cotidianas repetidas que genera fastidio y desmotivación. Por eso los expertos se pronuncian por impulsar acciones ajustadas a las necesidades de la sociedad, la innovación educativa y la relevancia asignada a la educación como camino certero para el progreso social. ¿Qué llama la atención?. La clase apegada a las orientaciones tradicionales.

Desde tiempos pretéritos la actividad escolar ha tenido como elementos esenciales: el docente, el libro y el cuaderno. El educador es quien da la clase nutrido en los conocimientos que indica el libro y los alumnos copian en sus cuadernos. Salvo algunos aspectos imprevistos, la actividad se centra en esa acción pedagógica estrictamente. Para Guillén de Rezzano (1965):

Hubo un tiempo en que la enseñanza se daba exclusivamente por medio del libro. El maestro sólo hablaba para indicar el capítulo que debía estudiarse y que los alumnos debían repetir de memoria... La enseñanza oral por el maestro fue sucedánea del libro, y goza aún de general favor allí donde no han llegado las modernas corrientes pedagógicas, que se fundan en la autonomía, la actividad y poder creador del niño, estimulados por sus intereses naturales (p. 110).

Esta perspectiva aún está vigente y se desdibuja en los actos que caracterizan al procesos de la clase. Según Esté (1994), son rituales el apego al tiempo, la formación para entrar a clase, pasar lista, identificar la clase, las normas dentro del aula, la exigencia de disciplina y orden, los dictados, la corrección de tareas, la copia, las exposiciones, los ejercicios y la tarea para la casa, entre otros. Entonces la clase deriva en habitualidad, desidia y desmotivación que restringe a sus actores a la reproducción y al reduccionismo como habitualidad.

Es evidente la contradicción de la enseñanza a través de la televisión y la práctica pedagógica del aula. Entre el dinamismo y la complejidad con lo estático y lo rutinario. De allí que se imponga mirar al aula de clase desde otras perspectivas, con el objeto de reorientar su labor hacia su reivindicación formativa y dar una convincente traducción a los cambios del mundo contemporáneo, en cuanto:

a) Reorientar la aplicación del programa escolar hacia los Proyectos Pedagógicos de Aula:

El docente utiliza el programa escolar en la planificación de su actividad escolar como instrumento esencial y básico para desarrollar las clases. Toma de allí los objetivos y contenidos y sigue su secuencia sin interferencias con una linealidad estricta y un extremo mecanicismo. El conflicto emerge de la aplicación que el docente hace del programa para transmitir los contenidos programáticos, sin relación alguna con las estrategias metodológicas sugeridas y asume el dictado y la clase expositiva para dar sus clases.

Una alternativa es la elaboración de los Proyectos Pedagógicos de Aula, definidos por la Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional (1999), como "... un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos a fin de proporcionar una educación mejorada en cuanto calidad y equidad" (p. 9).

Con los Proyectos, el programa sirve para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuados a las necesidades e intereses de los alumnos y la comunidad desde la armonía de los componentes curriculares, la experiencia del educador, la realidad inmediata, la exigencia de una acción educativa más vinculada con el crecimiento humano y la transformación social. Así, el programa rompe las ataduras positivas y da explicación crítica a la realidad vivida desde una propuesta pedagógica próxima a la experiencia cotidiana.

b) Activar procesos pedagógicos para abordar la realidad desde el análisis y la reflexión crítica:

La actividad de la clase facilitada como un proceso estrictamente mecánico deriva en una secuencia de actividades precisadas que traducen marasmo y desaliento, pues la única diferencia es el tema de cada clase. En efecto, la actividad está signada por la experiencia

del educador, como referencia primordial y los alumnos son meros espectadores de lo que realiza el educador. Al respecto, Esté (1994), propone la clase interactiva donde los educandos asimilan rápidamente los nuevos procedimientos, mejoran sustancialmente sus ideas previas, confrontan sus ideas y conceptos en forma abierta y libre, a la vez que fraguan una conciencia cuestionadora de su marco cultural.

Aquí es importante la participación activa y reflexiva de los alumnos al intervenir con protagonismo y sentido responsable, respetuoso y tolerante. Con la clase interactiva, los procesos pedagógicos del aula desbordan el recinto escolar hacia la realidad inmediata en la búsqueda de datos e información sobre las temáticas que se discuten. Al involucrarse en acciones formativas, su acción-reflexión-acción (práctica-teoría-práctica) será un acto constante y permanente de análisis y reflexión crítica. Por estas razones, la interactividad será punto de apoyo para agilizar la confrontación de la realidad inmediata.

c) Problematizar la enseñanza con el estudio de temas de actualidad:

Los temas centrales de la enseñanza son los contenidos programáticos que provienen de los fundamentos teóricos y metodológicos de las disciplinas. Son conocimientos neutros que dan origen a entendimientos imparciales y desfasados de las dificultades que apremian al colectivo social, porque su tarea específica es servir como información de cultura general.

Para Medina Gallego (1997), la actividad de la clase debe ir más allá de la transmisión de contenidos programáticos y afirma: "... es aquella situación pedagógica que da lugar a preguntas que es necesario resolver; es la situación que se caracteriza por la existencia de un nuevo objeto de actividad intelectual y la aspiración a dominarlo por parte del sujeto del aprendizaje" (p. 106-107).

El tratamiento de problemas de interés para los alumnos tiene como respuesta la búsqueda de información que incrementa su bagaje conceptual hacia la explicación profunda del tema objeto de estudio. En respuesta, la actividad escolar se convierte en un escenario de intercambio que concilia al recinto escolar con su comunidad. Al respecto, el citado autor dice que el problema es el motor del aprendizaje, de la búsqueda científica y del "... proceso metodológico en que el alumno aprende a producir ese conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad... y aprende a sortear dificultades y problemas propios de su cotidianidad desde un enfoque que supera su óptica formal" (p. 119).

d) Vivenciar los actos pedagógicos como situaciones cotidianas:

La actividad escolar por ceñirse al aula, desarrolla muy escasos vínculos con la vida cotidiana comunal, salvo ciertos ejemplos que cita el docente para entender un contenido tratado en clase. Asimismo, los sucesos del aula son extremadamente ordenados, secuenciados e inflexibles. Es una circunstancia muy contradictoria a las vivencias diarias del docente y los estudiantes como habitantes de la comunidad.

