

José Armando Santiago Rivera

**LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA DE LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**



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

San Cristóbal, 2014

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

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

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

DEPOSITO LEGAL N°: Ifi 2372015370123

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

Disponible en:

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

Cualquier forma de reproducción, debe citar la fuente.

**A LOS COLEGAS DOCENTES QUE ENSEÑAN
GEOGRAFIA EN LAS AULAS ESCOLARES DE
ESCUELAS Y LICEOS BOLIVARIANOS, CON
EL PROPÓSITO DE FORMAR CIUDADANOS
CON CONCIENCIA CREATIVA Y CRÍTICA
ANTE LA COMPLEJA REALIDAD
GEOGRÁFICA QUE VIVEN**

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

Coordinador Responsable: Prof. José Armando Santiago Rivera¹

DEFINICIÓN

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

OBJETIVOS

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

¹ PROF. JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA: Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. 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). PostDoctorado en Educación UPEL-IPRGR (2013). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), en el Área de Formación Docente. Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997).

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

DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS

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

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

**LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA SE PRESENTA
COMO UNA ARDUA TAREA, EN LA QUE NO ES
SUFICIENTE PENSAR QUÉ ES LO QUE EL
ALUMNO DEBE APRENDER SINO, TAMBIÉN,
QUÉ Y CÓMO DEBE DESAPRENDER LO QUE
YA SABÍA (POR ESO)...NO HAY
CONOCIMIENTO SI NO ES EN RESPUESTA A
UNA INTERROGACIÓN DE LA QUE EL SUJETO
SE HA APROPIADO O HA CREADO.**

W. DE CAMILLONI (2001)

INDICE GENERAL

INTRODUCCION	7
CAPITULO I	
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL CONTEXTO DE LOS NUEVOS TIEMPOS	12
El nuevo contexto para la enseñanza geográfica	12
Explicar el nuevo contexto desde la enseñanza geográfica	15
Una alternativa geodidáctica para abordar el nuevo contexto	19
CAPITULO II	
EL CONTEXTO HISTORICO, EL CAMBIO PARADIGMATICO Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	26
Los cambios históricos del siglo XX y los procesos de enseñanza y aprendizaje	26
Crisis de los Paradigmas de la Modernidad, Educación y Práctica Pedagógica	29
Cambios paradigmáticos y efectos en la enseñanza y el aprendizaje	32
CAPITULO III	
EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO, LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y LA NECESIDAD DEL CAMBIO PARADIGMATICO	40
La situación	40
Una respuesta	50
CAPITULO IV	
CAMBIOS PARADIGMATICOS PARA INNOVAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS EDUCADORES	53
El momento histórico	53
CAPITULO V	
DIDACTICA, INVESTIGACION Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA	60

Situación geodidáctica	60
La innovación curricular	62
Una alternativa geodidáctica desde la investigación	66
CAPITULO VI	
LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA CLASE DEL DICTADO Y LA COPIA COMO INCENTIVO DEL CAMBIO GEODIDACTICO	70
La crisis de la educación tradicional	70
El desfase de la enseñanza geográfica	73
Hacia la ruptura con lo tradicional	76
CAPÍTULO VII	
DESDE LA TEORIA DEL PROGRAMA A LA INVESTIGACIÓN GEOGRAFICA:LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA ESCOLAR DE LA GEOGRAFIA	84
El problema	84
El programa escolar de Geografía para una enseñanza teórica	87
Desde el programa escolar hacia la realidad geográfica	89
La integración aula-realidad geográfica desde el programa escolar	94
El desarrollo del proceso	95
CAPÍTULO VIII	
EXPLICACION CRÍTICA DE LA REALIDAD COMUNITARIA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA	101
La complicada realidad geográfica	102
La educación para explicar la realidad geográfica	107
Hacia la comunidad	111
CONSIDERACIONES FINALES	120
REFERENCIAS	123

INTRODUCCION

Cualquier explicación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, tiene que considerarse inmersa en la dinámica que impone el mundo contemporáneo. El emergente contexto constituye una complicada realidad histórica donde la extraordinaria revolución científico-tecnológica ha transformado, desde una creciente inventiva, los procesos de elaboración y difusión de noticias, informaciones y conocimientos.

El resultado, una superabundancia de información que dinamiza a la vida cotidiana, pero que tiene dificultades para convertirse en herramienta didáctica en los escenarios escolares con las prácticas actuales de acento pretérito. De allí deriva un complejo panorama para la educación, pues ante la creciente producción de modelos, enfoques y puntos de vista, todavía es evidente el apego a los fundamentos tradicionales para colocar en el primer plano a una contradicción que es necesario prestar atención.

Lo apremiante es que allí es notable la crisis de los paradigmas modernos en el ámbito de la educación, pues ante las nuevas circunstancias históricas del presente, sus fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales tienen dificultades para explicar el desarrollo incierto y paradójico de los acontecimientos actuales y las explicaciones educativas, pedagógicas y didácticas.

Por tanto se hace apremiante razonar crítica y abiertamente sobre los cambios históricos ocurridos en este ámbito del conocimiento desde mediados del siglo veinte hasta el presente, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje pretéritos han sido afectados notablemente por los emergentes planteamientos y, en efecto, contradicen la formación como ciudadanos del mundo global, bajo orientaciones obsoletas.

La vigencia del paradigma positivista como orientación en el desarrollo curricular de la enseñanza geográfica, tanto en su fundamentación disciplinar, como en su facilitación didáctica, preserva el predominio de la visión fragmentada de la realidad, la neutralidad política e ideológica y el desfase enseñanza-entorno. Esta situación

convierte a este paradigma en obsoleto y contradictorio ante la mutabilidad acelerada, la acentuada complejidad y la intrincada incertidumbre del mundo actual.

La muestra más significativa de su desfase, lo constituye la forma como se continúa privilegiando el modelo educativo de “enseñar hoy para aplicar mañana”, la directividad que se impone con la transmisividad de orientaciones científicas para transformar la enseñanza geográfica, sin la participación activo-reflexiva del docente y la concentración estricta de los procesos de enseñar y de aprender al aula de clase.

La ruptura con el paradigma positivista implica, como consecuencia, privilegiar lo subjetivo, lo flexible, lo social y lo histórico; y con ello, valorar la experiencia del docente y la elaboración del conocimiento desde la propia práctica escolar cotidiana, para, desde allí, promover cambios significativos, una vez que la enseñanza se convertirá en un proceso abierto y dialéctico donde la teoría será transformada por la confrontación con la actividad práctica.

Así, el docente, asumiendo la enseñanza geográfica desde la investigación, impulsará cambios en su trabajo escolar cotidiano y enriquecerá su condición de sujeto político, social e histórico, comprometido y responsable, capaz de abordar los problemas de la realidad, desmitificando críticamente los fundamentos del capitalismo como organizador del espacio y sus nefastas consecuencias socio-históricas.

Implica, entonces, replantear la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano y poner la atención en el rescate de la vida cotidiana como escenario de la actividad social; considerar una orientación geográfica más acorde con las dificultades del hombre y de la sociedad; proponer una didáctica más identificada con acciones pedagógicas que superen la neutralidad científica; convertir al acto educante en una acción de investigación permanente.

En consecuencia, el nuevo objetivo de la enseñanza geográfica tendrá que considerar como su propósito fundamental a la interpretación de la realidad, al rescatar las "epistemologías de la calle", ante la exigencia de reconstruir la historia del presente, trastocado intensamente por la "explosión de los conocimientos", como

también de proponer opciones de cambio a las explicaciones sobre la complicada realidad geográfica construida por el neoliberalismo.

De allí que en el Capítulo I se expone la enseñanza de la geografía en el contexto de los nuevos tiempos y aborda el nuevo contexto para la enseñanza geográfica, explicar el nuevo contexto desde la enseñanza geográfica y una alternativa geodidáctica para abordar el nuevo contexto. En el Capítulo II se reflexiona sobre el contexto histórico, el cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje, los cambios históricos del siglo XX y los procesos de enseñanza y aprendizaje, la crisis de los paradigmas de la modernidad, educación y práctica pedagógica y los cambios paradigmáticos y efectos en la enseñanza y el aprendizaje.

En el Capítulo III, se analiza sobre el trabajo escolar cotidiano, la enseñanza de la geografía y la necesidad del cambio paradigmático, en sus aspectos referidos a la situación y una respuesta. En el capítulo IV se hace referencia a los cambios paradigmáticos para innovar la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores y se aborda el momento histórico.

En el Capítulo V se hace énfasis en la didáctica, la investigación y enseñanza de la geografía, donde se razona sobre la situación geodidáctica y la innovación curricular. En el Capítulo VI se explica la crisis de la educación tradicional y la clase del dictado y la copia como incentivo del cambio geodidáctico y se considera en los siguientes aspectos: la crisis de la educación tradicional, en la complejidad del mundo contemporáneo, la enseñanza hacia la ruptura con lo tradicional.

En el Capítulo VII se analiza desde la teoría del programa a la investigación geográfica: la innovación de la práctica escolar de la geografía y se abordan el problema, el programa escolar de geografía para una enseñanza teórica, desde el programa escolar hacia la realidad geográfica, la integración aula-realidad geográfica desde el programa escolar y el desarrollo del proceso. En el Capítulo VIII se reflexiona sobre la explicación crítica de la realidad comunitaria desde la enseñanza de la geografía y despliega los siguientes temas: la complicada realidad geográfica, la educación para explicar la realidad geográfica y hacia la comunidad.

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL CONTEXTO DE LOS NUEVOS TIEMPOS

El nuevo contexto para la enseñanza geográfica

Con el inicio de la década de los años noventa, en el presente siglo, la forma tan acelerada y turbulenta como se han venido desarrollando los acontecimientos, constituye el rasgo que sirve de argumento para expresar que la humanidad está viviendo una nueva fase histórica, cuyas características más significativas son el caos, el movimiento, la incertidumbre, la diversidad y la complejidad. El panorama civilizatorio que emerge de esta situación, se presenta como complicado y complejo, una vez que ninguna faceta del sistema integral de la sociedad, ha escapado de ser trastocada por la convulsión global.

En consecuencia, se ha producido el surgimiento de un nuevo orden político, una nueva concepción del desarrollo social y el impulso de la reestructuración de las instituciones, obligadas a adecuarse a la nueva realidad del mundo, cada vez más interdependiente e internacional. Sin lugar a dudas, uno de los fundamentos que emergen como explicación de las nuevas condiciones epocales, lo constituye la visión hegemónica del capitalismo, sostenido desde el replanteamiento del neoliberalismo, como sustento ideológico y económico de la universalización del pensamiento de la libre empresa y del libre mercado.

Esta situación, ha traído como efecto relevante la profundización de la interdependencia. En el ámbito internacional, la economía se ha mundializado cada vez más, haciendo a las distintas economías mucho más sensibles a las intervenciones externas, lo que ha determinado que el diseño de las políticas nacionales, deben atender a las exigencias del escenario internacional. En ese sentido, la doctrina del

aislamiento ha dado paso al acontecimiento absorbente de la multidependencia, la cual es impuesta desde los grandes consorcios multinacionales, para controlar la economía mundial y organizar el espacio geográfico de acuerdo con la demanda global (Ortíz, E.,1990; 21).

A la globalización de la economía, las innovaciones tecnológicas también han diversificado los procesos para generar redes disímiles de intercambio, determinando una situación flexible, móvil, plena de riesgos y excesivamente simultánea. La sociedad se ha integrado en una comunidad de redes que relacionan lo local con lo planetario, sin reducir la especificidad de sus comportamientos. Esas redes aseguran la dinámica interrelación de los flujos y reflujos que dinamizan al espacio geográfico, apoyadas en el desarrollo alcanzado por la informática, en la proliferación de lenguajes y signos que facilitan las comunicaciones, para hacer más fluida las interrelaciones cotidianas.

Esto ha dado origen a una situación geográfica planetaria conocida como la globalización (Vidal B., 1992; 18). Se trata de un macro sistema complejo de interconexiones que determinado una extraordinaria producción de informaciones y conocimientos, una diversidad de procesos, un intenso intercambio de información y la existencia de un proceso de apertura que integra en una unicidad mundial a las diversas regiones del planeta.

La diversidad de las tecnologías aplicadas al desarrollo de las comunicaciones han producido una cada vez más creciente expansión de los saberes, acrecentado las dificultades en el ciudadano común para entender la complejidad de los cambios actuales, así como también asumir una visión aproximada de la multiplicidad de informaciones que se divulgan en el mundo, en un instante.

En relación con lo indicado, Uslar Pietri (1989) expresa: "Hoy sabemos, (...), que ante la creciente expansión de los saberes y la multiplicidad infinita de los conocimientos, no existe posibilidad de que alguien logre siquiera una visión aproximada del inmenso y creciente mapa del conocimiento acumulado por el hombre, que cada día, cada hora, crece más en más" (p. A-4). Esta situación ha dado origen a una contradicción que emerge de la existencia de una realidad intensamente

informada y comunicada, cuyo efecto alcanza múltiples campos del saber y de la cultura. Sin embargo, genera dificultades para el ciudadano común poder tener la posibilidad de profundizar en conocimiento alguno.

Quizás lo más relevante de esta circunstancia de la época actual lo constituya la existencia de una vida cotidiana informada en forma instantánea y simultánea a como se van produciendo los acontecimientos. La consecuencia más significativa de la pluralidad informativa es la percepción de un nuevo sentido del tiempo más ágil y acelerado. Es aquí, donde se dinamizan las simultaneidades con las instantaneidades, articulando los más variados y diversos contextos que, aunque tienden a presentarse en la apariencia como diferentes, se manifiestan interactuantes en una globalidad que se transforma con suma violencia, y cuya coherencia emerge del hecho de desenvolverse en el mismo espacio geográfico.

Echeverría (1976; 47), es de la idea de tomar una cierta distancia de esa cotidianeidad, y dirigir hacia ella una mirada crítica que engendre el verdadero conocimiento. Ello implica abordar reflexivamente ese ámbito común y abstener la subjetividad, de manera de poder apreciar los hechos en su escenario existencial concreto, pero dinámico y cambiante. Esto se desprende que la globalización ha trastocado la esencia misma de la vida del colectivo social, imprimiendo el sentido de la rápida transformación y con ella, la existencia de nuevas condiciones epocales que ameritan de una nueva racionalidad para entenderla.

Esto representa que, tanto para la geografía como para su enseñanza, la vida cotidiana es el contexto donde se desarrollan las actividades habituales del ciudadano común. Es el escenario geográfico habitual donde adquieren relevancia las rutinas cotidianas que, por conocidas, aparentemente, nunca han sido registradas científicamente. En esto ha desempeñado una función importante la vigencia del positivismo, quien le ha asignado a la cotidianidad, el calificativo de conocimiento vulgar, por ser demasiado “fácil” y “vivencial”, a la vez que escapa a la rigurosidad de lo científico que esta concepción le asigna a lo experimentable.

La vida cotidiana constituye, entonces, el escenario más evidente de la elaboración y construcción social del espacio geográfico. Para decirlo con palabras de Arellano

(1992, 35), así, se entiende a la vida cotidiana como el entretejido de experiencias que muestran la elaboración y construcción social como un orden naturalizado, cuyo estudio apunta al rescate del sentido común. La valorización de lo cotidiano permite reorientar la enseñanza de la geografía, atendiendo a la confluencia temporo-espacial, al sintetizarse el pasado-presente, coexistiendo en una unicidad dinámica y cambiante. Su excesivo carácter real, vivencial y aleatorio, incide en atender esta situación como un objetivo fundamental de la enseñanza geográfica en la actualidad.

Si se toma como punto de partida a la cotidianidad como escenario de la acción humana y social, en las condiciones epocales existentes, la enseñanza geográfica debe procurar como uno de sus objetivos fundamentales, según Facundo Díaz (1990; 66), la aspiración de lograr una sólida formación básica que haga del individuo una persona autónoma e innovadora, capaz de adaptarse y reeducarse permanentemente ante los cambios y dispuesto emocional y técnicamente para asumir los retos que el presente y el futuro tan dinámicos demandan de él.

Por esta razón, la enseñanza geográfica está obligada a despertar inquietudes, a desarrollar investigaciones y a proponer alternativas de solución, además de centrar la atención en los problemas que afectan a la sociedad actual, especialmente, en su desenvolvimiento cotidiano. De igual forma, facilitar la rápida adaptación del educando en la comprensión de las violentas transformaciones, a través de procesos didácticos abiertos y flexibles, lo que supone despertar inquietudes y expectativas sobre cómo se construye la realidad espacial como objeto de la geografía, en una unicidad planetaria que se transforma con suma rapidez y violencia.

Explicar el nuevo contexto desde la enseñanza geográfica

En el contexto de una realidad compleja y cambiante, las relaciones espaciales del momento histórico tienen un trasfondo de acento capitalista. Como resultado, se han manifestado, por un lado una prosperidad económica y una significativa evolución científica y tecnológica y, por el otro, los graves problemas de la humanidad de

estrecha relación con la supervivencia, lo ecológico, las desigualdades, la masificación y el reto del desarrollo integral.

Para Escotet (1991; 10), los cambios científicos y tecnológicos no han sido solamente cuantitativos sino también cualitativos. Es decir, no sólo se han producido un mayor número de conocimientos y de técnicas, sino también los nuevos conocimientos han dado origen a una nueva visión del hombre y del mundo. Si se toma como base a la concepción positiva, determinista y descriptiva de la realidad que ha utilizado para abordar el territorio, se comprenderá que, además de acentuar la ruptura arbitraria del tejido natural de los fenómenos, ha desviado la atención y acentuado la incompreensión de los problemas que afectan al colectivo social y que hoy día se manifiestan como desafíos integrales y globales.

Ya es alarmante la crisis del espacio, manifestada entre otros, en los siguientes problemas: el congestionamiento urbano, la contaminación ambiental, el deterioro de los recursos naturales, las limitaciones en la factibilidad de sustitución de los mismos, la reducción de la producción agrícola, el agotamiento de las fuentes de agua, el hacinamiento, el hambre y el déficit energético. También es necesario destacar la creciente marginalidad, la pobreza crítica, la masificación, la erosión, el deterioro de la capa de ozono, las guerras, los enfrentamientos étnicos y religiosos, la movilidad demográfica, la mortalidad originada por enfermedades hasta ahora desconocidas (SIDA), el abandono del área rural a escala mundial.