Para Cano y Lledó (1995), la acción educativa no debe reducirse a los espacios escolares, llámese escuela y aula. También los espacios cotidianos informales poseen un valioso sentido educativo porque allí se desenvuelve la vida de las personas, en ámbitos “...que ocupan la mayor parte de nuestro tiempo, aquellos que acompañan y estructuran nuestras experiencias y conocimientos del mundo...” (p. 16).

Es la vida diaria donde coexisten contextos interactivos; se enseña y se aprende con naturalidad y se construyen conocimientos con una orientación epistemológica abierta y elástica. En tal caso, el aula de clase debe posibilitar el desenvolvimiento de actos naturales y espontáneos, tales como: hablar, conversar, dialogar, charlar, discutir, intercambiar ideas y criterios, “aprender haciendo”, la participación activa, formular preguntas, confrontar, emitir juicios críticos, evaluar situaciones, entre otros aspectos.

Esto implica dar trascendencia a las siguientes actividades pedagógicas: el trabajo en grupos, el taller, los experimentos en el aula, el seminario y la investigación de problemas, que imprimirán al trabajo escolar cotidiano, una perspectiva pedagógica centrada en aplicar la teoría en la práctica y desde la práctica construir una nueva teoría en un contexto dinámico y vivido con notables efectos formativos en los educandos. Se trata de un “círculo” de construcción permanente donde los saberes se construyen y reconstruyen en forma constante en el escenario vivido de todos los días.

e) Promover la elaboración del conocimiento desde el sentido común de los alumnos:

Aunque hoy día se reconoce que los alumnos poseen un bagaje empírico (ideas previas, preconcepciones y prerrequisitos), en la práctica escolar, ese acervo no tiene la significación pedagógica que el caso amerita. Por el contrario, el alumno es una tabla rasa donde se graban los contenidos dictados / explicados por el docente. El sentido común, la “chispa” intuitiva que emerge de la vivencia y la confrontación en la vida diaria, no son tomadas en cuenta en la clase, porque la idea es que los alumnos van al aula aprender todo aquello que el programa escolar recomienda y/o lo que piensa el educador que deben aprender.

La proliferación de conocimientos en el mundo actual obliga a la práctica del aula a revisar la orientación mediante el cual los alumnos obtienen el conocimiento. En ese sentido, hoy día se da prioridad a la elaboración del conocimiento sobre su transmisión. Para Pérez Miranda y Gallego-Badillo (1995), es altamente significativo que los alumnos intervengan críticamente en la producción de los conocimientos, desde la búsqueda, procesamiento y transformación de la información en procesos estimulantes del pensamiento crítico y la participación democrática.

Desde esta perspectiva, la clase se convierte en un escenario sincero y elástico donde fluirán las ideas, concepciones y opciones para vislumbrar variadas y diversas formas de conocimiento. No es el concepto único que ofrece el docente y el libro, sino la multiplicidad y la pluralidad de datos e informaciones que obtiene el alumno, en su actividad investigativa de consulta bibliográfica, la entrevista, la observación guiada y la

aplicación de cuestionarios como acción recolectora de conocimientos sobre un tema de estudio.

f) Convertir el aula en un ámbito para la discusión y la confrontación de ideas, concepciones y criterios personales:

En el aula de clase, el único que habla, reflexiona y emite criterios para explicar el conocimiento que se imparte, es el docente. Los alumnos escuchan la disertación del educador con mucha atención y dedicación. Mientras en el receso, los alumnos en un activo protagonismo debaten sus esperanzas, tristezas y euforias, en el aula, se limitan a contemplar el desarrollo de la actividad docente. Quiere decir que en la clase no hay debate, discusión y discrepancia, sino espectadores que retienen conceptos.

Tedesco (1995) piensa que un salto relevante en el aula de clase es plantear la dialéctica como actividad cotidiana. Con la reflexión, la explicación y la demostración se da el desarrollo de la práctica escolar con un acento polémico y controversial. Es ineludible que el salón de clase debe modificar su acción pedagógica, porque docente y alumnos pueden y deben exponer criterios para enriquecer sus saberes en permanente conflicto y en constante transformación. El viraje de la transmisión a la elaboración del conocimiento busca que los temas de la clase sean sometidos al cuestionamiento, a la diversidad de opiniones, al mejoramiento argumentativo de los saberes intuitivos evidentes en el sentido común.

g) Promover la creatividad, la innovación y la originalidad desde la ejercitación del pensamiento divergente, cuestionador y constructor del crecimiento personal y humano:

En la práctica del aula escolar, la creatividad se limita a sencillos aportes de imaginación sobre los conocimientos tratados en clase. Algo más, no se estimula porque lo central de la actividad escolar es el ejercicio permanente de la memorización. En este caso, construir un conocimiento diferente no es posible ante la exigencia de la transmisión de nociones, conceptos y leyes, sin procesamiento reflexivo y, menos, con la ausencia de la criticidad que es propia del niño y del inquieto joven.

Bolesso y Manassero (1999) exponen que es ineludible incentivar la creatividad en el aula de clase. Es necesario que a través de la actividad diaria del aula, los alumnos den rienda suelta a su capacidad creadora y promuevan innovaciones de su propio cuño, coherentes y con efecto formativo. La creatividad provendrá de la libertad para emprender las acciones didácticas con autonomía, apertura y espontaneidad porque responde a la agilidad de una intuición más ligera que impulse la creación y la inventiva y contribuya al crecimiento personal hacia la innovación. Es una actividad escolar para descubrir o redescubrir los conocimientos y con ello, estimular las iniciativas para emprender situaciones complejas con capacidad de éxito y provecho personal.