Estos problemas geográficos han acrecentado su magnitud desde lo local hacia lo planetario. Desde un principio estas dificultades se limitaban a pequeñas porciones locales, pero con el devenir, han ampliado sus escalas para abarcar espacios mayores. Si bien es cierto que la globalización ha integrado al mundo en una unidad planetaria, éste acontecimiento ha arrastrado también sus problemas a una dimensión planetaria. Razón suficiente para entender que tienen que ser redimensionados en la escala global, de tal forma que su estudio se realice desde una perspectiva más integral y próxima a como ocurren los hechos en su cotidianidad.

Se debe entender a la realidad geográfica como una proyección de la sociedad que organiza y moldea el espacio, de acuerdo con su nivel científico y tecnológico, que

incide en asumir la realidad desde las direcciones socioeconómicas, socio-históricas y socio-culturales, como variables fundamentales para entender la nueva situación espacial del mundo global. Como la acción del hombre sobre la naturaleza se manifiesta a través de la organización social, dice Bassols Batalla (1980; 21), por ende, gracias a los avances de las técnicas, a los medios de producción que se han alcanzado hasta esta época, éstos fundamentos se convierten en el motivo más importante que ayuda a explicar la lucha del hombre con la naturaleza en condiciones históricas.

De allí que el objeto de la enseñanza geográfica debe ser la realidad geográfica construida por la monopolización del capitalismo, contando con el apoyo del nivel científico y tecnológico alcanzado desde el inicio de la Revolución Industrial hasta el momento actual. Así, el espacio geográfico de hoy, constituye el más fiel reflejo de las contradicciones capital-sociedad-naturaleza.

La ideología dominante se hace evidente en los constructos que se observan en el espacio geográfico y en los cambios espaciales, como manifestación de la traducción del capital. Esa armonía coexiste para darle fisonomía al espacio e incide en replantear el problema social del espacio como constructo humano, debido a las diferencias sociales que engendra la concepción ideológica dominante.

Por eso es necesario que la geografía asuma, según Gurevich (1994; 72), las distintas combinaciones construidas sobre el territorio, integrando los elementos naturales y artificiales que, consecuentemente, han dado como resultado determinadas configuraciones espaciales. En cada momento histórico varía el arreglo de los objetos sobre el territorio y son las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas las que le dan significado distinto.

Como las condiciones se hallan en perpetuo cambio, el espacio también se transforma a ese ritmo, y los cambios cuantitativos y/o cualitativos que sufre van marcando las especializaciones de cada uno de los lugares y, con eso, la ideología dominante que es, en última instancia, la moldeadora de la realidad de acuerdo con sus necesidades e intereses.

De esta manera, se impone como exigencia, repensar la realidad geográfica desde la reflexión de cómo ella ha sido construida y cómo se construye. Eso demanda de una nueva óptica científica que articule lo que se observa con sus internalidades, a la vez que descifrar en los constructos y su dinámica, los fundamentos ideológicos que justifican los cambios espaciales.

En tal sentido, implica revisar la forma cómo la sociedad estructura la realidad espacial y cuáles son los medios que utiliza para lograr ese objetivo. Al detectar cuáles son los medios de producción y su aplicación, se infiere el nivel civilizatorio que ha engendrado el capital y, con ello, la evidencia de esa racionalidad en la creación espacial.

Ya Isnard (1979: 99) reconocía que esa situación obedece, a los medios de la civilización: la fuerza de trabajo de sus hombres, el ingenio de las técnicas, el soporte espiritual de sus creencias, esperanzas y ambiciones condicionadas por la ideología dominante. Sociedad y espacio geográfico se estructuran en función de la misma racionalidad.

Es por ello, fuera de toda duda, por lo que los hombres localizados en condiciones naturales, crean espacios diferentes, hoy homogéneos por el predominio del capital. Ante el criterio de Isnard, se tiene que pensar que con los fundamentos de la concepción geográfica descriptiva, es imposible poder comprender la realidad geográfica en el contexto del mundo actual.

Amerita, entonces, sustentar la interpretación de los fenómenos desde opciones inter y transdisciplinarias. Es decir, más allá de la simple apreciación positiva de las partes para entender al todo en su dinámica transformación. Como respuesta se plantea el enfoque geohistórico, asumido por Tovar (1986; 52) como alternativa ante la nueva realidad epocal. Este enfoque tiene como base esencial, a la síntesis de tres direcciones: la antropológica, la sociológica y la histórica, integradas con la fundamentación económica, la cual al realizarse en el espacio, apoyada en un territorio y ceñida a la división del trabajo, asegura para el hombre como colectivo social su permanencia sobre la superficie terrestre en una dinámica propia interdependiente.

Esa orientación científica sirve para apreciar el espacio, no solamente en lo que es, sino en sus diversas dimensiones interactuantes integradas en una unicidad dialéctica que encierra factores, fenómenos y acontecimientos, originados desde la interrelación sociedad-naturaleza. Así el espacio geográfico es concebido como el constructo donde juega un papel predominante la actividad humana, al mismo tiempo, que es transformado por ella, se caracteriza como algo esencialmente dinámico y cambiante resultante de la acción de los grupos humanos (Uceda Jiménez y Garijo, 1990; 13).

En consecuencia, la enseñanza de la geografía debe asumir como su tarea fundamental, redescubrir los procesos de construcción de la realidad geográfica desde el presente mismo. La interacción pasado-presente como unidad de acción y reflexión, tiene que ser el objeto de estudio, debido a que esto representa los cambios que se producen en la vida de los individuos, los cuales cambian diariamente, exigiendo a la enseñanza geográfica, estudiar el espacio geográfico como opción válida para explicar la realidad. Se destaca la trascendencia que tiene la participación, la reflexión y la investigación en la búsqueda del nuevo conocimiento y contribuir a consolidar una concepción del mundo y de la vida.

Una alternativa geodidáctica para abordar el nuevo contexto

La vigencia de la concepción positivista en la enseñanza geográfica ha desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje con una orientación hacia la contemplación de la realidad. El objetivo de esta acción pedagógica lo ha constituido la estimulación de la memoria visual y obligar al educando a retener lo observado, mediante la reproducción de la información que se presenta en las representaciones utilizadas como recursos para enseñar en el aula de clase. Se busca la memorización de los contenidos, el alejamiento del contexto y el despojo de toda confrontación que implique reflexión y emisión de juicios críticos.

Esto ha significado uno de los motivos más relevantes para cuestionar la enseñanza geográfica tradicional, debido a que cierra el paso a la creatividad y a la libertad de la inventiva que permita al educando asumir una postura reflexiva y crítica

frente a su realidad. Como la situación se ha complicado, una vez que el sentido del tiempo y de las transformaciones del entorno se ha tornado acelerados, la orientación de los procesos de enseñar y de aprender la geografía descriptiva ha sido fuertemente trastocada.

El conocimiento ya no es solamente ofrecido por la escuela. También los medios de comunicación social están difundiendo los nuevos conocimientos en el mismo instante en que se están produciendo. Como consecuencia, existe una vida cotidiana intensamente informada por la radio, la prensa y la televisión, determinando que la sociedad actual conozca a través de diversas formas y con diversos medios. Por lo tanto, es necesario reivindicar el papel histórico del saber "vulgar", natural y espontáneo de la vida habitual, asumiendo que constituye base fundamental para la elaboración del conocimiento científico.

De allí que sea tarea impostergable para la enseñanza geográfica, asegurar que la práctica escolar, debe estar encaminada a lograr que el educando obtenga el conocimiento por sus propios medios, con fundamentos científicos y bajo la orientación del docente. Ante las nuevas condiciones epocales, el reto de la pedagogía actual debe ser la propuesta de estrategias de enseñanza afincadas en la exploración e indagación. Eso requiere el fomento de la imaginación, la creatividad y la evaluación crítica, desarrollando actividades que faciliten los procesos investigativos para abordar, ya no los contenidos parcelados y atomizados de la programación oficial, sino la comunidad inmediata en su condición de espacio geográfico vivido.

Significa asumir lo cotidiano como objeto de estudio, desde donde se extraerán los tópicos de interés, las hipótesis, los problemas geográficos o contenidos esenciales que permitan aprender viviendo en lo habitual y apreciar la vida desde la vida misma. La realidad inmediata se convierte en el tema central de la enseñanza geográfica, determinando, ya no aceptar lo establecido como realidad objetiva sino asumir la realidad vivida desde una participación activa y transformadora. La investigación como opción pedagógica facilita asegurar la base científica a la enseñanza y entrar a considerar que ésta, además de ser una actividad social y política, debe facilitar los procesos para indagar la realidad.

Así lo recomiendan Segovia y Santiago (1980; 54) al afirmar que la investigación plantea necesariamente un nivel mínimo de participación activa por parte del estudiante-científico en los procesos que estudia, definiendo el tema a investigar, la búsqueda común de los datos, la socialización de la información requerida, la aplicación de los métodos para analizar la realidad explorada, la discusión comunitaria de los resultados obtenidos y el uso final que se dará éstos.

Como se aprecia, la investigación en sí misma, significa un proceso didáctico, porque a la vez que se operacionaliza en sus fases una acción científica, permite la obtención de un extraordinario bagaje experiencial muy significativo y útil para quien participa en la actividad investigativa.

El hecho de asumir la investigación didáctica en la práctica de la enseñanza geográfica, favorece que el estudiante desarrolle sus facultades para abordar la realidad, escoger la estrategia más adecuada o retroalimentar los procesos conducentes a investigar, como también, superar la dicotomía tradicional de la teoría por un lado y la práctica por otro.

De esta forma, de acuerdo con el Ministerio de Educación (1983; 72), se está promoviendo la participación de los educandos en su propio aprendizaje, se están involucrando como agentes en este proceso; se está dando respuesta a que el educando obtenga la información que necesita por sus propios medios.

También el educador se convierte en el orientador de los procesos de investigación, lo que necesariamente facilitará superar la condición de observador y convertirse en actor del proceso de investigar investigando. Esta labor implica que, tanto el educador como los educandos son investigadores e investigados, porque al asumir la realidad geográfica como su objeto de estudio, ellos, habitantes de la comunidad, son participantes activos de los procesos de investigar su comunidad, mediante la utilización de los métodos de las ciencias sociales para comprender y evaluar los procesos, fenómenos y acontecimientos geográficos.

Esta concepción de la investigación, con fines didácticos, favorece, según Segovia y Santiago (1980: 61), vivencias, contextos, experiencias y espacios de reflexión que se desarrollan en función de pautas metodológicas. A través de esta vía, la realidad

comienza a estar acá, al lado de quien la estudia, con plena conciencia para el educando y el educador de que forman parte de aquella. Implica que se aprende aprendiendo en la confrontación y utilización de las situaciones concretas y vivencias sin artificialidad. Por eso el desarrollo de la investigación facilita conocer y apreciar el conocimiento popular y el sentido común. Allí lo espontáneo adquiere una valiosa significación científica, dado que es la naturalidad misma.

Lo cotidiano es reivindicado por las ciencias sociales como una extraordinaria fuente de conocimientos, debido a que es el escenario de la vida habitual que la ciencia positiva ha despreciado por su carácter subjetivo y muy superficial. En la actualidad, los investigadores de las ciencias sociales, le asignan una significativa importancia. Cabe recordar que, es desde ese conocer, es desde donde la ciencia comienza a construir y crear nuevos conocimientos, a la vez que modificar lo vulgar.

Se trata del conocimiento inicial del hombre y de la sociedad para que debe ser sistematizado por la investigación científica. Maurí Majós (1990) expresa que los conocimientos científicos, debidamente utilizados, ayudan a la transformación de los conocimientos vulgares (o experienciales) de la realidad, facilitan la obtención de la objetividad, rigor y posibilidad de generalización, a la vez que pueden ser contrastados y compartidos con otros conocimientos que sobre el mismo tema poseen otras personas o grupos sociales.

Es necesario destacar que al conocimiento se llega por diversas vías y no por una sola, como suponía la investigación tradicional fuertemente apegada a la formalidad y rigurosidad de la ciencia positiva, productora de verdades absolutas y neutrales. Hoy se concibe que las estrategias investigativas se complementen unas con otras, en la búsqueda de aprehensión más integral y completa de la realidad cada vez más diversa, relativa y cambiante.

Es decir, que para abordar los acontecimientos, en procura de un nuevo conocimiento científico, no hay una sola opción metodológica sino que es necesario construir una alternativa que vincule en una unicidad dialéctica, diversos enfoques para lograr el conocimiento que refleje una aproximación lo más fiel a lo que está ocurriendo.

Como respuesta es prioritario: acercarse a la vida en comunidad aplicando cuestionarios, haciendo entrevistas, realizando observaciones, leyendo mapas y planos; desarrollando proyectos, organizando trabajos en grupo, entre otras actividades, con el objeto de que el alumno sea constructor de su propio saber. Esta actividad académica será reforzada por la consulta de libros, revistas y documentos, visita a bibliotecas, lectura de periódicos; en fin, vivenciando los procesos de investigación para enriquecer experiencias, a la vez que incentivar investigaciones personales. El hecho de realizar una enseñanza bajo esta orientación didáctica, representa, según Demo (1985; 23): lo siguiente:

- 1.- Obliga a la revisión teórica porque en la práctica toda teoría resulta diferente.
- 2.- Hace que lo científico se “ensucie las manos”, haciéndolo completamente histórico, es decir, a un tiempo aprovechable y condenable.
- 3.- Acepta la opción ideológica y práctica la decencia de someterse al juicio histórico abierto.
- 4.- Puede enfrentar el control ideológico, en la medida en que no se presta al ocultamiento de sus justificaciones políticas.
- 5.- Torna la teoría mucho más productiva, porque obliga a adecuarse a una realidad procesal, inquieta, conflictiva, que poco tiene que ver con una visión bien ordenada y estereotipada de la realidad social.
- 6.- Somete la teoría a la saludable prueba de la modestia porque, en contacto con la realidad concreta y política, se descubre fácilmente que una cosa es el discurso y otra la práctica.
- 7.- Lleva el cuestionamiento constante de la formación académica centrada en superficialidades e irrelevancias.
- 8.- Devuelve la importancia al compromiso político de la realidad, que no solamente “sucede”, sino que también puede, por o menos en parte, ser conducida, influida, dirigida; la práctica de la oportunidad de construir (p. 55).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía adquiere una significativa traducción pedagógica, debido a que facilita la flexibilidad de la práctica escolar; favorece que el docente diseñe nuevas opciones didácticas de acento dialéctico; la

enseñanza se problematiza, dado que facilita la explicación de las dificultades sociales cotidianas y espontáneas de los alumnos, evitando que sea una simple curiosidad momentánea, sino una necesidad sentida, real y concreta. Lo cual va a significar el estímulo para la permanente ejercitación reflexiva que conduzca a cambiar los niveles de conciencia y de participación.

Los temas de atención de la enseñanza de la geografía ya no serán los objetivos-contenidos del programa oficial sino los problemas de la realidad inmediata. Everduim, Landaeta, Lacueva y Manterola (1976; 36) comentan que es necesario partir de problemas cercanos, vividos por el alumno, y relacionarlos con la problemática nacional o mundial. Por ejemplo: estudiar el costo de los artículos de mayor consumo en sus hogares, para terminar considerando los problemas del costo de la vida en Venezuela, inflación nacional e internacional, sistemas económicos, entre otros.

Para facilitar el estudio de estas situaciones geográficas, la investigación didáctica constituye una alternativa para darle a la enseñanza una implicación social, una vez que atenderá a situaciones, tales como: la contaminación ambiental, la crisis de la ciudad y del campo, las dificultades de los servicios públicos, el crecimiento de las ciudades, entre otros.

Para concretar, en la actualidad, cuando los cambios epocales trastocan los diversos ámbitos del saber, se exige a la geografía como ciencia social asumir el reto fundamental de darle explicación a la dinámica del espacio geográfico, con implicaciones planetarias e inmersas en una nueva dinámica calificada de "Nuevo Orden Mundial".

Por consiguiente, la enseñanza geográfica debe prestar atención al escenario habitual donde se desarrollan los acontecimientos: la vida cotidiana, como opción válida para transformar la linealidad positiva en orientaciones pedagógicas con implicaciones sociales y formativas. Eso implica, revisar las estrategias de enseñanza, de manera que las actividades reproductoras de información tradicionales, den paso a estrategias que faciliten asumir posturas conducentes a facilitar la elaboración del conocimiento científico desde acciones participativas y reflexivas.

Esto obedece a la exigencia de estimular en el educando la explicación crítica de la realidad que vive todos los días y frente a la cual debe asumir una postura con una racionalidad abierta y plural. Los cambios epocales han puesto en evidencia un contexto global, cuya realidad geográfica se transforma rápidamente. Esta situación trastoca la forma fragmentada, lineal y secuencial como ha asumido la concepción descriptiva a los objetos de estudio de la geografía.

Aunado a lo indicado, lo que estaba ya elaborado, hoy se impone la necesidad de elaborarlo, actuando activamente en procesos didácticos que consideren a la investigación como la base fundamental para obtener el nuevo conocimiento. Se trata de acercar al educando a la forma habitual, natural y espontánea como se desarrollan los acontecimientos, de manera que se reduzca la artificialidad.

De allí que con los procesos investigativos, en este caso, de orientación cualitativa, la enseñanza geográfica promueva la reconstrucción de la realidad desde las concepciones de los actores protagónicos, a la vez que estudiando los problemas que afectan al hombre y a la sociedad.

CAPITULO II

EL CONTEXTO HISTORICO, EL CAMBIO PARADIGMATICO Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Los cambios históricos del siglo XX y los procesos de enseñanza y aprendizaje

La educación tuvo un acento muy limitado a minorías selectas. Es para fines del siglo XVIII, cuando en Prusia, se crean las primeras escuelas con la intención de ofrecer una acción educativa que enseñara a leer, escribir y utilizar las operaciones matemáticas elementales a las mayorías ignorantes. La intención política fue brindar una educación que mejorara la calidad a la masa iletrada, pues su condición analfabeta ya era un problema grave para el Estado. Así, el populacho inculto encontró una opción para mejorar su calidad de vida para lo cual se puso en marcha una acción educativa para transmitir contenidos estructurados en libros y enseñados con la memorización como opción para educarse.

Este origen es un severo compromiso que históricamente tiene su sello marcado en la acción educativa hasta el presente. Desde allí hasta hoy, educar es sinónimo de transmitir el conocimiento a los educados para que ellos lo memoricen. Esta vigencia trajo como consecuencia que la educación sea objeto permanente del acentuado debate que la cuestiona por su agotamiento, debilidades y descontextualización. Ya es reiterativo el reclamo de una labor educativa más relacionada con las innovaciones en los diferentes aspectos del sistema social; en especial, con el notable desarrollo de la ciencia y la tecnología, pues inquieta que la educación mantenga una labor formativa meramente dedicada a transmitir contenidos.

Los nuevos tiempos desnudaron las debilidades de la acción educativa en cuanto a su finalidad plenamente informativa. Ese desfase con los acontecimientos históricos es abismal y se demuestra con la permanencia de un marco teórico que apunta, como logro esencial, al desarrollo intelectual de los estudiantes con el desarrollo de

procesos de enseñanza y aprendizaje lineales y mecánicos. Esto refleja la discordancia entre la práctica escolar con su realidad compleja y dinámica, caracterizada por el desenvolvimiento aparentemente acelerado de los acontecimientos de la vida cotidiana, donde los aprendizajes adquieren un sentido y significado de naturalidad y espontaneidad.

A partir de los acontecimientos, luego de la Segunda Guerra Mundial, pronto se hizo común y corriente la diversidad y pluralidad de información, que sirvió para generar una matriz de opinión caótica y confusa. Ya estaba la sociedad acostumbrada a percibir los sucesos en su lenta dinámica y a dar una explicación rigurosa y contundente sobre ellos, cuando de pronto emergió la multiplicidad de datos, noticias e informaciones. Se puede afirmar que hubo una vorágine comunicacional que dificultó el razonamiento con profundidad sobre los temas del mundo contemporáneo, porque la difusión de informaciones fue tan impresionante que los testimonios, reseñas y referencias, justificaron la “explosión de la información”.

El sentido del cambio acelerado comenzó a justificarse por la presencia de la rapidez del tiempo y la agilidad como los hechos se desvanecían en la cotidianidad. Más grave aún, no hubo espacio para detenerse a reflexionar sobre lo que ocurría, porque la incertidumbre fue acompañada por el sentido del apresuramiento que desestructuró las formas de pensar bajo una lógica rígida e inflexible.

La causa, un extraordinario desarrollo científico-tecnológico que despuntó para impulsar una sorprendente y asombrosa creación e innovación tecnológica en el ámbito comunicacional. El resultado de esa acelerada invención dio como derivación, según Núñez Tenorio (1976), a un nivel de inventiva que acortó los lapsos entre la producción de bienes y servicios y su aplicación, en forma impresionante.

Una apreciación para destacar lo ocurrido se encuentra en lo expuesto por Guedez (1994), quien comentó que cuando ya se tenían las respuestas a los problemas, se han cambiado las preguntas. Quiere decir que se asomó una panorámica epocal poco frecuente en la evolución histórica que trajo consigo un significativo contrasentido: mientras se vive a un paso acelerado, se piensa a paso lento.

En consecuencia, es poco probable que se logre la obtención de un conocimiento sólido y estable para explicar la nueva situación, porque es demasiada la información sobre los temas en diversas lenguas y con una difusión sin fronteras. Ya era una realidad inocultable la “explosión de la información” y con ella, la producción de una multiplicidad de datos y referencias.

Al explicar esta emergente realidad, Mires (1996), da a entender que se vive un momento de hechos que se entrecruzan, difieren y coinciden para establecer un sentido de cambio e incertidumbre que no logra entenderse como tal. Se trata de una complejidad que dificulta entender y comprender los acontecimientos que a diario ocurren, donde el tiempo arroja en forma vertiginosa y apabullante a las personas e impide acampar un poco y manifestar la opinión sobre lo que se vive y se siente. Nada se detiene y no hay pausa ni serenidad porque el dinamismo y aceleramiento trastocan la estabilidad de los razonamientos a la usanza tradicional.

Eso ha afectado considerablemente a la educación apegada a la transmisión de conocimientos, entre otros aspectos. Por tanto, es muy discutible la validez y vigencia de una labor educativa cuando hay otras exigencias y necesidades. Vale preguntarse: ¿Con la acción educativa tradicional, se puede formar a los ciudadanos del mundo globalizado?

Como respuesta se puede decir no, pues con una enseñanza de contenidos disciplinares, aprendidos en forma memorística será muy difícil que eso ocurra. Su condición de práctica obsoleta que se resiste a incorporar los emergentes planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos, consolidan una práctica pedagógica donde las innovaciones no encuentran eco, porque predomina una rutina que fortalece la apatía, la indiferencia y la ineptitud.

Mientras tanto, el mundo exterior a la institución educativa vive una situación de innovación renovada que vislumbra por sus repercusiones tan contundentes y en las aulas escolares, todo parece estar detenido en el tiempo como si nada ocurriera fuera de ella. Más grave aún, allí los educadores piensan que lo que se hace, es lo correcto.

Eso es una grave y complicada problemática, porque su práctica es obsoleta, agotada y envejecida, que además sirve de excusa para impedir comprender que es

necesaria una formación educativa para ciudadanos insertos en una realidad de alcances planetarios y trastocados por una revolución científico-tecnológica que afecta con contundencia su vida cotidiana. Lo problemático es que con los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales ellos no tienen la menor idea de lo que ocurre a su alrededor.

Crisis de los Paradigmas de la Modernidad, Educación y Práctica Pedagógica

Los tiempos que ocurren a fines de la década de los años noventa del siglo veinte hasta hoy, es considerado como espacio histórico donde los fundamentos de la Modernidad estallan en una crisis, al encontrarse en dificultad para explicar los cambios contemporáneos, pues sus fundamentos resultaron poco coherentes con el desenvolvimiento de la realidad.

Este momento es para Naisbitt (1984), un escenario donde la sociedad comenzó a percibir y vivir los hechos de una forma más abierta que obligó a revisar las referencias paradigmáticas, con que se explicaba la realidad, ahora caracterizada por la complejidad, incertidumbre y paradoja, pero también muy particular e interesante.

En el ámbito educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje resultaron comprometidos por su apego a los fundamentos tradicionales en un ámbito más enredado que amerita de otras explicaciones. En consecuencia, fuertes críticas para reclamar una educación más vinculada con la formación del ciudadano que vive en la confusión, la indecisión e inseguridad.

Por eso se impuso la solicitud de la articulación del acto educante con la dinámica de los acontecimientos contemporáneos, porque las formas de enseñar y aprender existentes, resultaban inhabilitadas para abordar la emergente situación y formar a los estudiantes con pertinencia a los cambios de su realidad vivida.

Cirigliano (1979), al estudiar esta situación, manifestó que la crisis obedecía a la presencia en la práctica escolar de un modelo centrado en la transmisión de contenidos, memorístico, enciclopedista y libresco, mientras los planteamientos educativos formulados desde los espacios académicos, apuntaban hacia la formación integral de

la personalidad del ciudadano y sustentada en la elaboración del conocimiento, desde el desarrollo de procesos de búsqueda, interpretación y transformación del conocimiento. Conviene destacar entonces que la presencia de dos enfoques educativos marcó el desenvolvimiento del debate por una educación más humanizada y un contexto complicado y problematizado.

Se trataba de la vigencia de la concepción educativa transmisiva que centró su esfuerzo en transmitir el patrimonio cultural acumulado por las generaciones desde la antigüedad y fragmentó los procesos formativos en conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes.

Esto desmembró la unidad pedagógica y la enseñanza y el aprendizaje se orientaron a la aplicación de recetas para resolver problemas meramente intelectuales sin correspondencia con los acontecimientos de la realidad inmediata, bajo la orientación de una estructura curricular centrada en disciplinas y asignaturas, resultantes del fraccionamiento positivista del conocimiento.

De allí derivó el desfase entre el debate teórico que renovaba sustancialmente la enseñanza y el aprendizaje y la práctica escolar donde se vivía una rutina pedagógica recurrente e impávida a los cambios epocales. El cuestionamiento a la vigencia y permanencia de los fundamentos tradicionales, obedece a que se caracteriza por el dictado y la clase expositiva, para transmitir y evaluar contenidos programáticos, aprendidos de memoria con el uso casi exclusivo del libro; la exigencia de la memorización de los contenidos programáticos; restricción de la labor pedagógica al aula de clase; la fijación de conocimientos sin transferencia en la explicación de la realidad y su limitación al desarrollo meramente intelectual, entre otros aspectos.

Con la crisis paradigmática, la educación se comportó desfasada, incompetente e insuficiente para formar a los estudiantes que demandan las nuevas condiciones epocales. Esa labor puso de manifiesto la poca validez de sus preservados fundamentos pretéritos. Así, resultó notoria la franca decadencia a postulados envejecidos, pues las recetas fallaron y fue insostenible continuar con una labor homogeneizadora del acto educante, con el objeto de facilitar un solo punto de vista.

Más grave aún, todo esto, desde una gerencia que exigía disciplina, responsabilidad y cumplimiento estricto; un docente dador de clase; una enseñanza confinada a la reproducción de información libresca, para citar rasgos fundamentales. Por tanto, se puso en evidencia que las orientaciones del paradigma de la modernidad estaban sumamente enraizados en la educación y sus repercusiones en la práctica escolar cotidiana derivaron un conjunto de características que pronto reflejaron una delicada problemática, porque todavía era inevitable enseñar la infalibilidad y objetividad del conocimiento; el efecto del determinismo de la ciencias naturales sobre las sociales; el conocimiento se produce desde una acción mecánica, lineal, funcional, analítica, apolítica, neutral y precisa; el aula de clase debería ser un laboratorio para controlar variables y los aprendizajes resultarían de acento científico, entre otros aspectos.

Así, la práctica educativa que prosperó en la modernidad tuvo como finalidad, instruir las personas para obtener el desarrollo intelectual, desde actividades didácticas, con preferencia en la retención de información hacia el cultivo de la razón. Esto obedecía que todo el producto de la labor científica y cultural fue reducido a nociones y conceptos para ser depositados en la mente de los educandos por medio del adiestramiento de la memorización.

Al limitar el aprendizaje a la memorización de contenidos concretos y específicos, se confinó al estudiante a reproducir una información estática, pues aprender fue un acto donde la persona incorporó en la memoria ideas, datos y conocimientos. Bajo esta perspectiva, se concibió que la mente fuera considerada como una tabla rasa donde se graban los contenidos y se acumulan, sin conexión alguna con otros temas.

Se trata de un acto mecánico donde la información está estrictamente restringida al detalle, concepto o ley, expuestos en esquemas y gráficos, de fácil reproducción. Según Aebli (1973), la memorización, desde este punto de vista, sostiene a la acción educativa limitada a lo meramente sensual-empírico; alimentada por un activismo pedagógico que se desarrolla en acciones restringidas a observar, dibujar, calcar, pintar, completar, entre otras actividades y utiliza imágenes, formas u objetos

completamente preparados a los que no se pueden introducir reformas parciales o totales.

La presencia de estos procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, constituyen referencias incuestionables que la labor educativa de acento tan contradictorio, es el reflejo inocultable del vigor y eficacia del paradigma moderno. Su afincamiento en los conocimientos y metodológicas del discurso curricular, en el desenvolvimiento de la práctica escolar y en las concepciones de los educadores, contrasta con los avances del mundo académico preocupados por el mejoramiento de la educación.

Es también inocultable que el deterioro educativo en los escenarios escolares es motivo por demás preocupante, para promover otros puntos de vista que contribuyan a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, más coherentes con las necesidades de la sociedad actual.

Cambios paradigmáticos y efectos en la enseñanza y el aprendizaje

A pesar del cuestionamiento sobre la vigencia de los paradigmas de la Modernidad, en el ámbito científico y educativo, éstos todavía conservan su plena vigencia, en la actualidad; en muchos casos, casi de manera exclusiva. Es inocultable que son la orientación básica para el desarrollo de los procesos de investigación, con la aplicación de los modelos matemáticos y estadísticos, para explicar los acontecimientos sociales y educativos con referencias numéricas.

Asimismo, también sostienen, en la práctica escolar cotidiana, los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde justifican la exigencia de la memorización y la firmeza de la estricta disciplina, la objetividad y el mecanicismo. En el contexto del mundo contemporáneo, esa exclusividad ha entrado conflicto por cuanto, en opinión de Lanz (1993), no todas las situaciones sociales y educativas pueden ser explicadas con la frialdad de los números.

El cuestionamiento también sostiene que los números no reflejan de manera profunda las razones de la existencia de los hechos, pues se trata de posturas

meramente contemplativas, sostenidas tan solo con la óptica sensual-empírica de su desenvolvimiento, sin profundizar en los acontecimientos en procura de su explicación y menos en develar su intención ideológica y política.

Por tanto, como se imponen otras miradas paradigmáticas y epistémicas, se puede afirmar que es indispensable apreciar los hechos, no solamente desde las internalidades develadas por los cuestionarios y las externalidades rescatadas por las observaciones estructuradas, sino que también es importante profundizar en la subjetividad de los actores de los sucesos que se estudian.

Conviene destacar que, desde este punto de vista, el nuevo conocimiento resulta de una intensa relación de intercambio, organización e innovación de experiencias, informaciones, noticias, conversaciones y de toda forma de comunicaciones en el marco de la vida social.

Estos cambios encuentran eco en los planteamientos epistémicos formulados en el siglo pasado. Al explicar emergentes fundamentos que afectan notablemente a las explicaciones científicas positivistas y cuantitativas, Martínez M. (1999), hace referencia, entre otras, a las siguientes: toda observación se hace desde una teoría (Hanson, 1977); toda observación es relativa al punto de vista del observador (Bronowski, 1979; Einstein, 1905); toda observación afecta al fenómeno observado. (Heisenberg, 1958); no existen hechos sólo representaciones (Nietzsche, 1972); estamos condenados al significado (Merleau-Ponty, 1975), entre otros.

Lo descrito pone en clara evidencia que en la explicación de los acontecimientos sociales, existen otros puntos de vista que valorizan la apreciación subjetiva de los actores que los protagonizan. Esto representa un extraordinario viraje por cuanto el conocimiento hasta ahora, provenía de la actividad de los laboratorios donde se realizaban observaciones ceñidas a estructuras preconcebidas por el investigador.

Ahora, ideas, pensamientos y concepciones elaboradas por las personas involucradas en un hecho social, son referentes básicas y esenciales para sustentar una explicación convincente sobre su existencia concreta. En consecuencia, es necesario afirmar que hay otra forma de entender las circunstancias sociales, que

asume las diversas opiniones que resultan de la acción participativa y protagónica de los sujetos en los actos que se estudian.

Conviene destacar que estos planteamientos tienen una extraordinaria repercusión en el ámbito educativo, pues hasta el momento su problemática tan sólo ha sido objeto de estudio de investigaciones en su mayoría cuantitativas (Hipotéticas-Deductivas). De allí han resultado conocimientos sesgados, como respuesta a la aplicación de cuestionarios para obtener datos en porcentajes que ocultan explicaciones decisivas. El efecto también se siente ineludiblemente en la práctica escolar donde hasta ahora el docente es el único exclusivo dueño del conocimiento y sus alumnos tienen la obligación de obtenerlo, tal como lo dicta, expone y/o explica.

Lo expuesto supone que los procesos de enseñanza y aprendizaje no deben ser estrictamente directivos, unidireccionales y bancarios. Además, significa valorar a los estudiantes como actores protagonistas de los procesos pedagógicos, quienes también saben y pueden aportar nuevas ideas y criterios significativamente válidos para su formación integral. Asimismo, se impone ir más allá del mero desarrollo intelectual y valorar los significados que elabora desde su inserción en la escuela y en la comunidad. Esto trae como resultado, que sea imprescindible que la enseñanza y el aprendizaje asuman otras opciones para desarrollar los procesos formativos.

Un aspecto a tomar en cuenta es la ruptura con sus mecanismos tan rígidos, aproximarse a la realidad inmediata y asumir las formas tan naturales y espontáneas como se enseña y aprende en la vivencia diaria. Eso supone vivenciar las maneras como se armonizan, debaten y se reestructuran los saberes sin barreras de ningún tipo, en un ambiente de entendimiento, reflexión y elaboración permanente. Bajo esta perspectiva, se podría decir que ha comenzado a adquirir reveladora importancia la vulgaridad descalificada y menospreciada por el pensamiento científico positivista, por su acento subjetivo, informal y repulsada.

Una razón para argumentar este planteamiento, lo constituyen las palabras de Ander-Egg (1980), cuando afirma: “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).

Como se han formulado renovados planteamientos epistemológicos, en este escenario habitual, los procesos de enseñanza y aprendizaje se fortalecen al involucrar la espontaneidad social en la elaboración de nuevos saberes, la interrelación social de los individuos, la confrontación entre sus concepciones y la valoración personal sobre los acontecimientos diarios que emergen de las posturas asumidas en el desarrollo cotidiano de la vida.

Según Svarzman (2000), eso lleva consigo superar el mero estudio del qué de los hechos, por una reflexión crítica sobre el por qué y para qué, donde la intervención pedagógica genere la dificultad que estremezca la subjetividad hacia una explicación más argumentada sobre los eventos cotidianos.

Esto representa una valiosa oportunidad para repensar la acción formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la articulación de los fundamentos teóricos obtenidos en el aula escolar, con los saberes adquiridos en la vida cotidiana. Es innegable que la renovada acción pedagógica tendrá un efecto formativo demostrativo y revelador en la elaboración de otros puntos de vista personales sobre los temas locales y de actualidad.

En consecuencia, para Cajiao (1994), es la posibilidad de una enseñanza abierta y flexible, con una naturalidad impresionante, fundamentada en la informalidad de los sucesos habituales de la compleja vida donde lo global se vive en la localidad y viceversa. La práctica de la enseñanza que asume las concepciones de los educandos como elaboración estructurada en la vinculación con una variada y actualizada información que, de una u otra forma, remozca sus puntos de vista personales, trae consigo armonizar los saberes originados por el sentido común, los enseñados por la escuela y los derivados de la producción científica, y se explicará la realidad contemporánea desde otros puntos de vista más frescos de vigencia plena. De allí que el acercamiento de la escuela a la vida cotidiana implica diagnosticar, estudiar y gestar procesos de cambio y/o transformación.

Es ir a los escenarios habituales a conocer lo que allí ocurre con la aplicación de la teoría con la práctica, como también, desde la práctica elaborar un nuevo conocimiento sobre los hechos sociales de su entorno. La idea es romper en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, con la artificialidad tradicional al favorecer la inserción de los alumnos y alumnas en prácticas y experiencias vinculadas con la explicación de la realidad, que facilita la transferir conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real.