Se puede afirmar que ante la realidad del mundo contemporáneo, en un ámbito tan tecnificado e intensamente comunicado, es una obligación ineludible, procesar en forma

crítica la proliferación de información que apabulla al colectivo social. En consecuencia, la práctica escolar debe ir más allá de las rutinas obsoletas hacia la apertura de la elaboración y transformación del conocimiento; el dialogo y la criticidad, los proyectos para abordar los problemas cotidianos con iniciativa y creatividad.

Los cambios ya tocan a las puertas del aula de clase. Es inocultable que otras formas de desarrollo curricular, enseñanza y aprendizaje, remozadas estrategias didácticas y variados recursos, aunado a renovados conocimientos, se aproximan al recinto escolar para reclamar versatilidad y mutabilidad a la clase tradicional. Los nuevos temas del mundo global, las situaciones cotidianas, las innovaciones científico-tecnológicas, los paradigmas emergentes, la complejidad social y las transformaciones culturales, cautivan al aula para transformar su actividad pedagógica debilitada, desfasada y agotada.

El reto es una clase vinculada con los acontecimientos cotidianos ahora más presentados en forma sutil y alienante. El aula entonces debe ser un activo escenario con un protagonismo activo de docentes y alumnos donde se vive la realidad, se descubren sus argumentos y se procesan alternativas de cambio. Se trata de develar la acción manipuladora y alienante de la televisión hacia la formación de telespectadores críticos que aborden críticamente la complicada situación histórica construida bajo la égida del capitalismo en el mundo contemporáneo.

CAPITULO IX

LA RUPTURA CON EL PARADIGMA PEDAGOGICO TRADICIONAL EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIANO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Del viejo al nuevo paradigma

Con el positivismo, como opción epistemológica la modernidad produjo los conocimientos. La necesidad de explicar la compleja realidad geográfica que emergió ante los europeos no se pudo realizar con la descripción geográfica heredada de los griegos y los árabes, ante la complejidad de las culturas y civilizaciones de las otras regiones del planeta. En respuesta surgió una alternativa fundamentada en el naturalismo y el determinismo interesados en revelar la superficie terrestre desde mecanismos que caracterizan a los procesos naturales.

Simultáneamente al desarrollo del capitalismo, según Ayala (1976), emergió una nueva racionalidad, basada en las concepciones racionalistas, empíricas y mecánicas de donde emanó la verdad objetiva, sistemática y comprobable. Desde allí el conocimiento resultó de la aplicación de procesos estrictamente imparciales, neutrales y sin interferencias subjetivas, en procura de revelar las causas y los efectos de las evidencias de la realidad concreta.

Desde allí la ciencia respondió al por qué ocurren los acontecimientos, dónde se producen, cómo están interrelacionados entre los elementos, con la aplicación del método hipotético-deductivo. Para Capel y Urteaga (1982), desde esa perspectiva, el conocimiento emergió de la aplicación de métodos diseñados con secuencias lineales, estrictas, confiables y validas y acogió el uso de procesos sistemáticamente organizados, para estudiar las situaciones objeto de estudio desde lo general a lo particular (deducción) y desde lo particular a lo general (inducción), para descubrir las propiedades geométricas y mecánicas de los fenómenos o hechos de la naturaleza y elaborar desde ellos, leyes para su estudio.

Relacionado con los cambios epocales, una vez concluida la segunda conflagración mundial, se produjo un nuevo cisma paradigmático. El cuestionamiento se centró hacia la rigidez del método, el estricto control de los procedimientos y la rigurosidad y certeza de la objetividad. Entre los argumentos se abogó por la flexibilidad y la naturalidad como ocurren los acontecimientos del hombre y de la sociedad.

El surgimiento de las posturas integrales como alternativas a la interdependencia disciplinar emergente, dio importancia a los enfoques sistémico y ecológico de la realidad y

desde allí, la integración de disciplinas y la visión de conjunto o totalidad. Esto representó, en palabras de Tovar L. (1983) la ruptura con los esquemas "... elaborados por intelectualismo cientista y elevó a primer plano la operatividad de las concepciones globales o de conjunto que se apoyan en la concepción sistémica. La interdependencia impone ahora sus leyes." (p. 9).

Para Acurero O. (1995), este hecho representó una verdadera revolución paradigmática que privilegió la explicación de la realidad desde perspectivas más integrales y de conjunto. El nuevo paradigma facilitó el análisis de los sistemas complejos y ayudó a aplicar la idea de sistema en los estudios relacionados con el equilibrio de la naturaleza y de la sociedad. El debate paradigmático sirvió para marcar la ruptura con la Modernidad, bajo otras condiciones calificadas como la Posmodernidad. En la opinión de Pérez G. (1994): "La concepción posmoderna es más bien el efecto de las condiciones políticas, económicas y sociales que dominan el mundo occidental, y que se caracterizan por el imperio de la economía de libre mercado en sociedades formalmente democráticas." (p. 86)

Las situaciones dinámicas, inciertas, contradictorias y paradójicas como se desarrollaron los acontecimientos del hombre y de la sociedad, reclamaron, según Orcajo (1997) asumir "... la relativización de las verdades y el reconocimiento de las diferencias, (y) si se quiere convivir en sociedad, se hace impostergable el diálogo, la investigación, la tolerancia, el respeto a las minorías, la comprensión" (p.6). Así, las teorías descriptivas y deterministas para apreciar la relación sociedad-naturaleza, estallaron en crisis.

De acuerdo con Tovar L. (1986) la respuesta fue las posturas analítico-interpretativas, apoyadas en la interdependencia ecológica, la unidad funcional biológica y la interrelación geográfica. En otras palabras, una nueva visión de la realidad geográfica explicada desde un modelo de análisis sustentado en la integración y la visión de conjunto. Igualmente se valoró la epistemología participativa, la investigación acción, la investigación etnográfica, el análisis del discurso, el interaccionismo simbólico, el interaccionismo dialéctico, entre otras opciones epistémicas.