Esto constituye un cambio pedagógico significativo y relevante por cuanto los contenidos emergen de la dinámica social donde el docente y sus educandos, protagonizan los actos en su desenvolvimiento habitual. Es la realidad en su escenario natural y espontáneo de todos los días. Un punto de partida para gestar ese cambio es colocar en tela de juicio los saberes comunes del docente y las ideas previas de los alumnos y, a continuación, relacionar la teoría con la práctica o la practica con la teoría y, desde allí, elaborar otros puntos de vista, evidentes en la manifestación de los nuevos saberes.

Esa remozada interpretación será efecto del involucrarse en la realidad y buscar en ella datos para elaborar un nuevo criterio sobre los hechos, más personal. Eso significa, según Prieto (1995), dar el valor pedagógico que tiene la conversación y el diálogo informal practicado en las rutinas habituales para comunicar ideas, concepciones y criterios sobre los acontecimientos diarios.

Pero lo más llamativo es valoración de la epistemología vulgar; es decir, reivindicar la elaboración del conocimiento desde la inserción natural y espontánea de la acción personal y social que desenvuelve entre el diálogo y el debate consuetudinario donde la explicación empírica es la base de la explicación sobre los acontecimientos vividos. Son los avatares del transcurrir diario que hoy se reivindica como epistemología que aunque superficial y superflua, es rica en experiencias dignificadas por el paradigma cualitativo de la ciencia social.

Con este paso, los procesos de enseñanza y aprendizaje articulan tres escenarios, bajo un planteamiento epistemológico. Al respecto, Rodrigo (1994, 1996), explica que en la vida cotidiana, tanto el hombre de la calle, el científico y el alumno

perciben las circunstancias desde puntos de vista similares y hasta contradictorios, al abordar la producción del conocimiento. Mientras el escolar adquiere el conocimiento con la memorización, el hombre de la calle, al estar en permanente confrontación con sus semejantes, obtiene el conocimiento en la plena informalidad y el científico lo logra de una forma por demás rigurosa y coherente.

Esto se complejiza puesto que en los fundamentos teóricos y metodológicos para mejorar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, de reciente data, se da reveladora importancia a las representaciones que de su mundo poseen los educandos. W. de Camilloni (2001), piensa que es necesario en las actividades escolares, se impone develar la opinión que ellos tienen como base para acceder al conocimiento científico. Para la citada autora: “La educación científica se presenta como una ardua tarea, en la que no es suficiente pensar qué es lo que el alumno debe aprender sino, también, qué y cómo debe desaprender lo que ya sabía (por eso)...no hay conocimiento si no es en respuesta a una interrogación de la que el sujeto se ha apropiado o ha creado” (p. 14).

Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje pasan a constituirse en actividades de la cotidianidad de extraordinario efecto formativo porque se desenvuelven en una labor epistemológica que facilita oportunidades vivenciales para que el conocimiento se elabore desde una teoría que se aplica y se conflictiviza con los saberes previos, hacia la construcción de nuevo conocimiento en forma directa y en el mismo desarrollo de los acontecimientos. De allí resultan conocimientos más dinámicos y falibles que son transformados con suma velocidad como puntos de vista, también activos, ágiles y rápidos.

Es innegable que existen, ante la vigencia de la transmisividad del conocimiento elaborado y estructurado, otras formas de enseñar y aprender pueden contribuir a mejorar la práctica escolar desarrollada bajo la perspectiva tradicional lineal y mecánica. Pues esta ha sido notablemente afectada por el sentido de proceso abierto y flexible que le asigna un significado más allá de simplemente acumular información. Se trata de emergentes planteamientos que colocan en tela de juicio a la memorización y dan relevante importancia a la participación activa y reflexiva de los educandos en la construcción del conocimiento.

Quiere decir que la enseñanza limitada a transmitir nociones y conceptos encuentra en la apertura epistemológica reivindicada el conocimiento cotidiano y a los procesos de adquisición de información que allí se producen. Supone apreciar la realidad vivida a partir del saber cultural e individual donde la experiencia ciudadana, alcanza un valor pedagógico básico para gestar una educación más pertinente con la transformación de las necesidades sociales y echar las bases de una formación educativa más acorde con los retos que plantea el complejo mundo contemporáneo. Por tanto:

- Mientras existe una inocultable y sorprendente renovación paradigmática, los planteamientos de los paradigmas de la Modernidad acusan en la actualidad, una vigencia sorprendente como exclusivos y casi únicos enfoques para elaborar los conocimientos. Esto se reproduce en la práctica escolar donde se preserva la transmisividad como única forma para enseñar y aprender los conocimientos
- Se impone reconocer que a pesar de los renovados fundamentos teóricos y metodológicos que se promueven en los escenarios académicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan bajo los postulados tradicionales que se apoyan en la transmisión de una información elemental y superficial que debe ser reproducida como manifestación de aprendizaje.
- Todavía hay una significativa diferencia entre los cambios del mundo contemporáneo y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares. Ese acentuado desfase dificulta una formación integral pues tan solo hay inquietud porque se retengan datos, pero sin efecto en el desarrollo de habilidades y destrezas y menos en el desarrollo actitudinal.
- Los acontecimientos del mundo contemporáneo de acentos complejos, paradójicos e inciertos, se difunden en los medios de comunicación a través de noticias, informaciones y conocimientos hacia un mundo sin fronteras. En cambio en las aulas escolares, el docente reproduce contenidos programáticos libresco para fortalecer una formación intelectualizada, desideologizada y descontextualizada.

- Es evidente que los paradigmas educativos, se encuentran notablemente desfasados de los procesos de enseñanza y el aprendizaje escolares. Eso denuncia una apática e indiferente formación del ser humano que lo inhabilita para entender los sucesos del contexto sociocultural. Por eso, es que la enseñanza y el aprendizaje, puntualicen en la subjetividad de los educandos, su inserción en la vida cotidiana y en la formación de la conciencia crítica, para formar al ciudadano comprometido con el cambio social.

CAPITULO III

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

La situación

La situación de la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano, constituye un problema que demanda la atención de los docentes, como también, de los investigadores. Motiva ese requerimiento, la vigencia de concepciones tradicionales, en la geografía y en la geodidáctica. Esa cuestión se torna más grave, si se compara esa realidad, con el desenvolvimiento de los cambios epocales. Allí, emerge rápidamente una relevante contradicción: la enseñanza geográfica vive inmersa en una obsolescencia petrificada, mientras el asombro, la incertidumbre y la sorpresa, son rasgos del actual momento histórico.

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

En ambos casos, el educador ha sido excluido. No se ha escuchado su opinión, a no ser, la simple respuesta en los instrumentos de recolección de información. Es decir, el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, se mira “desde afuera”. Este acontecimiento lleva implícito abstraer al docente de su contexto socio-histórico, neutralizar su concepción política e ideológica y negar las implicaciones sociales que posee su condición de intermediario entre el programa y la enseñanza geográfica. La falsa neutralidad que eso supone, lleva consigo suprimir los aspectos intervinientes y “contaminantes” de los criterios subjetivos.

La simple contemplación de esa realidad que emerge de los estudios descriptivos, ya es motivo de controversia, debido a la superficialidad como abordan la enseñanza geográfica. Al respecto, ya se están aplicando nuevas alternativas teórico-metodológicas con visiones más integrales, holísticas y ecológicas de la realidad, entre las que se destacan las opciones investigativas de acento cualitativo, especialmente, de investigación-acción, etnográficas y participativas. Se trata de acciones exploratorias para conocer de manera directa, las concepciones y la labor del docente cuando desarrolla los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, en el aula de clase.

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

Como se puede apreciar, se están reivindicando las concepciones de los educadores,. En ese sentido, la actividad investigativa busca conocer el comportamiento, explicación y transformación de la enseñanza de la geografía, en función de las nuevas condiciones históricas y desde la propia opinión de los educadores. El objetivo es escuchar al educador manifestando los criterios que ha elaborado de la experiencia que tiene desarrollando los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Partiendo de la importancia que se le asigna a las concepciones que los educadores han elaborado sobre la enseñanza geográfica, Santiago (1998), encontró la siguiente situación:

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

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

De lo mencionado, se aprecia que la concepción de la geografía que tiene el educador, es eminentemente tradicional. Sus argumentos tienen un sentido naturalista y determinista, obviando las implicaciones sociales que se manifiestan como efecto de la transformación de los recursos naturales por la ideología dominante, para acrecentar la riqueza y el poder político. Los temas de la naturaleza son propios de la geografía que emergió en el siglo XIX, con el objeto de explicar la realidad geográfica, diagnosticando las potencialidades naturales como materias primas para la creciente revolución industrial, a la vez que sirvió para justificar el expansionismo europeo durante los siglos XVI hasta el siglo XX.

b) En cuanto al programa:

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

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

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

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

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

De esta forma, se convierte en una acción pedagógica neutral y apolítica, como una “cortina de humo”, que tiende a desvirtuar el conocimiento de la compleja realidad geográfica que ha construido el capitalismo, con nefastas consecuencias sociales y ambientales. La educación, por supuesto, no ha escapado a sus implicaciones, y se ha convertido en un fácil instrumento de ideologización, para que el poder preserve sus intencionalidades malsanas, utilizando como instrumento e intermediario al educador.

Eso supone abstraerse de la realidad geográfica donde se desenvuelve como ciudadano, a la vez que obliga a sus educandos a limitarse al mero acto del logro del

objetivo. Así, la clase es una labor mecánica y lineal que ninguna conexión tiene con la vida de los alumnos y del mismo educador.

A juicio del investigador, esta situación tiene su origen en las políticas económicas y educativas desarrolladas durante los años sesenta, del presente siglo. Estas acciones del gobierno de turno, promovieron cambios en la enseñanza de la geografía, con el objetivo de mejorar el trabajo escolar cotidiano desde un enfoque educativo denominada “Tecnología Educativa”. Este enfoque provino de las acciones para modernizar y democratizar la educación de los países latinoamericanos, e impuestas por los EE.UU. de Norteamérica, en los organismos educativos internacionales.

Las reformas dejaron sentir su efecto hacia la elaboración de los programas educativos, de manera que el docente, facilitara la enseñanza, acorde con los avances en los conocimientos disciplinares y las nuevas orientaciones pedagógicas y didácticas de ese momento histórico. Entre los fundamentos más importantes del enfoque asumido por la política educativa, se pueden citar: uso de la tecnología audiovisual, la psicología del aprendizaje conductista, el enfoque de sistemas y la planificación instruccional.

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

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

Dos aspectos, emergen de la lectura; por un lado se impuso el sentido fragmentado del conocimiento y, por el otro, una concepción de la ciencia geográfica dicotómica, estrechamente relacionada con la postura positiva de la ciencia. El programa, antes distribuido en un listado de temas, se convirtió ahora en un encadenamiento de

objetivos-contenidos, estructurados en torno a grandes unidades, estrechamente relacionadas con tópicos generales conocimientos geográficos, factibles de ayudar a explicar la realidad, una vez conocidos por los alumnos.

Desde estos fundamentos, se buscó superar la concepción tradicional que existía en la enseñanza de la geografía. Se cuestionaba el sentido subjetivo que caracterizaba a la práctica escolar dirigida por el docente, una vez que éste era quien daba las clases de acuerdo con los conocimientos que lograba obtener en los libros; cuestionables éstos, por carecer de sustentación objetiva, propia de un acto científico. La exigencia positiva reclamaba objetivizar la enseñanza, para evitar que el subjetivismo del docente condicionara, manipulara e impusiera su concepción ideológica, a través de la enseñanza.

Se concebía que el conocimiento debiera ser el resultado de la práctica científica, reproduciendo los procesos naturales. Por consiguiente, el trabajo escolar cotidiano, debería cumplirse en actividades estrictamente ceñidas a la forma cómo la ciencia obtiene el conocimiento. Para transformar esta situación geodidáctica, el programa, redactado en objetivos y describiendo las actividades que el docente debería aplicar en el aula, y convertir al educando en un actor protagónico de su propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Así, dejaría de ser el sujeto receptor del conocimiento para convertirse en un activo participante. Se trataba de dejar la memorización por acciones conducentes a activar procesos de reflexión, desde observaciones sencillas y concretas en el entorno inmediato. El proceso educativo se orientó más hacia el logro del aprendizaje como un adiestramiento, en franco menosprecio de la enseñanza formativa. Al respecto, el Ministerio de Educación (1968), expuso: "El aprender verdadero se registra preferentemente dentro de situaciones que el alumno (sea) capaz de captar e interpretar; y en consideración de la etapa psicopedagógica del joven, se proponen una serie de actividades que generan esas situaciones (...) atacar y resolver" (p. 2).

El nuevo aprender, tuvo implicaciones netamente en el cambio de conducta en el estudiante. Por consiguiente, el objetivo se convirtió en la dirección del aprendizaje, dado a que éste, estableció las pautas del aprender. Su verificación determinó que la

evaluación se constituyera en un acto de medición de conocimientos aplicando test, elaborados desde orientaciones psicológicas. Así, el objetivo, en función del porcentaje de resultados positivos, se traducía en calidad y eficiencia del proceso de aprendizaje. Entre otros aspectos, que vale la pena citar, se encuentran los siguientes:

- a) Los contenidos adquirieron el significado de apoyo para el logro del desarrollo de la personalidad del educando.
- b) Los contenidos y los recursos se previeron estrictamente ceñidos a la orientación pedagógica
- c) Se previó que la racionalidad estuviese relacionada con la motivación hacia la reflexión en quien se educa y en la explicación de la realidad del país.
- d) A los temas del programa, se concibió en su valor funcional; en su condición de flexibles y adecuados a la realidad.
- e) El docente fue convertido en el árbitro que debió garantizar la adaptación del programa a la realidad, a los educandos y, fundamentalmente, al servicio de que los alumnos adquirieran los objetivos previstos en la programación.

De acuerdo con lo indicado, desde el Ministerio de Educación, con la reforma planteada, se promovió una enseñanza de la geografía que, pronto fue objeto de duras críticas. En principio, se cuestionó la nueva tarea del educador. Ya no fue el pedagogo que promovía una enseñanza para la explicación de la realidad, sino un docente intermediario o árbitro, entre el programa y la realidad. En 1970, El Ministerio de Educación sostuvo que un buen programa, debería poseer como características relevantes, las siguientes:

Facilidad de interpretación por todos los educadores que tengan que manejarlo; brinda la oportunidad para satisfacer las diferencias de los alumnos y las necesidades de las comunidades locales; los objetivos están expresados en términos claros, concisos y en forma de conducta, de la conducta que se espera de los alumnos; permite apreciar la articulación horizontal y vertical de sus elementos y la subordinación de todos sus objetivos; ofrece sugerencias básicas, estrictamente articuladas a los objetivos, etc. (p. 209)

Tomando como punto de partida, los rasgos descritos, el docente en geografía, pasó a ser un extraordinario ejecutante del programa; hábil conductor para el logro de los objetivos y sabio conductor de la clase. De esta forma, la enseñanza geográfica se alejó más de la realidad y acentuó su condición abstracta y desfasada del entorno inmediato. Esto se debió a que, como lo más importante fue el logro del objetivo, la clase se centró en el aula. Allí, el acto educante se limitó a desarrollarse como si se tratara de un experimento realizado por el docente.

La experiencia se repitió día tras día, dando origen a una práctica escolar rutinaria; repetitiva de sus actos, como si se tratara de un ritual: el inicio, el desarrollo y el cierre. Tres momentos estrictamente ceñidos al tiempo: cuarenta y cinco minutos. Durante ese lapso, la clase debería ser ejecutada desde un control estricto del docente, de manera que todo lo planificado se realizará en el tiempo previsto. Linealidad y mecanismo se convirtieron en axiomas fundamentales para enseñar la geografía. ¿Pero qué geografía se enseñó?

Precisamente, lo indicado por los objetivos. Un conjunto de aspectos de carácter disciplinar y fragmentos de la realidad. Es decir, una geografía descriptiva, abocada a ofrecer un listado de contenidos que, como porciones de la realidad, el educando debía retener como manifestación de aprendizaje. Esta concepción geográfica se convirtió en verdaderos catálogos de detalles de especificidades.

El acento descriptivo se tradujo en una enseñanza geográfica orientada a ofrecer una visión naturalista de la realidad geográfica. Por consiguiente, lo humano se presentó en lo estrictamente disciplinar, para de esta forma, distorsionar los problemas geográficos vividos por el colectivo social. Contradictoriamente, en el campo de la investigación científica, la geografía, según Zamorano (1968):

(...) es una disciplina que requiere la más amplia información al mismo tiempo que es para los alumnos la más preciada fuente de enseñanza, el profesor (entonces) debe obligatoriamente mantenerse al corriente de los progresos de la ciencia geográfica y de las transformaciones políticas y económicas del mundo. (...) Hechos ante todo exactamente percibidos para desarrollar la facultad de la

observación; después, hechos compararlos, para ejercer la capacidad de comparación; en fin, como consecuencia de esas comparaciones, relaciones positivas comprobadas entre los hechos. (p. 10)

Lo expresado por Zamorano, constituye una evidencia del desfase existente entre la Geografía y la enseñanza de la Geografía, se presentaba en ese momento histórico. Cabe destacar la exigencia de una geografía renovada que reflejara los cambios en los conocimientos geográficos, provenientes de las investigaciones en ese campo del conocimiento. También, reconoció este autor, la importancia de los acontecimientos políticos y económicos. Esto último, representó una reivindicación de la esencia social e histórica de la geografía y su enseñanza.

Ante la aparición de una geografía neutral y apolítica, como se insertó en los programas escolares, los expertos dejaron claro la esencia ideológica de la enseñanza de la geografía. No se podía continuar manteniendo alejada a esta enseñanza, de los importantes cambios que se estaban desarrollando, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial. Eran tiempos de convulsión en el planeta.

Estaba en pleno desenvolvimiento la Guerra Fría entre EE.UU. de Norteamérica y la Unión Soviética; el deterioro ambiental estaba creciendo y se ponía en evidencia ante la contaminación de las aguas, el aire y los suelos; se aceleraba la creciente inventiva científico – tecnológica; se incrementaban las dificultades socio-históricas de los pueblos del Tercer Mundo, entre otros casos geográficos importantes.

Por consiguiente, la enseñanza de la geografía tenía que ser diferente. La relevancia como se manifestaban los acontecimientos, se imponía realizar su observación directa. Era necesario ir a la calle, al barrio, a la ciudad y al país, para comprender lo que estaba ocurriendo. El desarrollo de la facultad de la observación tendría que estar asociada a la capacidad de la comparación, con el objeto de profundizar la explicación de la realidad. Tovar (1968) acababa de publicar su trabajo: Venezuela país subdesarrollado, donde expresó:

La geografía, (...) en términos científicos-culturales, (...) habilita al hombre, específicamente a los pueblos, del mejor instrumento para verse, para conocerse, al nivel de la dinámica, espacio-temporal concreta. En términos de

aplicación, contribuye a ver para conocer, conocer para saber, saber para recomendar, recomendar para mejorar, elevar, engrandecer.(p. 8).

La enseñanza de la geografía, de acuerdo con lo indicado por Tovar, en la práctica escolar cotidiana, estaba cumpliendo una función totalmente adversa y contraria, a lo que estaba demandando la ciencia geográfica y los avances de la pedagogía como una tarea social. Sus objetivos en el contexto educativo exigían una labor educativa aislada y neutral de los cambios de la época. La vigencia de una geografía descriptiva, de acento determinista y enciclopedista, aunados al conductismo y al tecnicismo pedagógico, estaban contribuyendo a una formación centrada en una nueva forma de entender la transmisión del conocimiento.

Si antes, el docente explicaba en la clase magistral, el contenido que debía saber el educando; ahora, usando una técnica didáctica, se daría la clase, guiada por el logro del objetivo, desde un activismo pedagógico reproductor del conocimiento del libro, en el cuaderno. Esta actividad pedagógica trajo como consecuencia una dificultad en la misión de formar la personalidad del educando y, con eso, detener la marcha que pudiese conducir al país hacia cambios históricos significativos.

Se estableció una enseñanza geográfica neutral y retraída e incapaz de aproximarse a la compleja situación socio-histórica, constituida como una orientación político – ideológica, capaz de evitar la convulsión social ante el proceso domesticador impuesto por el capitalismo, para democratizar y modernizar a los pueblos tercermundistas. Como explicación de esta situación, cabe citar lo expresado por Quintero (1980), cuando afirma:

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

Como se puede inferir, la enseñanza de la geografía, desde los años sesenta, del presente siglo, se ha venido desarrollando con la intención de desvirtuar la explicación de la realidad. Esto adquiere mayor resonancia cuando se contextualiza en la situación en que se encuentran las Ciencias Sociales, frente a la posición científica de las Ciencias Naturales, dentro de los mecanismos ideológicos de dominación del capitalismo en todos los ámbitos del sistema integral de la sociedad, ante su condición de pensamiento único en la conducción de los destinos del mundo.

Una respuesta

El monismo paradigmático del positivismo ha convertido a la acción educativa en un acto meramente mecánico. Sus fundamentos conducen una enseñanza geográfica que, aunque cambió la concepción tradicional haciendo aportes para mejorar el desarrollo del aula, cercenó la posibilidad del desarrollo intelectual, la confrontación con la realidad e impuso una práctica escolar ahistórica y catastrófica para sus finalidades de transformación social.

Esto ha repercutido en la tendencia a menospreciar los estudios referidos a la sociedad, a la forma como la sociedad usa su espacio geográfico; a la problemática social que emerge del uso del espacio geográfico; en fin, todo un acontecer político, al cual ya se le hace difícil esconder sus malsanas y nefastas intenciones, debido al incremento de las dificultades que merman la calidad de vida de la humanidad.

Si se ha cuestionado el paradigma transmisivo, ¿Cuál es el cambio paradigmático que puede ayudar a transformar esta situación?. En principio, se busca superar la forma tradicional de ofrecer el conocimiento ya elaborado, a través de la explicación del docente y/o la lectura de la información de libros y revistas. Lo referido supone transmitir un contenido, el cual no sufre variación alguna en el instante en que se comunica. No debe ser modificado sustancialmente, debido a que debe preservar su originalidad, al ser “consumido” por quien lo adquiere.

Ahora, se impone la tarea de elaborar el conocimiento en la propia actividad de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir, en el trabajo escolar cotidiano. Se parte de que

el docente tiene un bagaje experiencial resultante de la labor desempeñada en el aula, que no se puede obviar. Esa experiencia es reconocida, una vez que, de una u otra forma, ha servido para construir su concepción sobre la enseñanza geográfica. Se trata de la actividad que diariamente desempeña el docente “facilitando” el desarrollo de las clases habituales.

Al considerar la experiencia como base para elaborar el conocimiento de la docencia en geografía, lleva consigo también, convertir la planificación de la actividad escolar, en un proyecto de investigación. No es el tradicional plan de actividades, sino la planificación de una investigación que se desarrollará para facilitar oportunidades, para que la enseñanza permita la obtención del conocimiento por quien aprende. El educador planifica una secuencia de actividades flexibles que se van ejecutando, una vez se haya logrado el aprendizaje anterior y así, sucesivamente.

De esta forma, el educador el educador utiliza el programa, no con el sentido estricto, sino como opción para abordar problemas de la realidad geográfica cotidiana. Allí, aprende de lo que van descubriendo sus educandos; la enseñanza se va complejizando; se va reflexionando críticamente sobre la realidad y se estudia la realidad geográfica desde la misma realidad geográfica. Para decirlo con otras palabras, transformar la actitud contemplativa por una actitud protagónica.

Igualmente, se va más allá del diseño y aplicación de una estricta secuencia de actividades de clase por un proceso abierto que implica ir dando las clases y revisando cuidadosamente el desarrollo de las actividades previstas. Por lo tanto, el docente que enseña geografía debe ser ágil en la aplicación de estrategias para recolectar y procesar información, que permitan que la adquisición del conocimiento se realice mediante la búsqueda de información por parte de quien aprende y que sirva para quien enseña, reconstruir los procesos, a la vez que verificar su desempeño.

En lo concreto, de acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), al convertir el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, en objeto de estudio, permitirá:

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

CAPITULO IV

CAMBIOS PARADIGMATICOS PARA INNOVAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS EDUCADORES

El momento histórico

Desde los acontecimientos de fines de la década de los años ochenta del siglo veinte hasta la actualidad, se empezó a comentar en el ámbito de los científicos sociales sobre la existencia de nuevas condiciones epocales. En ese contexto histórico ya era común apreciar el predominio del dinamismo y del cambio violento y acelerado. Cabe aclarar que lo impresionante fue el sentido aparente de la velocidad como se percibió el tiempo y sus acontecimientos.

Por estas razones emergió la novedad y el asombro puesto que la creciente inventiva científico-tecnológica se aceleró para dar la sensación de falibilidad e inseguridad. Quiere decir que la pronta ruptura con lo anterior marcó la diferencia con la vigencia y la permanencia en largos períodos como era tradicional. Una de las consecuencias de esta situación fue la existencia de una realidad compleja e incierta.

Para Mires (1996), es en las circunstancias de la vida diaria donde el cambio se hace tangible y evidente. Al respecto destaca que los hechos de la vida diaria son imperceptibles a la simple mirada, pero son la causa que motiva la presencia de un momento revolucionario enrevesado y caótico. De allí que no se pueden obviar los efectos de los acontecimientos cotidianos a pesar de la simpleza como ocurren debido a que pueden constituir base de cambios significativos.

Como se aprecia, desde este punto de vista, otras deben ser las formas para explicar la realidad actual. Por lo tanto, todas aquellas reflexiones que se asumieron para entender lo estable y lo permanente, hoy día son afectadas por las novedosas circunstancias que de imprevisto surgen para romper con el rumbo de los hechos. Quizás el efecto más representativo de esta situación es que no se puede dar explicación a lo actual con los mismos fundamentos del pasado.

Quiere decir que las reflexiones que tradicionalmente se han utilizado para analizar la realidad, presentan notables dificultades para poder comprender los acontecimientos presentes. Esto representa un cisma para el andamiaje

epistemológico de la modernidad construido sobre la linealidad, fragmentación y mecanicismo. Su obsolescencia responde a la debilidad para comprender las trasmutaciones y que dan origen a la enredada realidad contemporánea.

Ya Uslar Pietri (1997), consideraba contradictorio observar como destacados y renombrados expertos apreciaban los acontecimientos usuales con miradas tradicionales. Por eso recomendaba la imperiosa necesidad de “refrescar” las ópticas personales con un sentido de apertura y tolerancia y entender la complejidad y velocidad como ocurren los hechos.

Igualmente, piensa Lanz (1998), que con los fundamentos pretéritos no se llega a obtener una explicación convincente de los cambios epocales. En otras palabras, la realidad es otra y nada escapa a lo que acontece porque emergen innovaciones que ponen en tela de juicio la explicación considerada como pertinente y válida.

Lo anterior sirve para considerar que en el escenario de la ciencia existen otras alternativas científicas para comprender la emergente panorámica epocal. Se trata de un nuevo paradigma. Según Ríos (2000), por paradigma se entiende lo siguiente: “...como la conjunción de fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos y criterios metodológicos con los cuales opera una comunidad científica y le permiten percibir y explicar una parte de la realidad de una manera determinada”.

Contextualizados en esta definición de paradigma, la enseñanza de la geografía vive las contradicciones de la vigencia de un paradigma tradicional y la emergencia de un paradigma renovado. Por un lado, se aferra a continuar con la transmisión de contenidos y, por la otra, surgen planteamientos innovadores que consideran la elaboración del conocimiento como base esencial para transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje geográfico con fines de transformación social y político-ideológica.

En el caso del paradigma tradicional, desde el siglo XIX, la enseñanza de la geografía cumple una extraordinaria misión pedagógica en la formación de la personalidad educando. 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. Es decir, un servicio

social con una tarea fundamental: cultivar los valores de la nacionalidad. En el cumplimiento de esta función educativa, asumió inicialmente la transmisión de contenidos geográficos.

Estos son conocimientos obtenidos con la labor investigativa realizada por los geógrafos, los cuales fueron considerados como temas de enseñanza en las aulas escolares. Entre los temas comunes se destacan los contenidos sobre la cartografía, la geología, la climatología, la pedología, la biogeografía, la demografía y la economía.

En el caso del paradigma emergente, este asume como objeto de la innovación de la práctica escolar de la enseñanza geográfica, a las nuevas circunstancias históricas y a las nuevas concepciones explicativas para los acontecimientos del momento. Eso supone que no se puede continuar con modelos de análisis pretéritos, sino por el contrario, otras deben ser las explicaciones.

Se supone que al emerger un ámbito socio-cultural inédito y abordar ese panorama con argumentos dominantes en el pasado, conlleva desvirtuar lo que sucede en su existencia real y objetiva, pues se busca comprender una situación desde perspectivas impregnadas de obsolescencia. Esto es, vivir a espaldas de los acontecimientos.

¿Cuáles pueden ser esas explicaciones?. Pues, en el caso del mundo actual, indiscutiblemente, se debe tomar en cuenta la forma tan ágil y cambiante como se producen los acontecimientos. Los cambios de la época indiscutiblemente trastocaron la visión paradigmática que se tenía desde hace tiempo en la enseñanza de la Geografía. Esto es la enseñanza descriptiva.

En consecuencia, desde su criterio, la enseñanza de la Geografía, no puede continuar apegada a los argumentos descriptivos, conductistas, transmisivos, positivistas, tecnocráticos y alienadores. Su vigencia representa, según Lacoste (1977), una acción pedagógica como una cortina de humo, que desentiende al docente y a los educandos de la problemática de la realidad concreta que emerge de la supremacía capitalista.

La transformación de esta visión paradigmática debe sustentarse en nuevos contenidos. Según Gurevich y Otros (1996), se encuentran la mundialización del planeta, el controvertido modelo de desarrollo económico, el agotamiento de los

recursos naturales, la concentración de la población en los centros urbanos, la intensa movilidad demográfica, la compleja macrocefalia urbana, el abandono del campo, la desorganización del espacio geográfico bajo el modelo centro-periferia, la enmarañada situación socioeconómica de la población, los desastres naturales con efectos ecológicos y sociales de diversa escala, el deterioro del ambiente, entre otros.

Igualmente, el docente de Geografía, al responder una entrevista y cuestionarios elaborados para obtener sus concepciones, piensa que la enseñanza geográfica debe aplicar estrategias investigativas conducentes a indagar el entorno, bajo un proceso guiado, sistemático, coherente y riguroso que facilite obtener nuevos conocimientos y favorezca el desarrollo de la capacidad crítica, la autonomía personal y la libertad de criterios.

Concibe que la acción pedagógica deba asumir las experiencias cotidianas y reconstruir la realidad geográfica donde se habita. Evidentemente, eso demanda la participación activa en el entorno inmediato, a la vez que la ejercitación permanente del pensamiento reflexivo y una actitud protagónica hacia el cambio.

En ese sentido, se impone subsanar el notable desfase del entorno, al confrontar la realidad geográfica vivida, donde las verdades son extremadamente relativas, flexibles y donde predominan la apertura, la tolerancia y la visión de totalidad. Es ir hacia el entorno con la aplicación de actividades didácticas desencadenables de procesos y elaborar el conocimiento, a partir de la experiencia cotidiana.

Desde este punto de vista, el investigador, al tomar en cuenta los fundamentos teóricos y epistemológicos derivados en la revisión bibliográfica y las concepciones emitidas por los educadores, se podrá ayudar a transformar la enseñanza de la Geografía, al poner en práctica las siguientes orientaciones teórico-metodológicas:

1. Reflexionar sobre el efecto social de los medios

Los educadores opinan que la importancia de los medios es cada vez más significativa para que las personas elaboren sus apreciaciones sobre los hechos. En esa dirección, la televisión, la radio y la prensa, específicamente, son fuentes emisoras de informaciones, noticias y opiniones. Sin embargo, a los medios se

cuestiona la capacidad para homogeneizar la opinión social, crear una subjetividad universal, común y coherente que lesiona la independencia de criterios y la relación del individuo con el entorno.

2. Evitar la deshistorización y la desterritorialización

Los docentes consideran la necesidad de mejorar la enseñanza geográfica significa observar, reflexionar y cuestionar la versión de la realidad idealizada y virtual que ofrecen los medios. Se trata de una labor pedagógica que aborde las imágenes elaboradas con tecnologías que entrecruzan símbolos, códigos e iconos, para vivenciar situaciones interesantes al colectivo social con el sentido y significado de mercancía.

3. Hacia una racionalidad más abierta.

Para los educadores es inevitable educar para desarrollar una nueva racionalidad, dado que actualmente no son muy seguras las certezas, las precisiones y las exactitudes y se han puesto en el orden del día, las incertidumbres, los absurdos y las discordancias. En efecto, la racionalidad debe ser más dinámica, libre, tolerante y acuciosa, a la vez que capaz de responder desde el movimiento y la inestabilidad.

4. Vincular la escuela con la compleja realidad geográfica

Según los educadores de Geografía, la escuela no puede continuar aislada de su entorno inmediato. Las circunstancias actuales presionan el derrumbe de los linderos que la separan de su realidad inmediata. Ya es imprescindible que la institución escolar se acerque al contexto y se comprometa decididamente con las necesidades de la sociedad.

5 Descubrir la realidad geográfica

Piensa el educador de Geografía que es inevitable revelar la realidad geográfica. En consecuencia, para la enseñanza de la Geografía, la tarea esencial y básica es la explicación de la realidad. Es una nueva forma de conocer fundamentado en procesos pedagógicos descubran y/o redescubran la realidad. Debe ser un acercamiento interpretativo para conocer y actuar en efecto.

6. Vivir la enseñanza de la Geografía

Para los docentes de Geografía se impone la exigencia de rescatar la vivencia cotidiana de la realidad geográfica. Se trata de volver la mirada hacia la construcción diaria de las geografías personales. Esto supone acercar la acción educativa hacia la vida diaria donde los acontecimientos se desarrollan en forma abierta, flexible, espontánea y natural.

7. Formar una conciencia crítica

Consideran los docentes de Geografía que la forma como se desarrollan los acontecimientos del mundo contemporáneo determina fortalecer la conciencia crítica en los educandos. Precisamente, debe ser una acción pedagógica conectada con lo axiológico y teleológico. Se trata de una educación en y para la vida. Es volver la mirada al hombre y a la sociedad, específicamente, sobre la avasallante deshumanización que es necesario evitar.

8. Transformar el bagaje empírico en conocimiento científico

Los docentes de Geografía opinan que el saber que posee el educando amerita de acciones pedagógicas transformadoras. La superficialidad de su conocimiento demanda profundizar en la participación en eventos didácticos que motiven la reflexión profunda y la inquietud por nuevos conocimientos. Eso conlleva para la enseñanza geográfica, replantear sus orientaciones teóricas y metodológicas.

9. Del contenido transmitido al contenido problematizado

Para los educadores de Geografía hoy día es indispensable evitar una enseñanza geográfica centrada en la transmisión de contenidos. ¿Cuál es el cambio que se propone?. Pues, convertir los contenidos en problemas. Es decir, problematizar los contenidos. Desde este punto de vista, los contenidos deben ser temas de actualidad, los cuales serán presentados a los alumnos a través del planteamiento de interrogantes, la formulación de hipótesis y la identificación de problemas apremiantes para el colectivo social.

Al aplicar estas orientaciones paradigmáticas, la enseñanza geográfica comienza a prestar atención a las necesidades de los educandos, quienes no solo demandan estar informados sino también estar capacitados para comprender el mundo en que viven.

El objetivo es iniciar la ejercitación de la actividad científica. Esto determina que los tópicos de estudio sean concebidos como problemas considerados situaciones de aprendizaje.

Se trata de escenarios geográficos donde se armonizan como una totalidad, la diversidad de elementos territoriales y socioculturales en una unicidad dialéctica compleja y cambiante. Esas realidades pasan a constituir los objetos de la enseñanza geográfica, una vez que ofrecen una diversa y variada información, la cual se debe abordar con el apoyo de activas estrategias metodológicas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Geografía asume los cambios que se producen en el ámbito planetario, desde otros fundamentos. Su tarea es otra, desmitificar las circunstancias epocales, lo que torna indispensable la problematización de los contenidos y con ello, abordar los temas y problemas de la globalización. Así, la enseñanza geográfica se nutre de los aportes de los educadores y de los expertos.