Para la racionalidad emergente fue ineludible apreciar los hechos en una unicidad integral, no sólo en el sentido y significado que ello implica, sino también desde la perspectiva de la interdependencia, la integración y la coexistencia. Este innovador planteamiento permitió a la geografía como disciplina entender los acontecimientos con opciones de totalidad y de conjunto.

En opinión de Redondo G. (1986), esta disciplina debe poseer una orientación más social que permita reflexionar sobre la dinámica geográfica del mundo global, atender al análisis de las relaciones entre los grupos, la materialización del comportamiento de los individuos y sus repercusiones sobre el espacio, entre otros aspectos. En efecto, debe estar más orientada promover la investigación de la problemática del espacio geográfico hacia la construcción de una nueva sociedad más humana y consciente de la importancia de su medio ambiente.

La crisis del viejo paradigma

Hoy día, la enseñanza de la geografía se entiende en la actualidad como disciplina que contribuye a fortalecer el subdesarrollo en que viven los países latinoamericanos. Llama la atención que esta práctica pedagógica sea indiferente a la forma de explotación que ejerce el imperialismo en la estructuración del espacio geográfico mundial. Por lo tanto, debe mejorar su acción didáctica y considerar la realidad como objeto de investigación pedagógica, de manera que se descubra o redescubra la ideología dominante que subyace como explicación de los problemas geográficos. Es imprescindible promover el rescate del sentido social del espacio y desdibujar la concepción político-económica que ordena geográficamente el espacio terráqueo.

Se impone atender la complejidad del momento histórico, desde una enseñanza geográfica, que aborde el ordenamiento y ocupación del espacio por los grupos humanos en condiciones históricas. De allí que sea relevante que al enseñar geografía, exista la preocupación por desvelar los motivos que indujeron la construcción de la realidad vivida. La enseñanza de la geografía se ha desenvuelto desde los años sesenta del siglo XX, desde la alternativa curricular fundamentada en programas elaborados con estructuras didácticas centradas en el logro de objetivos. La acción formativa que de allí se origina, resultó mecanicista, lineal y descontextualizada de la realidad donde ella se realiza, pues se consideró que el aula dejó de ser el lugar para el desarrollo intelectual por un laboratorio donde el docente ejecuta sistemas didácticos elaborados técnicamente con la misión pedagógica de transmitir contenidos preestablecidos.

Este enfoque pedagógico fue fuertemente cuestionado pero no hubo eco en el ente oficial ante la denuncia de los nefastos efectos en el trabajo escolar cotidiano y, de manera relevante, en la repercusión social del acto educante. Las consecuencias son hoy día, por un lado, más visibles e inocultables porque la merma de la calidad formativa es notoriamente evidente y, por el otro, se ha internalizado una práctica escolar rutinaria, repetitiva y envejecida. De allí deriva una acción educativa muy distante de las necesidades y aspiraciones del colectivo nacional que siempre ha visto a la educación como la real y verdadera alternativa del cambio y la transformación.

Se trata de una educación en crisis. Allí el tiempo parece estar detenido, pues se continúa con la transmisión de contenidos agotados, caducos y obsoletos. Aunado a que las estrategias de enseñanza son el dictado y la clase expositiva y la evaluación es extremadamente sumativa. En otras palabras, no se aprecian modificaciones que aseguren que la práctica pedagógica se renueva ante las exigencias de los nuevos tiempos del mundo global. Por el contrario, es una labor arcaica y petrificada donde los cambios no han erosionado los fundamentos tradicionales.

En ese escenario de complejidades y contradicciones, la enseñanza de la geografía en Venezuela, en palabras de Taborda de Cedeño (1990) se encuentra altamente cuestionada, por la obsolescencia y la apatía como percibe el acelerado entorno, la falta de visión hacia el cambio social, la vigencia de la práctica transmisiva, la preservación de las condiciones

de indolencia frente al status dependiente, la marginación de la dinámica internacional y la consolidación del subdesarrollo y el atraso existentes. Esta problemática convierte a esa práctica pedagógica en una dificultad en el ámbito educativo nacional, al reducirse al mero acto de dar y reproducir contenidos.

El carácter descriptivo conduce al desarrollo de una práctica pedagógica que sirve para disfrazar una falaz argucia didáctica que da prioridad a las particularidades de la realidad geográfica. Su finalidad educativa es la memorización de los contenidos a través de una acción mecanizada e intelectualizada, rutinaria y monótona para retener nociones y conceptos. Por consiguiente, es distorsionada y opuesta a las necesidades nacionales de una acción educativa capaz de reflexionar sobre la "geografía de la crisis" venezolana.

Para corroborar la presencia de esta situación problemática, Santiago (1996) y Santiago (1998), realizó estudios, cuyos resultados se pueden mostrar como rasgos fundamentales de la problemática enunciada. Los aspectos que llamaron la atención del investigador fueron los siguientes. El docente de geografía posee un amplio conocimiento de la dinámica del mundo actual. Está informado de lo que allí ocurre y destaca los cambios cotidianos violentos y acelerados. También identifica los problemas más relevantes que caracterizan a la realidad global, ante lo cual demanda una educación geográfica que fortalezca los valores sociales y la preservación de la naturaleza.

El docente de geografía posee como fundamento teórico a la concepción geográfica de acento descriptivo y determinista-naturalista. Las evidencias de una cierta aproximación al desarrollo científico alcanzado por la ciencia geográfica, en los actuales momentos, es escasa. El programa escolar sirve para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como instrumento fundamental. En la práctica académico-administrativa se utiliza meramente en la planificación de la enseñanza. Los objetivos y los contenidos programáticos constituyen, entonces, la orientación básica de la acción educativa.