CAPITULO V

DIDACTICA, INVESTIGACION Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Situación geodidáctica

Desde los acontecimientos de los años ochenta del siglo pasado, se puede afirmar que la humanidad vive un momento histórico pleno de complejidad, incertidumbre y paradojas. El orden económico mundial y los adelantos de la ciencia y la tecnología, además de las trascendentes innovaciones en el ámbito comunicacional, son rasgos evidentes de un cambio categórico en el marco de los hechos sociales. Para Martínez (1999), se puede considerar que se impuso un nuevo punto de vista sobre las circunstancias vividas y en el pensamiento y la reflexión social. Por lo tanto, una nueva racionalidad para dar explicación a las circunstancias geográficas.

Esa realidad trajo como consecuencia afectar a la acción educativa realizada para formar a los “ciudadanos del mundo”, como ya es común calificar a los habitantes del planeta ante el acento global predominante. La emergente panorámica trastocó la educación al extremo que es casi imposible evadir la labor escolar de la discusión sobre los temas de la actualidad mundial. Se trata de la demanda de una acción educativa más vinculada a la forma como se desenvuelven los sucesos cotidianos, pues la educación transmisiva resultó inoperante, incoherente y descontextualizada de las significativas transformaciones.

Igualmente, se hizo inevitable evadir el efecto humano que se debe dar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque los educandos son personas que también piensan y tienen una extraordinaria percepción de los acontecimientos en los cuales son actores protagónicos. Asimismo, los estudiantes aprenden desde otras formas más relacionadas con la vida cotidiana donde el sentido común se transforma con una velocidad impresionante, a la vez que es interactiva una acción epistemológica habitual donde los conocimientos se transforman en saberes en forma natural y espontánea. Al extremo, según Guedez (1994), es imprescindible tomar en cuenta a la intuición como las personas dan respuesta a los hechos de la vida diaria.

Lo indicado trae como consecuencia que la situación de la didáctica en el mundo contemporáneo manifiesta una notable contradicción entre la teoría con la práctica. Mientras en el ámbito académico se promueve una enseñanza con una orientación más social, en la práctica escolar cotidiana coexisten tres orientaciones para dar como resultado un híbrido didáctico. Estas son: la concepción tradicional, la concepción conductista y la concepción constructivista. Pero lo que llama la atención es que en esa situación, el educador también tiene sus contrasentidos, entre los que destaca que emplea una didáctica estrechamente vinculada con su experiencia y su sentido común.

Lo cierto es que aunado a lo anterior, es innegable el hecho que en la actividad cotidiana del aula se observa la presencia de una rutina petrificada y jurásica, cuyo efecto formativo es de muy bajo nivel, pues se limita a la mera transmisión de nociones y conceptos de fuerte vínculo con el libro y/o enciclopedia escolar. Eso sirve para demostrar que ya los procesos de enseñanza y de aprendizaje no se orientan por el programa oficial, sino por los libros elaborados de acuerdo a las orientaciones establecidas en los objetivos / contenidos programáticos. De esta situación se deriva lo siguiente:

1. La acción didáctica de la geografía es una herramienta de fundamental importancia para descifrar el contexto histórico que vive la sociedad actual. Su tarea se orienta a develar los efectos científico-tecnológicos en la construcción de la realidad geográfica del Nuevo Orden Económico Mundial.
2. La organización del espacio por las fuerzas del capital no es tema de discusión en las aulas escolares, pues la práctica escolar permanece con un desenvolvimiento tradicional. Allí los avances académicos y de la investigación pedagógica, tan solo son referencias para demostrar la actualización del docente, pero no se aplican en el mejoramiento de la formación educativa.
3. La reforma educativa de los años sesenta del siglo veinte, se apoyó en el conductismo y la tecnología educativa. En los años noventa del siglo veinte, la reforma se fundamentó en el constructivismo. Sin embargo, hoy día la didáctica se

apega a las orientaciones de acento tradicional limitadas a dar una información que debe ser retenida memorísticamente.

4 La didáctica que se detecta en las aulas escolares es un notable contrasentido con los cambios de la época y es una clara manifestación que en la práctica escolar no se producen modificaciones significativas que anuncien transformaciones contundentes.

En base a lo descrito, se puede manifestar que se vive una nueva realidad geográfica compleja que demanda una orientación didáctica más pertinente a los acontecimientos del mundo contemporáneo. En principio, la didáctica que se aplica para enseñar geografía tiene un acento tradicional, pero además preocupa que los fundamentos pedagógicos y didácticos que se promueven, provengan de escenarios académicos extraños a la realidad socio - histórica del país. De allí que sea una exigencia comenzar promover una didáctica que tenga una fundamentación, no solo en marcos teóricos desde el Estado de Cuestión, sino igualmente tome en cuenta la experiencia del educador de geografía.

La innovación curricular

Al revisar la evolución curricular, desde mediados del presente siglo, hasta hoy, las orientaciones didácticas promovidas, son "copia" de modelos poco vinculados con la propia práctica pedagógica de nuestra escuela y liceos. ¿Cómo debemos enseñar ahora?. Necesariamente, no se podrán obviar los fundamentos geodidácticos externos, dado que la globalización permite su rápida difusión.

Ante la acentuada incidencia de la fragmentación del saber, se impone el reto de integrar los ámbitos de las disciplinas y los conocimientos científicos, como respuesta a la ruptura de la unidad del saber y sus implicaciones absolutistas que dificultan la comprensión de la realidad como totalidad. Es decir, fundamentos críticos, ecológicos, sistémicos, holográficos y geohistóricos para abordar la realidad.

La didáctica debe apoyarse en la interdisciplina y enseñar sus conocimientos en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad e ir más allá de los límites tradicionales del saber académico estructurado de

manera rígida. Eso exige replantear las propuestas curriculares, especialmente, en lo que respecta a su correspondencia con las condiciones epocales, más abiertos, flexibles y tolerantes y ayudar a una explicación más acorde con la compleja relación sociedad-naturaleza. Entre las orientaciones teóricas a considerar, se encuentran las siguientes:

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

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

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

d) **La interdisciplinariedad:** De acuerdo con Weil (1997), la interdisciplinariedad es una articulación epistemológica donde el conocimiento científico se desarrolla a través de un dialogo con otras formas de conocimiento donde se reconoce las diferencias fundamentales de las disciplinas hacia la complementariedad. Se trata de una nueva visión de la realidad y del mundo, que permite realizar una aproximación lo más cercana a lo real, conducente a enfrentar los diferentes desafíos de la época.

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

Orientados por los fundamentos enunciados, la formación de los educadores en Geografía, también debe favorecer la comprensión de la realidad social donde se inserta su actividad pedagógica. Para eso, según Ander-Egg (1994), se tiene que considerar los siguientes fundamentos:

- a) **Enfoque sistémico:** La realidad es una totalidad. El paradigma considera a sus componentes interrelacionados en un sistema dinámico. Nada está aislado, cada parte forma porción de un todo. En suma, la realidad es un sistema organizado en permanente transformación.
- b) **Enfoque ecológico:** En la realidad nada ocurre de modo aislado. Nada acontece, ni nadie actúa en completa independencia. Todo está relacionado con todo. Todo está relacionado con lo demás.
- c) **Enfoque Dialéctico:** En cuanto procura captar el movimiento mismo de la realidad, cuyas partes están en relación activa, éste se desenvuelve en un proceso incesante causado por el choque de contrarios y de múltiples factores que se entrecruzan en la dinámica misma del tejido social.
- d) **Enfoque holístico:** Se parte de cada elemento de la realidad es captado en su articulación dinámica con el conjunto o sistema global. Desde una perspectiva

holística, el todo determina la naturaleza de las partes y las propiedades de éstas se explican a partir de las propiedades del todo, sin que ello agote la explicación de las partes.

- e) **Enfoque holográfico:** El todo es una interconexión donde se articulan el pasado, el presente y el futuro. Allí cada parte se convierte en el umbral de comprensión universal. Eso implica todos para uno y uno para todos, lo que traduce que cada parte contiene el todo como totalidad interconectada.
- f) **Enfoque del pensamiento crítico:** Esta forma de pensar obliga a trascender la realidad. Eso implica ser capaces de pensar un futuro diferente conforme la capacidad innovadora y creativa del ser humano.

Desde estas orientaciones paradigmáticas, la formación del docente en Geografía, debe desarrollarse de forma globalizada. Con eso, se enseña a pensar y actuar desde una perspectiva de totalidad, reconocer la problemática que implica la complejidad; asumir científicamente la enseñanza, apoyado en los procesos de la investigación, el razonamiento crítico, el espíritu de curiosidad, una actitud favorable hacia la solución de problemas. Globalizar, según Ramos, Navarro y Sánchez (1996), implica:

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

Lo indicado determina que la enseñanza de la geografía como ciencia social debe encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la decodificación de la realidad inmediata. Supone superar la transmisión de la mayor cantidad posible de contenidos e informaciones nocionales sobre los lugares, por la preocupación sobre

por qué están las cosas y cuáles son los probables cambios que seguramente pronto sufrirán en su comportamiento futuro. Por consiguiente, la tarea pedagógica debe asumir orientaciones de carácter que ayuden a abordar la realidad, en procura de una explicación más crítica y transformadora

Una alternativa geodidáctica desde la investigación

Los fundamentos expuestos representan para la reorientación de la enseñanza de la geografía, significa plantear interrogantes, tales como: ¿Qué situaciones geográficas emergen de la realidad actual?, ¿Cómo ocurren los acontecimientos geográficos actuales?, ¿Cómo se obtiene el conocimiento de esa realidad?, ¿Cómo se debe enseñar la geografía para interpretar esa realidad geográfica? y ¿Para qué se obtiene el conocimiento de la compleja realidad geográfica?.

Es el replanteamiento de la didáctica hacia el rescate de la vida cotidiana como escenario de la actividad social; considerar una orientación geográfica más acorde con las dificultades del hombre y de la sociedad; proponer una geodidáctica más identificada con acciones pedagógicas que superen la neutralidad científica; convertir al acto educante en una acción de investigación permanente. El nuevo objetivo de la geodidáctica, tendrá que ser la interpretación de la realidad, al recuperar la "epistemología de la calle", ante la exigencia de reconstruir la historia del presente, trastocado intensamente por la "explosión de los conocimientos".

Se asume que la enseñanza de la geografía tiene en la investigación una extraordinaria oportunidad para gestar cambios a su práctica pedagógica. Millán (1985), piensa que ante el progreso de las ciencias, la complejidad de los conocimientos y la presencia de la renovada concepción humanista de la enseñanza y del aprendizaje, se impone el desarrollo de procesos formativos que tomen en cuenta la participación en eventos, tales como el aprender por descubrimiento, la construcción significativa del conocimiento y el sentido transformador de las dificultades de la sociedad, desde una acción política e ideológica.

Según lo expuesto, el objeto de estudio es la realidad geográfica cotidiana y se facilita su entendimiento desde una actividad pedagógica dialogal, de confrontación y cuestionamiento, donde los contenidos escolares atiendan a los problemas que afectan al colectivo social. Es decir, prestar atención a los acontecimientos geográficos de la comunidad, una vez que éstos son expresión de los nuevos cambios que globalmente afectan a la sociedad planetaria.

Esto lleva consigo, auspiciar cambios en las estrategias de enseñanza, en cuanto facilitar la intervención de los objetos de estudio en una actividad geodidáctica que vincule el sentido común, los contenidos programáticos y las acciones pedagógicas que impulsen la investigación. La idea es relacionar la experiencia, la observación y la descripción, con la revisión documental y el trabajo de campo, con el objeto de abordar los temas de interés desde un proceso indagador que asegure el imprescindible acento científico.

Ahora se torna indispensable que la enseñanza oriente el aprendizaje hacia la obtención de la información, con el desenvolvimiento de actividades pedagógicas participativas. El objetivo es la elaboración de los conocimientos con una base científica. Así, lo cotidiano será percibido de una forma crítica y la actividad escolar será un escenario para el diálogo fecundo y cuestionador que formará una conciencia para entender las condiciones del momento.

El cambio en la concepción de la enseñanza debe considerar a los mismos procesos de enseñar y de aprender, desde la siguiente interrogante: ¿Cómo se obtiene el conocimiento?, lo que determina a su vez otra interrogante: ¿Para qué se obtiene el conocimiento?. La formulación de ambas preguntas lleva consigo problematizar el acto educante, de tal manera que la situación cotidiana sea intervenida desde procesos más complejos que la simple apreciación sensual-empírica.

Significa contextualizar los acontecimientos en el marco de las condiciones históricas de la época. Por eso es razonable plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo es el mundo actual?. La respuesta encuentra asidero en la búsqueda de información sobre el panorama geográfico del mundo global y sus repercusiones en la organización del espacio geográfico por el capitalismo dominante. Igualmente,

significa el diagnóstico de problemas, la exigencia de pre-requisitos, la discusión sobre tópicos de interés, el planteamiento de hipótesis y la obtención de las ideas previas, entre otros.

Estas opciones aseguran al docente la oportunidad de conocer cuál es el saber de sus educandos. También ayuda a definir los procesos didácticos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Por eso son alternativos la selección del problema, el diseño de preguntas, la formulación de hipótesis, planteamientos de temas de actualidad, entre otros. Se busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué se desea conocer?. El objetivo de estas alternativas debe ser abordar situaciones vividas por el sujeto y explicaciones que involucren actores, escenarios, acontecimientos, relaciones de poder.

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

La segunda fase tiene como objetivo dar explicación a la realidad, para lo cual es necesario acudir a los fundamentos teóricos que se encuentran en los recursos bibliohemerográficos. Esta fase se desarrollará para dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué factores han influido en su existencia?, ¿Cómo se relacionan las cosas entre sí?, ¿Cómo y por qué se dispersan en la realidad?. La actividad del docente debe traducirse en la correlación objetivos-temas de interés, una vez que es relevante tomar en cuenta las directrices del programa oficial; realizar entrevista a expertos; buscar información en libros y revistas especializadas; elaborar y/o interpretar gráficos estadísticos, entre otras actividades.

La tercera fase se orienta a la reconstrucción de la realidad. Para esto se aplican los fundamentos obtenidos en la fase anterior. Las interrogantes que ameritan de respuesta en esta fase, son las siguientes: ¿Qué había antes?, ¿Cómo ha llegado hasta dónde está?, ¿Cuál es el proceso que dio origen a la situación, al problema, a la comunidad, entre otros aspectos. La idea es interpretar la temática que se estudia en el marco de otras épocas, en otros contextos temporo-espaciales. Entre las actividades más importantes a considerar en esta fase, se encuentran: la elaboración de trabajos escritos; realizar exposiciones, debates; discutir en grupos grandes y desarrollar investigaciones de campo.

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

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

CAPITULO VI

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA CLASE DEL DICTADO Y LA COPIA COMO INCENTIVO DEL CAMBIO GEODIDACTICO

La crisis de la educación tradicional

La exigencia de formar a los ciudadanos hombre en correspondencia con los novedosos, rápidos y acelerados acontecimientos que vive la humanidad, constituye uno de los retos más importantes que se plantean a la educación. Responde la inquietud, a la vigencia de la transmisividad establecida como finalidad educativa desde la Modernidad. De allí que ante la crisis de los paradigmas y la epistemología positivista, educar para el desarrollo intelectual, por su sentido funcional, mecánico y lineal, es considerado como un problema de significativa relevancia en el mundo contemporáneo.

Su obsolescencia y anacronismo son centro del reclamo reiterativo. Una razón esencial es el hecho de su desfase de las condiciones históricas actuales, donde la proliferación de noticias, informaciones y conocimientos minimizan su base principal: Transmitir el conocimiento previamente elaborado, desde una persona informada (el docente) a un colectivo ignorante (los estudiantes). Se piensa que el simple hecho de escuchar noticias, ver programas de televisión y leer la prensa, las personas pueden elaborar una matriz de opinión sobre los acontecimientos presentes.

Frente a esta circunstancia, es muy difícil preservar la transmisión del conocimiento como sustento de una educación orientada a concebir a la memoria como la base del saber. Ya en los años setenta del siglo veinte, Cirigliano (1979) destacaba que esa concepción tradicional se esmeraba por transmitir el patrimonio cultural, que resulta de la labor científica y cultural, pero reducida a nociones y conceptos, para luego ser depositados en la mente de los educandos, mediante

actividades didácticas cuya tarea es retener información, entre las que vale citar el dictado, la copia, el calcado y el dibujo.

Actualmente, cuando el conocimiento se multiplica de tal forma que se habla de una “explosión de conocimientos”, no se puede ocultar el fracaso de la educación transmisiva ante sus dificultades para responder a la diversidad, pluralidad e instantaneidad y simultaneidad como se produce y se difunden los saberes, con el sencillo acto de transcribir un contenido del libro al cuaderno. Ya Avolio de Cols (1979) denunciaba que este modelo del enseñar hoy para aplicar mañana, resultaba agotado ante la complejidad de la nueva situación epocal.

Mientras la educación persiste en lo tradicional y la realidad geográfica revela signos de trascendente detrimento, el conocimiento se ha tornado múltiple, plural, diverso, pero también falible. En efecto, como dice Figueredo y Escobedo (1998), en una sociedad como la actual, caracterizada por el desarrollo científico-tecnológico acelerado e intenso, es insensato pensar que las personas sean educadas con una formación tan anticuada, para vivir en una situación tan plena de dificultades.

Desde este punto de vista, mientras se magnifica la producción de conocimientos de una manera tal que es casi imposible dominar un campo de saber con sostenida profundidad, la educación se aferra a lo tradicional y la realidad geográfica se deteriora. Por consiguiente, es imposible que un alumno, con el simple ejercicio de la memorización, pueda tener acceso a la múltiple, variada y plural información. Igualmente, esto pone entredicho la capacidad de retener los contenidos librescos sin una reflexión cuestionadora. Peor aún, si son facilitados a través de mecanismos didácticos conducentes a auspiciar el “consumo”, de una información demasiado simple y poco significativa para quien aprende.

Al limitar el aprendizaje a la memorización de contenidos, confina al estudiante a reproducir una información estática. Esta forma de aprender tiene que ver con la teoría psicológica que concibe, según Cirigliano (1979), que el aprendizaje sea un acto mediante el cual, la persona incorpora en su memoria ideas, datos y conocimientos inconexos y descontextualizados. Su sustento tradicional teórico

concibe que la mente sea considerada como un reservorio de nociones y conceptos, que se utilizan ante la presencia de interrogantes.