La finalidad de la enseñanza geográfica, de acuerdo con la opinión del docente, es el logro del objetivo programático. La aplicación estricta de la planificación escolar, sume la práctica pedagógica al simple hecho de ejecutar acciones y evaluar los resultados. Esta rutina mecaniza la acción pedagógica de la geografía. El desarrollo de la clase de geografía se cumple mediante un rito cotidiano orientado por el educador que dicta y explica, mientras los educandos toman en su cuaderno los apuntes transmitidos para "lograr el objetivo" de la clase. Es una actividad donde ya se sabe que ocurrirá, una vez que el desenvolvimiento se detalla en la programación de actividades suministrada por el ente oficial.

Las situaciones descritas ponen en evidencia la vigencia de la concepción descriptiva en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía y con ello, el desfase de esta práctica pedagógica de la compleja realidad geográfica. Con esos fundamentos pedagógicos, según Combetta (1978) se educa en el aula, entendida ésta como el laboratorio donde la enseñanza y el aprendizaje son el resultado de acciones previamente planificadas y ejecutadas, en estrictas secuencias que imitan la aplicación del método

científico y comprende el desarrollo de tres momentos: explicación, memorización y aplicación.

El cumplimiento de ese proceso lineal constituye garantía de objetividad, sistematicidad y rigurosidad científica (validez y confiabilidad estrictas). Así, la enseñanza de la Geografía es más eficaz y eficiente, al ajustarse a la estricta correspondencia entre la organización de los materiales, métodos y procedimientos y los objetivos establecidos por los técnicos planificadores para el logro del cambio de conducta. Todo el proceso es evaluado con la aplicación de las pruebas objetivas, elaboradas como si se tratara de un test psicológico.

Los efectos pedagógicos del viejo paradigma

La enseñanza de la geografía desde la orientación del paradigma tradicional implica entender que la brecha existente entre el pensamiento de los educadores y su práctica y los avances del mundo académico y científico, dan origen a complejas dificultades geodidáctica que es necesario abordar. Es prioritario atender a las condiciones de la época de cambios violentos y acelerados y las exigencias de las emergentes orientaciones epistemológicas, de manera que el educando obtenga la información por sus propios medios. Eso obedece a que esa práctica pedagógica presenta resultados poco formativos, porque, según Estacio (1991) los estudiantes que aprenden geografía bajo esta concepción:

... carecen de rapidez y exactitud en la realización de tareas simples; presentan escasa capacidad para retener información y recordar conocimientos aprendidos, tienen dificultad para aprender rápidamente el significado de las palabras en un contexto, también para aprender relaciones espaciales; poseen carencias acentuadas en la capacidad para abstraer y razonar problemas lógicos. (p. C-8).

Estas carencias son el reflejo de la formación de alumnos pasivos y con poca capacidad creativa. Se trata de una labor dogmática y domesticadora que cercena la posibilidad de confrontar el entorno donde el individuo se desenvuelve y los problemas de su espacio geográfico. En lo concreto, la enseñanza de la Geografía que se desarrolla en el trabajo escolar cotidiano, con fundamentos que obedecen al privilegio de la atomización del conocimiento que, como opción epistemológica, se asumió en el campo de la ciencia geográfica en el siglo XIX.

La mentalidad positivista estableció que la simplificación de la realidad facilita una explicación más profunda de los hechos, una vez que el todo se percibe en sus detalles más específicos. La fragmentación, sostenida como artificio analítico, simplifica la totalidad en sus partes, para luego volver a una postura sintética de la realidad. La idea es que a través de un riguroso encadenamiento causal entre los factores físicos y los fenómenos humanos, se desprenden las conclusiones sobre el tópico geográfico estudiado.

Ese modelo de análisis fue acogido en la enseñanza geográfica, al asumir el inventario geográfico y el artificio epistemológico de la fragmentación y la síntesis, como alternativa geodidáctica para ofrecer el conocimiento de la realidad. El resultado, funestas

repercusiones de carácter ideológico, políticas y sociales. Entonces, la enseñanza de la Geografía, al ofrecer una descripción de detalles de poca importancia formativa, pone de manifiesto su pretérito valor pedagógico, poco pertinente para dar explicación a los acontecimientos contemporáneos.

En otras palabras, está vigente una concepción de la enseñanza geográfica muy diferente y desfasada de los cambios epocales. Su acento incompatible con la situación epocal emerge del cuestionamiento de la actividad educativa "dadora de clase", limitada a ejecutar "recetas" metodológicas para transmitir los contenidos programáticos y "lograr el objetivo".

Eso es un problema enseñar geografía con una profunda indiferencia hacia los acontecimientos que se viven en el mundo de la globalización y una realidad geográfica impregnada de problemas geográficos. La enseñanza de la geografía se apega al paradigma tradicional. Muestra son los contenidos programáticos presentados como un listado de conocimientos que el docente debe enseñar a los alumnos. El estricto apego al programa conduce a desvirtuar la elaboración de los textos, pues al ceñirse rigurosamente en correspondencia con los objetivos-contenidos, ofrecen conocimientos muy obsoletos y ausentes de lo actual. Esto traduce una acción pedagógica limitada a presentar a los estudiantes una información muy precisa, concreta y reducida. Son contenidos estructurados para ser transmitidos en forma sistemática por una labor didáctica circunscrita al aula de clase.

Preocupa que la calidad educativa sea precaria, superficial y alienadora. En el aula, se transmiten contenidos específicos, nocionales y limitados. Al preservarse en la escuela una práctica pedagógica, caracterizada por una visión unilateral, artificial, particular, abstracta y mecánica del aprender, se entorpece el acceso a los procesos dinámicos y cambiantes de la realidad, los cuales son contemplados como actos de poco interés social. La reproducción de contenidos sirve para obviar las dificultades del entorno, a la vez que motivan aprendizajes reducidos al logro del objetivo programático y a la memorización.

Según Taborda de Cedeño (1990), con esta labor, la educación se desarrolla a "espaldas" de la realidad y facilita a los medios de comunicación la oportunidad para realizar una misión educativa centrada en la simulación que atiende a los comportamientos individuales y ayuda a construir una homogeneidad cultural. Se trata de una labor informativa meramente circunstancial, que valora lo inmediato y lo efímero y, cuyo resultado, es un aprendizaje estereotipado con abundantes "clichés". Bajo esta orientación la educación extravió su labor pedagógica, para convertirse en una función apolítica y ecléctica, resultante de los efectos de los mecanismos ideológicos/simbólicos que ejercen dominación y poder. A tal efecto, la problemática educativa se magnifica, al asumirse la educación con un sentido neutral que niega la posibilidad de educar para la emancipación personal y social.

La contradicción aula-entorno tiene como objetivo claro y definido: impedir el debate democratizador que facilite confrontar los efectos de la ideología dominante. Es decir, se

evita el cuestionamiento de las fuerzas que dan origen a la apatía, el desgano y la despreocupación por la situación compleja de la realidad geográfica inmediata y global. La misión, en lo concreto, es enajenar a los educandos, a quienes se ofrece un saber previamente elaborado que exige poco esfuerzo reflexivo y crítico para obtenerlo. El individuo simplemente contempla los sucesos, da una "explicación" inmediata, mecánica, indiferente y superficial que ayuda a construir un bagaje conceptual impregnado de empirismo.

El objetivo es el logro de un pensamiento "estático" que proviene del slogan "permítanos pensar por Usted". Es una "acción educativa" orientada desde superficialidades ofrecidas mediante la fijación de ideas someras con la utilización de códigos, íconos, símbolos y acciones simuladas para presentar una realidad geográfica simplificada, "virtual", artificial y abstracta. Esto representa la vivencia de una situación ficticia creada por las nuevas tecnologías educativas como realidad atractiva a los sentidos. Es importante reconocer que en el contexto de la globalización, los medios audiovisuales se han convertido en instrumentos educativos, pero también en medios para estimular la alineación y la adicción virtual. Inevitablemente la acción educativa debe plantear una reconsideración de los medios con la finalidad de orientar su aprovechamiento con fines formativos.

Aunado a lo indicado, preocupa que la enseñanza de la geografía, todavía se realice en función de un limitado desarrollo intelectual y una falta de orientación social. Su precario efecto contribuye a desdibujar la imagen del educador por la de un técnico habilitado "para dar clase". Con eso minimiza su actividad pedagógica al simple acontecimiento de transmitir descriptivamente contenidos simplificados de la realidad geográfica, a la vez que profundizar la descontextualización del entorno.

Hacia un nuevo paradigma

Por esta situación, la enseñanza geográfica es un ámbito pedagógico notablemente cuestionado por su desfase de los acontecimientos del mundo contemporáneo. Aunado a que contribuye a acentuar su indiferencia ante la urgente necesidad de socializar los educandos y la apatía para asumir desde una conciencia crítica los cambios inducidos por el "Nuevo Orden Económico Mundial". La condición de espectadores le impide una aproximación a la realidad vivida y eso contribuye a alejarlos de la dinámica social. Allí, las redes comunicacionales y la investigación geodidáctica dan origen a una proliferación de datos, noticias, informaciones y conocimientos, en forma constante y permanente para desestabilizar los contenidos programáticos ofertados por el programa oficial.

En la vida cotidiana los aprendizajes se obtienen mediante una acción vivencial donde el saber habitual es agitado por una actividad epistemológica de acento dialéctico y controversial. Existen otras formas didácticas abiertas y elásticas donde los aprendizajes se reestructuran con una impresionante versatilidad para elaborar impresiones sobre los acontecimientos diarios también falibles e indelebles como es hoy día el conocimiento científico. Las formas de enajenar de la escuela, al facilitar saberes meramente instrumentales, refuerzan la incidencia de los medios de comunicación social.

De esta forma, ambos, escuela y medios, difunden un saber "único" para toda la población, conducente a homogeneizar el "consumo" de nociones y conceptos elaborados por los técnicos. En la vida cotidiana los aprendizajes se obtienen mediante una acción vivencial donde el saber habitual es agitado por una actividad epistemológica de acento dialéctico y controversial. Existen otras formas didácticas abiertas y elásticas donde los aprendizajes se reestructuran con una impresionante versatilidad para elaborar impresiones sobre los acontecimientos diarios también falibles e indelebles como es hoy día el conocimiento científico.

Esta situación trae consigo el urgente replanteamiento de la enseñanza geográfica desde la transmisividad del contenido programático hacia la elaboración crítica y cuestionadora del conocimiento geográfico, lo cual supone: Vincular la enseñanza con la realidad inmediata, Realizar una lectura crítica del programa escolar; Estructurar una planificación orientadora de la actividad de búsqueda, reflexión y transformación de la información; abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos y confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo activos, participativos y polémicos.

Con estas acciones pedagógicas se busca: Confrontar la realidad vivida; Desarrollar los procesos de la enseñanza geográfica desde el sentido común de los estudiantes; Diagnosticar la realidad cercana; Buscar información pertinente con el problema geográfico que se estudia; Interpretar la situación objeto de estudio desde diversos puntos de vista; Reconstruir los cambios históricos cómo ha evolucionado el objeto de conocimiento; Elaboración de informes científicos para comunicar los nuevos saberes; Realizar actividades de Devolución Sistemática y proponer nuevos temas de estudio de la realidad geográfica.

El logro de esta acción epistemológica y pedagógica debe ser alumnos cultos, sanos y críticos que asuman como objeto de su formación, los acontecimientos que vive en forma cotidiana desde una perspectiva científica. Esto le habilitará para asumir acciones que le involucren en la transformación de la compleja situación que vive su comunidad, a la vez que entienda y sea capaz de reflexionar críticamente sobre los sucesos que vive el mundo contemporáneo. la enseñanza de la geografía debe profundizar el análisis del espacio geográfico contemporáneo y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos como objetivos de la enseñanza geográfica.