Cabe preguntarse lo siguiente: ¿Puede una persona entender el mundo tan complejo con la memorización de nociones y conceptos?. Pues lamentablemente es muy difícil que eso ocurra. La cantidad de información que se divulga en las redes electrónicas, en publicaciones periódicas y en los medios de comunicación social es demasiado excesiva y dificulta que una persona pueda alcanza a dominar el conocimiento que se produce en ámbito específico. La crisis que afecta a este modelo educativo tradicional, está relacionado con su descontextualización del entorno inmediato, al limitar los procesos de enseñanza y aprendizaje a una labor estrictamente centrada en el aula escolar.

Su lejanía de la comunidad trae consigo desarrollar una labor muy discrepante sobre los acontecimientos del lugar. Allí, ocurren tantas situaciones que colocan en el primer plano al conflicto ambiental, resultante del deterioro ecológico, pues la realidad geográfica construida por la expansión del capitalismo, muestra como manifestación más contundente, a la desaparición de especies, la impureza de las aguas, la contaminación del aire, los desequilibrios agrológicos de los suelos, el hacinamiento de las ciudades, la merma de la calidad de vida, entre otros aspectos. Sin embargo, la normativa legal, específicamente, la Ley Orgánica de Educación (1980), en su artículo 3, reclama que los alumnos deben “cultos, sanos y críticos”.

Esto demanda que la enseñanza debe auspiciar aprendizajes significativos. Una enseñanza orientada a que el educando resuelva problemas, reflexione críticamente y asuma posturas críticas frente a las situaciones comunes de la vida diaria. Pero vale aclarar que no sólo es facilitar oportunidades para ejercitar el juicio y el razonamiento, sino también propiciar las posibilidades para despertar las capacidades críticas y creadoras en el educando, apoyadas en una participación activa y reflexiva.

Esto impide continuar con la práctica educativa centrada en la transmisión de los contenidos. Por el contrario, debe favorecer el pensamiento ágil y desenvuelto con la rapidez que le exigen las nuevas circunstancias. En tal sentido, entre los aspectos a tomar en cuenta, se pueden citar, a) la actividad pedagógica tiene que responder con

alternativas acertadas que faciliten el acercamiento a la intrincada realidad; b) proponer alternativas didácticas que permitan la obtención del conocimiento y c) superar los esquemas reproductores de información por iniciativas que estimulen la creatividad y la innovación.

El desfase de la enseñanza geográfica

En la complejidad del mundo contemporáneo, la enseñanza de la geografía tiene como su objeto de estudio a la realidad geográfica, percibida como fragmentos y su práctica escolar se desenvuelve con un acentuado acento tradicional, pues sus actividades más importantes son el dibujo, el calcado y la copia. La persistencia de la reproducción de información detallada, referida a situaciones particulares, trae como efecto su descalificación pedagógica, al aferrarse a fundamentos pretéritos.

Una disciplina de tanta relevancia en la explicación del espacio geográfico, se enseña como si fuese un conocimiento frío e inerte que centra su intención en transmitir contenidos, mientras el escenario sociohistórico, vive en una acelerada transformación. Su objetivo es describir las partes constituidas del paisaje en sus detalles más resaltantes. Esto conduce a que se dé una enumeración de rasgos y negar la posibilidad de dar analizar e interpretar lo que allí ocurre.

Enseñar geografía, significa, desde esa perspectiva, entre otros aspectos: Diga que es geografía; cuáles son los tipos de relieve; qué es un suelo; cómo se clasifican los suelos; cuáles son los tipos de clima; cómo se distribuye la vegetación; cómo se distribuye la población mundial; cómo crece la población venezolana; qué es población activa; qué es contaminación ambiental; cuáles son los problemas del ambiente; cómo se puede combatir la contaminación ambiental.

Se trata esta forma de entender la enseñanza de la geografía escolar, la muestra más evidente de la vigencia de la racionalidad ilustrada que, desde el siglo XVIII, sirve de orientación paradigmática a la formación del ciudadano en el mundo occidental. Bajo los designios de la Ilustración, la educación tuvo como su tarea esencial, el desarrollo intelectual del sujeto, centrado en actividades formativas

lineales y mecánicas para potenciar la razón como base de la producción del conocimiento.

Su razón es el privilegio de la concepción positivista, que estableció como una de sus razones fundamentales, que el conocimiento es el resultado de la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos. Sus logros revelan que esa intervención tiene como tarea, fragmentar la realidad en sus partes más específicas y su entendimiento obedece a su explicación desde lo particular a lo general y/o viceversa. Lo cierto es que esta se realiza lineal y mecánicamente sin tomar en cuenta su contexto y menos su sentido social.

Esta situación se aplicó a la acción pedagógica, pues el diseño curricular para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben privilegiar las nociones y conceptos; es decir, son las partes de la realidad la información a transmitir, mediante acciones estrictamente planificadas y de esa manera, ejecutadas en el aula de clase. Por cierto, este recinto escolar se convierte en el escenario donde la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan con neutralidad, imparcialidad y ecuanimidad.

Con este planteamiento, la enseñanza geográfica se alejó del estudio del entorno y apuntó hacia la fijación de contenidos programáticos y/o librescos en la mente de los estudiantes. De esta forma se alejó de la observación y descripción del paisaje, para ahora observar y describir contenidos expuestos en láminas, mapas, fotografías, cuadros estadísticos, entre otros recursos didácticos. En consecuencia, no es el hecho simple de observar y dar explicación superficial a lo que se observa, es la contemplación que tan sólo describe detalles, sirve llanamente para vislumbrar interpretaciones someras.

Lo grave de esta situación es que la idea pedagógica es establecer nociones, conceptos e imágenes como evidencia de aprendizaje. Se piensa que los educandos aprenden con el solo hecho de reproducir los datos aislados e inconexos que le facilita el educador de geografía, con el sencillo acto del dictado. Preocupa que esa forma de obtener términos, definiciones y conceptos, generalmente, a partir del texto copiado en el cuaderno, constituya el logro más importante de la práctica pedagógica.

Esa labor lleva consigo una contemplación circunstancial y somera en el entorno inmediato, de casos aislados que, más que todo, tienen la intención de ejemplificar el contenido dictado o explicado en el aula de clase. Se busca que los educandos entiendan el sentido y significado de la parte conceptual transmitida, sin provocar interés, motivación y atención crítica sobre las situaciones vividas en la comunidad. Indiscutiblemente, tampoco tiene efectos en promover una explicación a la realidad geográfica vivida y menos en agilizar opciones de cambio a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Significa para Aebli (1973), que la práctica pedagógica se centra en lo meramente sensual-empírico, sostenido en un activismo que desarrolla acciones conducentes a observar, dibujar, calcar, pintar, completar, entre otras, para lo cual es común que se solicite el libro texto, el cuaderno, lápices, creyones y regla, además de utilizar imágenes u objetos completamente preparados a los que no se pueden introducir reformas parciales o totales. Esto se demuestra con la revisión de las orientaciones didácticas establecidas en los programas escolares de geografía y en los procedimientos didácticos utilizados por el docente.

De allí se origina un trabajo escolar cotidiano, donde el docente hace una breve explicación en el pizarrón y los estudiantes leen en el libro el contenido de la clase y luego realizan actividades de reproducción de información, entre otros casos. En esta práctica escolar, por consiguiente, sé es creativo, por ejemplo, cuando se sale de la rutina académica al exponer interrogantes sobre contenidos expuestos por el docente; inquietudes que surgen de la formulación de interrogantes; la exposición de temas de interés personal.

Vale destacar que no hay, en el sentido de la palabra, el análisis que reflexione para apuntalar la crítica constructiva e intencionada, que asistida por el cuestionamiento, desdibuje más allá de las razones, las repercusiones de los acontecimientos. Quiere decir, que en las aulas escolares donde predomina el dictado, está ausente el razonamiento activo, flexible y dinámico, coherente con las nuevas, inciertas y paradójicas situaciones de la vida natural y espontánea de la sociedad actual.

Mientras ocurre, hay tres escenarios en contradicción formativa. Son tres ámbitos específicos con su misión bien establecida: el vulgar, lo escolar y el científico. El conocimiento vulgar se refiere a la naturalidad y espontaneidad de la vida; el conocimiento escolar, a la preparación encomendada a la escuela para educar al estudiante para la vida y el conocimiento científico, formar para la inserción en el progreso y la transformación de la sociedad, con la adquisición de conocimientos desde la participación en experiencias y prácticas.

Así, en cada uno de estos espacios, cada conocimiento asume su elaboración desde acciones igualmente diferentes. En la vida cotidiana se construye como resultado de las conversaciones y discusiones habituales. En la escuela, es estructurado por los expertos para que los educadores lo transmitan a sus alumnos y el científico, es el resultado de la acción sistemática de las investigaciones. Para Ferrer (1999), lo ideal sería armonizar esos tres lugares y hacer, innovar, transformar, descubrir e inventar, el conocimiento con fines significativos en el mejoramiento de la calidad formativa del alumno y su correspondencia con su interacción social.

Esto traduce incentivar desde el aula la creatividad con el privilegio formativo de la originalidad, el planteamiento atractivo e interesante, la ruptura con lo acostumbrado, el salirse de los esquemas preestablecidos y aperturar otras iniciativas, en el propósito de contribuir a la formación de comportamientos que se traduzca en transformación personal. Para Mendoza de Gómez (1998), eso representa que "...la persona creativa sea aquella capaz de abandonar las estructuras adquiridas bajo las cuales habitualmente actúa, trabaja y produce, poniéndolas en entredicho, con el fin de construir otras nuevas, Esa persona está dispuesta a abandonar la seguridad y correr riesgos" (p. 128).

Hacia la ruptura con lo tradicional

El momento actual presenta, entre sus rasgos más relevantes, reveladoras transformaciones en todos los ámbitos del sistema integral de la sociedad. Vale destacar de manera muy especial, una panorámica donde ya es común la rapidez y el

aceleramiento que rompa con lo estático y lo cierto, para privilegiar la apertura y la fragilidad, a la vez que dar paso a la complejidad y la contradicción. Allí, cuando cualquier fenómeno o acontecimiento de la sociedad, lleva implícito el sentido del cambio, se debe pensar es necesario promover otras formas de enseñar y de aprender.

En el caso de la enseñanza de la geografía, el viraje se tiene que ocupar de cambios geodidácticos relevantes, tales como: ejercitar el estudio de problemas desde diversos enfoques, evitar repetir soluciones dadas a situaciones o fenómenos geográficos estudiados; incorporar la inventiva para atender acontecimientos de la dinámica social; incentivar la formulación de hipótesis, definir problemas, establecer relaciones y comparaciones, elaborar conclusiones sobre tópicos estudiados, evaluar situaciones al considerar todos los factores intervinientes, entre otros casos.

La idea es producir algo nuevo que sea coherente con las realizaciones que vislumbran en la vida cotidiana tan intensa e innovadora, pero que se traduzca en un logro diferente, con efectos pedagógicos significativos. Indiscutiblemente, eso lleva consigo motivar lo novedoso, lo inexistente; y por que no, la invención. Obedece esta intención a que la creatividad, no debe ser objetivo de aspiración exclusiva de la ciencia sino también de la vida diaria y de la escuela.

Pues, para que eso ocurra, los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben facilitar fundamentos teóricos y metodológicos que aborden las nuevas condiciones epocales y las realidades geográficas de los lugares, de tal forma que se forme al educando entrelazado consigo mismo y en permanente dialéctica con el mundo de cambios que vive habitualmente. Motivo por el cual, entre los argumentos que se pueden citar para construir esa posibilidad, se encuentran los siguientes:

a) Apreciar la realidad geográfica cotidiana desde fundamentos explicativos: En la medida en que se desarrollan los acontecimientos contemporáneos, uno de los rasgos que llaman la atención es la superficialidad como se difunden los conocimientos de la realidad geográfica. Estos se divulgan en mensajes previamente elaborados por expertos como clichés o códigos estereotipados, con el objeto simple y sencillo de informar y motivar el consumo. Se trata de informaciones ligeras que

estimulan el “permítame pensar por Usted”. Este es un aspecto a tomar en cuenta porque precisamente, sirve para evitar la reflexión acuciosa y con ello, el cuestionamiento certero, pues tiene como propósito incentivar comportamientos mecánicos donde la agitación reflexiva está ausente.

Esto ocurre, tanto en la misión informativa de los medios como en la labor cotidiana del aula de clase. Con los medios, se divulgan simplemente noticias e informaciones en mero detalle de lo sucedido. En el aula, se dicta la noción, el concepto y la ley. Por consiguiente, la enseñanza geográfica debe promover la explicación crítica de los acontecimientos de la realidad, con el objeto de contribuir a formar una postura dialéctica del educando, la cual debe formarse desde el conocimiento natural y espontáneo de la vida diaria. Es decir, desde sus ideas previas. Para Figueredo y Escobedo (1998):

... un individuo sin una buena formación en ciencia no podrá enfrentar problemas desconocidos en forma exitosa, pues no es posible el hallazgo de nuevas soluciones sin enfrentar los problemas sociales y del mundo en forma científica. En particular, los graves problemas sociales y ambientales que los ciudadanos de un futuro muy cercano tendrán que enfrentar y que actualmente estamos ya enfrentando, necesitan de un enfoque científico que permita entender nuestra (realidad geográfica)... Pero no se necesita señalar los problemas más graves que el ser humano debe enfrentar para ver claramente la necesidad de una buena formación científica. Para la gran mayoría de los pequeños problemas cotidianos que cualquier ciudadano enfrenta a diario, es necesario contar con una mente científica (p. 68).

b) Prestar atención a la novedad que emerge para convertirse en hecho cotidiano: En forma grata e ingrata, la sociedad es sorprendida diariamente por circunstancias geográficas y ambientales de notable repercusión. Quiere decir que el asombro ya es parte de la vida común, puesto que ha resultado ser habitual, constante e internalizado rápidamente por el colectivo social, para hacerlo como parte del diario

acontecer. En verdad, la novedad encuentra en los medios a un extraordinario aliado para causar la sorpresa en el ámbito cotidiano, dada su función informativa.

Eso les convierte instrumentos educativos de primer orden, al destacar su condición de vehículo para difundir informaciones, entretener, como también, condicionar el comportamiento de millones de asiduos espectadores. Con la tecnología comunicacional, la acción educativa de la geografía dispone de un recurso de primer orden para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje hacia un mejor nivel de eficiencia y efectividad. Entre las implicaciones que se pueden poner de relieve cabe señalarse el incremento de la posibilidad de educar a colectivos más numerosos.

Se trata de tener acceso a la diversidad planetaria, a los hogares de los más apartados rincones del mundo, favorecidos por el uso de la imagen. A ello se une la presencia de complejas redes comunicacionales, como es el caso de Internet, el cual ha logrado integrar desde los hogares, los lugares de trabajo y desde los mismos locales académicos, a millones de usuarios para convertirlos en integrantes de un sistema que vive la instantaneidad y la simultaneidad de manera habitual.

c) Valorar la forma diferente como concibe el hombre su realidad: El carácter fortuito, novedoso, circunstancial de la vida cotidiana favorece la formación de una persona creativa. De allí que sea trascendente entrar a valorizar la forma como el individuo concibe su realidad. No existen concepciones únicas y exclusivas para percibir el mundo, sino que cada cual, como persona, tiene su propia manera de entender su mundo, la realidad y la vida. De acuerdo con Figueredo de Urrego y Escobedo David (1998):

... Un niño del campo, para tomar un ejemplo, concibe la vida en forma muy diferente de cómo la concibe el niño de la ciudad. Y un adolescente del campo concibe la vida en forma muy diferente a como la concibió cuando era niño. Todos ellos tienen realidades diferentes. Incluso si el adolescente campesino emigra a la ciudad seguirá concibiendo la vida de manera diferente; la verá de forma diferente (se dice cotidianamente); la ciudad misma la concebirá diferente o, como también se dice cotidianamente, “la verá con otros ojos”.

Cada uno pues tiene su propia realidad que es diferente de la de los demás (p. 64).

d) El sentido significativo del aprendizaje: Uno de los rasgos que todavía se manifiestan en la dinámica del aula es la poca repercusión que tiene lo que se aprende con respecto a la vida personal y social de los educandos. En un mundo de cambios, la enseñanza geográfica debe modificar esa situación al dar mayor significación a lo que se aprende. Es decir, asegura el sentido de utilidad y beneficio para los estudiantes, al dar explicación crítica a los problemas que aquejan a su comunidad. Para Valbuena Paz (1990):

Todo aprendiz tiene derecho a aprendizajes significativos y es deber del sistema educativo y del sistema social ofrecerle la oportunidad de lograrlos. Al aprender significativamente el individuo aprende lo que realmente es necesario, no siente frustración al aprender cosas inútiles y al perder tiempo en ello, puede establecer integraciones y transferencias que dan sentido de utilidad a lo aprendido, trasciende como ser humano al ser factor de cambios sociales y, sobre todo y primero que nada, tiene reales posibilidades de que lo aprendido contribuya efectivamente a mejorar la calidad de su vida, la de su familia, la de su comunidad o la de la sociedad en general (p. 23).

e) Reivindicar la conciencia intuitiva ante la presencia de una permanente incertidumbre: Se ha tornado muy difícil asumir la previsión como una opción para vislumbrar el desarrollo de los acontecimientos. Mientras hay más avances en la evolución de la ciencia mayor es la incertidumbre que existe para el hombre y la sociedad sobre el futuro que se puede prever. Lo incierto y la paradoja se convierten en rasgos comunes de la vida diaria. De allí que sea importante asumir la incertidumbre como una orientación fundamental para auspiciar la creatividad en la acción educativa.

Es la posibilidad para afrontar las realidades que como situaciones problemas para el colectivo social se presentan diariamente con efectos perjudiciales y nefastos. Lo

impredecible es también una opción para fortalecer la existencia de la corrección del error que la racionalidad ilustrada impuso como frustrante y obstaculizador de la creatividad. Esa orientación debe ser superada y dar a lo incierto la connotación de posibilidad de mejorar lo que se consideró como un error. De esta forma se comenzó a valorizar la conciencia intuitiva al asumir que la necesidad de revisar el sentido omnipotente que se le ha asignado a la razón. Dice Guedez (1994), al respecto:

La razón cuando se hace exclusiva y excluyente y cuando se recoge en sí misma, lo que hace es enmascarar los hechos que aborda. Hay que reivindicar la capacidad intuitiva. No es la simple experiencia la que proporciona los recursos suficientes para captar la demanda de un determinado momento, es necesario un previo desarrollo de un olfato que permita apreciar lo que va más allá de la simple razón (p. 9).