Valoró la necesidad de abstraer, desde las funciones del sistema social, la realidad geográfica en su dinámica estructural, con el objeto de analizar las fuerzas que subyacen en la realidad estructural y descubrir las relaciones que dinamizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas. Para realizar ese estudio, se deben responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo está estructurado el espacio geográfico?, ¿Qué fuerzas se movilizan en su estructura?, ¿Cuáles son las interrelaciones geográficas y las condiciones históricas?. Estas interrogantes facilitan diseñar una estrategia para abordar la complejidad de la globalización desde una perspectiva geohistórica de alto valor en el desciframiento de la realidad construida por el capitalismo.

Referencias

- Acurero, G. (1995). Las fronteras del conocimiento. Maracaibo: Ediciones Astro Data, S.A.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994) didáctica de las ciencias sociales. buenos aires. editorial paidós.
- Ander-Egg, E. (1980) Técnicas de investigación social. 14a Edición Corregida y Aumentada. Buenos Aires. El Cid Editor, S.R.L.
- Arzolay, C. (1980). El espacio geográfico y la enseñanza de la geografía en Venezuela. Caracas: Ediciones Especiales. Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.
- aular, r. y betencourth, m. (1993) las ciencias sociales en la educación básica. caracas: fe y alegría. distribuidora estudios, s.r.l.
- ayala, f. (1976). introducción a las ciencias sociales. (8a. ed). madrid: aguilár, s.a. de ediciones.
- bayona, a. (1999). hacia una cultura escolar democrática. *educación y cultura* n° 50, 95-98.
- benejam arguimbau, pilar (1990) los contenidos de ciencias sociales. cuadernos de pedagogía n° 227. p. 10-15.
- boada, d. y escalona, j. (2005). enseñanza de la educación ambiental. *educere*. año 9, n° 30, 317-322.
- bolesso, m. r. y manassero, m. (1999). las ciencias sociales en el nivel inicial. ¿utopía o realidad?. 2da edición. buenos aires: fondo de cultura económica, s. a.
- bonilla-castro, elssy y rodríguez sehk, penélope (1995) más allá del dilema de los métodos. santa fé de bogotá, universidad de los andes.
- burk, i. (1982) filosofía. caracas: ediciones insula, c.a.
- cajiao r., f. (1994). la escuela activa y la construcción del conocimiento. alegría de enseñar., 18, 10-18.
- cano, m. i. y lledó, a. (1995). espacio, comunicación y aprendizaje. sevilla (españa): díada editora, s. l.
- capel, h. y urteaga, j.l. (1982). las nuevas geografías. barcelona (españa): salvat editores, s.a.

- cárdenas, a. l. (1994). para mejorar la calidad de la enseñanza y superar la crisis educativa. *revista ciencias de la educación* año 5, n° 10, 14-38.
- cárdenas, a.l. (1987) la enseñanza de la geografía en venezuela. caracas. i congreso venezolano de geografía. universidad pedagógica experimental libertador.
- carvajal, l. (1998) ideas para el debate educativo. caracas: asamblea nacional de educación.
- cirigliano, g. (1979) filosofía de la educación. segunda edición. buenos aires: editorial humanistas.
- combetta, o.c. (1978). didáctica especial en la educación moderna. (5a. ed). buenos aires: editorial losada, s.a.
- comisión presidencial para la reforma del estado (copre) (1990) un proyecto para la modernización y la democratización. caracas: editorial arte, c.a.
- compte, a. (1962). concepto actual d la geografía: consecuencia didácticas. *vida escolar*, 35-36, 07-10.
- congreso nacional (1980) ley orgánica de educación. caracas: vadell hermanos editores, s.a.
- cordeiro, j. l. (2000, octubre 17). los retos del cambio tecnológico. *visiones del futuro. el universal*, p. 2-2.
- damin, r. y monteleone, a. (2002). temas ambientales en el aula. una mirada crítica desde las ciencias sociales. buenos aires: editorial paidós, s.a.
- estacio, p. (1991, junio 29). educamos al escolar en la técnica del memorismo. *el nacional*, p. c-8.
- esté, a. (1994) el aula punitiva. tomo i. caracas: editorial tropykos, s.a.
- ferrer, a. (1996). historia de la globalización orígenes del orden económico mundial. 2da edición. buenos aires: fondo de cultura económica, s.a.
- ferres, j. (1994). televisión y educación barcelona (españa): ediciones paidós ibérica, s.a.
- fien, j. (1992). geografía, sociedad y vida cotidiana. *documents d'anàlisi geogràfica*. 21, 73-90.
- frías, n. y valentínez, m. v. (1999). algunas reflexiones para una praxis pedagógica transformadora y el programa de ciencias sociales. caracas: asesores consultores profesionales, s.a.

gonzález c., f. (2000, noviembre 11). de la aldea global a la globalización de las aldeas. *el nacional*, p. a5.

gonzález m., p. (2000). posibilidades didácticas de la enseñanza de la geografía en la educación media. ponencia presentada en el viii encuentro de geógrafos de américa latina, santiago de chile.

guillén de rezzano, c. (1965). didáctica general. decimosegunda edición. buenos aires: editorial kapelusz, s.a.

gurevich, raquel (1.994) un desafío para la geografía: explicar el mundo real. didáctica de las ciencias sociales. buenos aires. editorial paidós.

lacoste, i. (1977). la geografía: un arma para la guerra. barcelona (españa): editorial anagrama, s.a.

lacueva, a. (1991). rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. 2da edición. lecturas de educación y currículo. caracas: editorial biosfera.

lanz, r. (1993). la posmodernidad: preguntas de fin de siglo. la discusión posmoderna. caracas: editorial tropykos-universidad central de venezuela.

lanz, rigoberto (1.990) ¿ repensar la modernidad? notas sobre la nueva utopía. cuadernos de postgrado ideología y modernidad. caracas. editorial tropykos. universidad central de venezuela.

lanz, rigoberto (1994) el pensamiento social hoy. caracas, editorial tropykos.

lledo, a i. y cano, m. i. (1994). educación primaria. para cambiar el ambiente. *cuadernos de pedagogía* 226, 22-25.

medina gallego, c. (1997). la enseñanza problemática. entre el constructivismo y la educación activa. 2da edición. bogotá: rodríguez quito editores.

ministerio de educación (1986) normativo de la educación básica. caracas. oficina sectorial de planificación y presupuesto.

ministerio de educación (1991) normativo de la educación media diversificada y profesional. caracas. oficina sectorial de planificación y presupuesto.

morin, edgar (1993) la agonía planetaria. el viejo topo n° 70, 78-80.

moros g., c. (1993) febrero 25) el acento en la enseñanza. el nacional. caracas, p. a-4.

mory, f. (1964). *enseñanza individual y trabajo por equipos*. buenos aires: editorial kapelusz s.a.

- muñoz labrana, c. (2003). la práctica profesional: el momento en que se inicia el combate por la historia. experiencias metodológicas para el aprendizaje de historia, geografía y ciencias sociales. la serena (chile): universidad de la serena.
- orcajo, a. (1997). la postmodernidad para estudiantes. *universitas. investigación y cultura*, 3, 01-08.
- palacios (1991). *la educación en el siglo xx (1). la tradición renovadora*. caracas: cooperativa laboratorio educativo.
- pérez g., a. i. (1994). comprender y enseñar a comprender. reflexiones en torno al pensamiento de j. elliot. la investigación-acción en educación. (2a. ed). madrid: ediciones morata, s.l.
- pérez miranda, r. y gallego-badillo, r. (1995). corrientes constructivistas. bogotá: cooperativa editorial magisterio.
- pérez-esclarin, a. (2000). educar en el tercer milenio. 2da reimpresión. caracas: san pablo, distribución.
- quintanilla, b. (2002). el qué y el cómo del mensaje. *revista panamericana de pedagogía* 3, 221-253.
- redondo g., a. (1986). la geografía social. teoría y práctica de la geografía. madrid: editorial alhambra, s.a.
- rivas, p. (1999). la actualidad como un contexto de lo educativo. *educere* n° 5, 5-8.
- rodrigo, m. j. (1994). el hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?. *investigación en la escuela* n° 23, 7-15.
- rodríguez, n. (1989) la educación básica en venezuela. proyectos, realidad y perspectivas. caracas: academia nacional de la historia.
- rodolfo c., s. (1952). el medio físico venezolano. caracas: talleres sorocaima.
- romero, h. y toledo, x. (1996). educación en geografía y ciencias de la tierra: introducción a los estándares de contenidos y desempeño de la geografía. ponencia presentada en el iv congreso internacional de las ciencias de la tierra. santiago de chile.
- santiago r., j. a. (1991) el estudio de la dinámica geodidáctica cotidiana: una alternativa para la enseñanza de la geografía. san cristóbal. núcleo universitario del táchira. universidad de los andes. (trabajo de ascenso).

santiago r., j. a. (1996). el entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. *geoenseñanza*, 1, 87-104.

santiago r., j. a. (1998). una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía. *geoenseñanza*, 2-1, 7-37.

santiago r., j. a. (2003). *la práctica pedagógica de la enseñanza de la geografía ante el reto de los nuevos tiempos*. ponencia presentada en las v jornadas nacionales de didáctica en ciencias sociales. ii jornadas nacionales de investigación estudiantil de geohistoria. caracas, 20 al 22 de noviembre de 2003.

santiago r., j. a. (2003). las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. un modelo geodidáctico. tesis doctoral no publicada, universidad santa maría, caracas.

santiago r., j. a. (2005). *la enseñanza de la geografía en la educación media diversificada y profesional: hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores*. trabajo no publicado. universidad de los andes. núcleo universitario del táchira.

santos, m. (1990). *por una nueva geografía*. madrid: editorial espasa-calpe, S. A.

sequera t., isbelia (1.995) géografo y espacio. *el nacional*. caracas, martes 30 de mayo de 1.995. p.a-4.

taborda de c., m. (1990). nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *geodidáctica*, 1, 19-39.

taborda de cedeño, m. (1985) septiembre 19) la geografía es una ciencia subversiva. *el nacional*. p. c-1.

taborda de cedeño, maruja (1976) una metodología para la enseñanza de la conservación de los recursos naturales renovables. *boletín* n° 6, 5-7.

tedesco, c. (1995). *el nuevo pacto educativo. educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. madrid: grupo anaya, s.a.

tovar l, r. a. (1983). educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. *geodidáctica*, 1, 9-19.

tovar l., r. a. (1980). *el criterio geográfico*. ediciones especiales. caracas: centro de investigaciones geodidácticas de venezuela.

tovar l., r. a. (1986). el enfoque geohistórico. caracas: academia nacional de la historia.

uceda c., c. y jiménez g., m. (1989) conocimiento del medio. síntesis de la propuesta. cuadernos de pedagogía n° 177, 10-15.

uslar pietri, arturo (1.990) un desafío para toda la humanidad. el nacional. caracas. domingo 29 de enero de 1990. p. a-4.

vadillo, g. y klingler, c. (2004). *didáctica. teoría y práctica de éxito en latinoamérica y españa*. méxico: editorial mcgraw-hill interamericana editores, s.a. de c. v.

vilera g., a. (2001). educación y ciudadanía. algunas disertaciones. *revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* n° 6, 87-102.

wettstein, g. (1962). *la geografía como docencia*. montevideo: ediciones de la banda oriental.

zamorano, m. (1965) la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria. buenos aires: editorial universitaria de buenos aires.



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