Así, se da importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la energía que motiva la creatividad desde el hemisferio derecho, al facilitar el sencillo acto de “prender el bombillo”, para comprender una situación de su vida; en la búsqueda de otras “salidas” a las dificultades que se confrontan habitualmente como personas.

f) La existencia de nuevas orientaciones paradigmáticas, entre las que se pueden citar: la pluralidad, la flexibilidad, la integridad, la sistematicidad: Hasta ahora en la acción educativa se ha prestado mucha atención a situaciones dicotómicas, dilemáticas y duales. Es común escuchar sobre lo bueno y lo malo, lo posible y lo imposible, pues hoy día en el mundo del cambio acelerado, nada se puede considerar como excluyente, ya que de una u otra forma, desde una perspectiva holográfica, todo elemento del todo refleja la totalidad en la cual se encuentra inmerso.

Al respecto, dice Ferrer G. (1999): “El hombre es por lo general plural, por eso no existen dos personas que piensen exactamente igual y ha surgido el pluralismo para entender y explicar el desenvolvimiento de la realidad (...)” (p. 1-4). Si antes se pensaba y se practicaba en la enseñanza que el grupo de estudiantes era homogéneo; que podían obtener el mismo conocimiento de manera simultánea, es necesario comprender que “cada cabeza es un mundo” y, por consiguiente, aprende en la forma

como individualmente procesa la información que se suministra o que encuentra por sí mismo.

La pluralidad también implica flexibilidad dado que no sólo es casi imposible que dos personas puedan pensar lo mismo, sino que al recibirse tanta información, el conocimiento que se construye es factible de rápida transformación. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen que ser abiertos y flexibles para desenvolverse desde el estudio de problemas geográficos; de acontecimientos del hombre y de la sociedad; de situaciones de la vida diaria; de fenómenos naturales que afectan al colectivo social, entre otros tópicos de fundamental importancia.

g) La enseñanza de la geografía para motorizar una creatividad acorde con los cambios epocales: Por tanto, debe proponer el desarrollo de interrogantes tales como: ¿Cómo ocurren los acontecimientos geográficos actuales?, ¿Qué situaciones geográficas emergen de la realidad geográfica?, ¿Cómo se obtiene el conocimiento de esa realidad?, ¿Cómo se debe enseñar la geografía para interpretar esa realidad geográfica?, y ¿Para qué se obtiene el conocimiento de la compleja realidad geográfica?.

El incentivo de la creatividad en la enseñanza de la geografía encuentra en el uso didáctico de la pregunta a su principal aliado. No se trata de negar tampoco la posibilidad de utilizar la hipótesis, o el planteamiento de temas de interés para los educandos. Su aplicación busca dar una orientación más abierta y flexible al proceso de enseñanza que permita el reacomodo de las actividades planteando la ruptura con lo rígido y lo establecido.

Las preguntas deben motorizar el desarrollo de procesos flexibles de investigación donde se armonicen la teoría con la práctica en la búsqueda de explicación a situaciones – problema de la vida cotidiana. Como lo previsto cambia en la medida en que se aplica en la realidad debido a que se van encontrando nuevas alternativas que facilitan su desenvolvimiento, la interrogante conduce el proceso de enseñanza de manera abierta y sin limitaciones.

En la medida en que se avanza en la enseñanza geográfica, el proceso dialéctico se abre en la medida en que se confronta la realidad debido a que emergen nuevas interrogantes a las cuales se debe buscar respuestas. Desde esa perspectiva, se busca que el educando, bajo la orientación del docente, participe en actividades conducentes a aprender a obtener, procesar, confrontar y evaluar información. Es decir, aprenda a ser investigador con la aplicación de estrategias que las ciencias sociales utilizan para obtener el conocimiento.

De allí que la enseñanza de la geografía, al desarrollar procesos investigativos de apertura hacia la realidad vivida, no será una acción educativa transmisiva ni menos reproductora y reduccionista, sino una actividad con un objetivo claramente intencional en lo ideológico y en lo político: lograr una formación fortalecida con la confrontación con la realidad y la vida misma. Pasa así de una acción transmisiva a una acción creativa que se afina en la investigación como opción didáctica para obtener el conocimiento. En suma, se enseña para aprender a vivir desde el estudio de la vida misma.

CAPÍTULO VII

DESDE LA TEORÍA DEL PROGRAMA A LA INVESTIGACIÓN GEOGRÁFICA: LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA ESCOLAR DE LA GEOGRAFÍA

El problema

En la tradición pedagógica, el programa escolar cuenta con un significativo valor e importancia para los docentes de Geografía, pues constituye el instrumento curricular que elabora el ente oficial con la tarea de orientar la acción educativa y describe en sus detalles los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas sugeridas y de evaluación. Ellos son los aspectos esenciales que guían los procesos pedagógicos de la enseñanza geográfica, en su contribución hacia la formación integral de los estudiantes, en un todo de acuerdo a lo estipulado por el Ministerio de Educación.

En principio, el programa fue estructurado en una larga lista de conocimientos referidos a tópicos de la disciplina que debía explicar el docente a sus alumnos en el trabajo escolar cotidiano. Según Capel (1981), los contenidos estuvieron ordenados en función de la separación entre Geografía Física y Geografía Humana y referidos, respectivamente, a la comprensión de los aspectos naturales del territorio (geología, relieve, topografía, clima, vegetación, suelos, etc.) y los temas relacionados con los aspectos humanos (población, actividades económicas, organización política, etc.).

La presencia del programa escolar se inserta en condiciones históricas donde fue forzoso socializar el colectivo social para menguar la ignorancia e incentivar el fervor nacionalista. Para Tovar (1980), debe entenderse que enseñar Geografía en su misión originaria se encaminó a fortalecer el sentido patriótico, nacional y soberano. Específicamente, respondió a la necesidad de las comunidades europeas, en especial,

la francesa, de confrontar el comportamiento expansionista alemán con la formación de una conciencia de patria y nacionalidad.

Así, la enseñanza geográfica tuvo como tarea esencial, consolidar la conciencia e identidad nacional, estudiar las características del territorio y de su población, a la vez que transmitir el conocimiento geográfico e incentivar el afecto al territorio como escenario natural. El motivo fue asegurar el sentido de pertenecía e identidad local con el lar nativo, en su condición de soporte físico y sistematizar un conocimiento que contribuyera a perdurar el afecto al lugar, a sus costumbres y tradiciones, como también, preservar en el tiempo, la cultura local, regional o nacional, ante los embates del extranjero expansionista y agresor.

Desde tiempo reciente, el programa de Geografía comenzó a ser elaborado por expertos en curriculum, didáctica y diseño instruccional, quienes los estructuran en el marco del logro de la finalidad educativa de formar la personalidad del educando. Sin embargo, cuando se aplican para guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, originan una problemática de una perjudicial repercusión pedagógica, entre cuyas características más relevantes se pueden citar las siguientes:

- 1) El programa ya no fortalece la identidad nacional, el apego al lar nativo, la conciencia nacional y el sentido de patria, sino que se circunscribe a transmitir contenidos.
- 2) Los programas ofrecen una visión de la realidad desde una enumeración de objetivos y contenidos que promueven cambios de conducta en los educandos.
- 3) La aplicación del programa estimula la memorización de nociones y conceptos.
- 4) Desde el programa, en el aula de clase, se desarrolla una práctica pedagógica aferrada a los fundamentos tradicionales.
- 5) Los programas deben ser desarrollados en estricta secuencia, pues no se acepta modificación alguna en su estructura.
- 6) El programa escolar permanece vigente durante largos períodos de tiempo.
- 7) El programa es sustituido por el libro de Geografía.

Los aspectos descritos, debido a sus repercusiones tan adversas en el desarrollo de la práctica escolar, sirven de motivo para reflexionar sobre la presencia de un problema que responde a que los vigentes programas escolares para enseñar Geografía, son obsoletos y carecen de pertinencia ante el contexto del mundo actual, debido a:

a) El conocimiento de la realidad obedece a conceptos que tradicionalmente enseña la disciplina. Para Capel (1981), se trata de una enseñanza de la Geografía apoyada en la clásica división entre la Geografía Física y la Geografía Humana. Esto ha determinado la permanencia en el tiempo de conceptos, por un lado, sobre el paisaje, el relieve, el clima, la vegetación, el suelo, entre otros y, por el otro, la población, la ciudad, las actividades económicas, para citar ejemplos.

b) La forma como se percibe la realidad es a través de la visión fragmentada que mantiene los conocimientos parcela, aislados unos de otros y ofrecidos en una secuencia ordenada y rígida. Es un encadenamiento de conceptos que busca en su perspectiva didáctica, comprender la totalidad desde las partes que se armonizan gracias a la visión de síntesis, específicamente, cuando se discuten los temas regionales.

c) La percepción de las parcelas de conceptos permite apreciar la realidad más hacia el detalle que hacia el conjunto, pues se contempla en sus datos y se entiende desde la enumeración de los rasgos más resaltantes. Quiere decir que el proceso pedagógico valora la parte y luego, se entiende la situación objeto de estudio, a través de ejercicios sencillos de analogía que tratan de relacionar la realidad abstracta con la realidad concreta

d) Los programas se estructuran bajo fundamentos disciplinares, con una propuesta pedagógica avalada por actividades didácticas, tales como el dictado, la clase explicativa, la copia, el dibujo y el calcado. El resultado, una enseñanza abstracta, eminentemente teórica, que hace hincapié en la memorización, pues supone con esta forma de aprender, el logro de un educando reflexivo que retiene conceptos para dar explicaciones convincentes.

e) En el programa escolar se establece una visión normativa de la enseñanza de la Geografía, con el objeto que los docentes ofrezcan una base conceptual que homogeneíza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en cualquier lugar, en determinado momento.

Resulta, entonces, un notable contrasentido que, al mismo tiempo que ocurren cambios significativos en el escenario mundial, en el ámbito disciplinar de la Geografía y en los fundamentos pedagógicos, los programas escolares de la enseñanza geográfica, conduzcan una labor formativa centrada en la descripción, memorización y enciclopedismo. Indiscutiblemente, es un problema de reveladora importancia en el contexto de un mundo de contradicciones, paradojas e incertidumbres que obliga revisar su uso tradicional.

El programa escolar de Geografía para una enseñanza teórica

Uno de los efectos que más se reprueba al docente de Geografía, es la orientación que da al programa escolar hacia una enseñanza teórica circunscrita a nociones y conceptos sin vinculación alguna con la realidad. Por eso, en el ámbito escolar, es común escuchar los cuestionamientos al aislamiento de la escuela de su comunidad. Arroyo (1996), critica que la enseñanza se concentra en el aula y se desprende del escenario comunal inmediato; situación que facilita entender el sentido teórico, abstracto y descontextualizado de la práctica escolar.

Esta realidad marca una diferencia considerable con un mundo complejo, incierto e intensamente comunicado, a la vez que constituye una muestra más de la baja calidad pedagógica de la enseñanza geográfica. El contraste se acentúa cuando la enseñanza se relaciona con la “explosión de conocimientos”, informaciones y noticias que surcan las redes comunicacionales en forma intensa y diversa y los contenidos que ofrece el programa escolar obsoleto, arcaico y “jurásico”. Aunque, en los programas escolares, cuestionados existen aspectos que pueden ser reivindicados por el docente de Geografía. Por ejemplo, en el programa del Séptimo Año de Educación Básica (1987), se detecta lo siguiente:

- 1) La reforma de los programas de Educación Básica constituye una excelente oportunidad para actualizar el contenido científico de la Geografía y mejorar con ello la calidad de la enseñanza de esta materia (p. 196).
- 2) Sólo en los tiempos actuales se ha comenzado a considerar a la Geografía como una ciencia razonada, explicativa y aplicada (p. 189).
- 3) La Geografía constituye un estudio sistemático de los conceptos y procesos que se producen en la superficie terrestre y que sirven para explicar los distintos paisajes que se encuentran en ella (p. 189).
- 4) La Geografía participa de métodos similares a los de las otras ciencias, tanto naturales como sociales (p. 194).
- 5) En Geografía, la observación directa y la localización de los fenómenos resultan fundamentales (p. 194).
- 6) Identificar los patrones de distribución espacial de los fenómenos tiene una importancia capital en Geografía (p. 194).
- 7) ...realizar una actividad que oriente al alumno sobre el método para abordar una investigación...haciendo énfasis en cómo se ve afectado el sistema de relaciones del medio geográfico... (p. 223).

En el Programa de Geografía de Venezuela del Noveno Año (1987), también se encuentran aspectos importantes que avizoran una orientación diferente a la práctica tradicional de la enseñanza geográfica, entre los cuales vale mencionar los siguientes:

a) Como disciplinas eminentemente formativas, las ciencias sociales tienen como meta fundamental en la Educación Básica, el logro de un mejor y más completo conocimiento del país y del mundo en que vivimos, especialmente, si tenemos en cuenta que este conocimiento es bastante deficiente en los momentos actuales entre la población en general y muy especialmente, entre la que está en edad escolar. Así pues, este conocimiento de la nación venezolana y del mundo debe ser el punto central de reflexión en toda reforma que involucre una reestructuración de las Ciencias Sociales (p. 155).

b) La Geografía es una ciencia que estudia:

- 1) El paisaje.

- 2) Las regiones o lugares.
- 3) El medio físico o natural.
- 4) Las relaciones hombre-medio.
- 5) La organización del espacio.
- 6) Los grupos sociales y su localización (p. 156).
- 7) Estimular al curso para que señalen las características geográficas de la localidad (p. 179).

Los aspectos descritos muestran que los programas vigentes, pueden ser utilizados por los docentes de Geografía en la elaboración de alternativas de cambio. Enfáticamente, se señala en el Programa de Noveno Año de Geografía de Venezuela (1987): “El docente estará en libertad de modificar, ampliar o aportar nuevas estrategias en la medida que lo considere necesario. Asimismo adecuarlas a las condiciones socioeconómicas del educando” (p. 160).

Con estos señalamientos, el educador halla en los programas los conocimientos y las estrategias que facilitan dar el paso inicial para gestar cambios en la enseñanza de la Geografía de acento tradicional. Una de las transformaciones que se promueve en la enseñanza geográfica es superar el acto pedagógico eminentemente teórico, por una acción que involucre al conocimiento con la realidad inmediata. Se impone desarrollar una acción educativa que acerque la teoría con la práctica y sacuda el desgano, fastidio, monotonía y aburrimiento, por una actividad pedagógica comprometida con la explicación y transformación de la realidad.

Desde el programa escolar hacia la realidad geográfica

Hoy día se impulsa una enseñanza de la Geografía desde renovados aportes que dan relevancia a la realidad geográfica de alcance mundial, se requiere que los programas escolares sean abiertos y flexibles; las actividades didácticas deben relacionarse con la investigación y la elaboración del conocimiento y los problemas geográficos de la comunidad deben ser objeto de estudio. Desde esta perspectiva, piensa Taborda de Cedeño (1990), que los programas escolares han de acercarse a las

innovaciones curriculares, la exigencia de mejorar sustancialmente las estrategias de enseñanza en cuanto fortalecer las actividades grupales y facilitar contenidos más actualizados y coherentes con la compleja realidad geográfica.

El cambio debe comenzar por replantear una práctica escolar más vinculada con el entorno inmediato. En esta dirección, los contenidos servirán como marcos referenciales desde donde se desprenderá una práctica geodidáctica diferente, donde el docente asumirá el programa en sí mismo, pero también desde su experiencia y los renovados fundamentos teóricos y metodológicos presentes en la innovación de la enseñanza geográfica. La respuesta sería una práctica pedagógica que se abre hacia la confrontación de la realidad y elaborar los nuevos conocimientos en y desde la realidad misma, al incorporar al docente, educandos y comunidad. Esto supone abordar grandes cambios geodidácticos, tales como ir más allá de la memorización por la reflexión y desde la pasividad hacia la participación.

En otras palabras, el docente pasa de la verticalidad tradicional hacia acciones pedagógicas compartidas y facilitar la transformación de las ideas previas de sus estudiantes en actividades para actuar y razonar en forma permanente. Ahora el educador se convierte en el mediador de la actividad pedagógica al facilitar oportunidades que sirvan para que los alumnos elaboren desde la búsqueda de información, nuevas opciones alternas y ayudar a generar cambios en su realidad inmediata. Se trata de obtener el conocimiento geográfico desde una acción-reflexión que genere una intensa y renovada dialéctica inmersa en la complejidad del mundo actual. Según Santiago (1998), lo indicado presume:

- 1) Considerar los contenidos desde temas de actualidad, temas de interés para los alumnos, la formulación de preguntas, planteamiento de hipótesis; es decir, problematizar los contenidos en estrecha vinculación con los acontecimientos de la vida cotidiana.
- 2) Propiciar actividades para que los alumnos expresen sus ideas sobre los temas de actualidad y seleccionen a través de la negociación, un problema geográfico que consideren de su interés.

- 3) Propiciar oportunidades para que los alumnos expongan sus ideas previas sobre el tema seleccionado.
- 4) Organizar planes de trabajo para orientar la búsqueda de información sobre la temática seleccionada.
- 5) Ayudar a los alumnos a seleccionar la información adecuada en torno a preguntas: Cómo era antes, qué es hoy, cómo evolucionó la situación, por qué existe esa situación, qué factores intervienen, cómo se podría transformar esa situación, con qué se transforma esa situación y cómo se puede divulgar ese nuevo conocimiento.

La enseñanza de la Geografía, desde esta perspectiva, puede generar una práctica pedagógica para explicar los sucesos en forma crítica, reflexiva y con extraordinarias repercusiones formativas en los estudiantes. La complicada realidad que vive la sociedad actual, sus problemas y los ocasionados por el deterioro ambiental, justifican una enseñanza geográfica más comprometida con el cambio social y el desarrollo sustentable. Lo indicado admite, entonces, promover cambios tales como:

1. Replantear el programa escolar para fortalecer los valores de la nacionalidad.

El “Nuevo Orden Económico Mundial” impone una homogeneidad cultural e ideológica que es ineludible develar, pues sospecha intervencionismo, ruptura con la autonomía y la soberanía nacional y desprendimiento de la identidad con los lugares. Las comunidades se encuentran violentamente penetradas por ideas y valores que irrumpen contra la unidad cultural gestada históricamente por la sociedad. Para Delgado (1995), existe hoy día un inminente peligro que el acervo cultural autóctono sea menguado por los intereses de la globalización, lo que motiva reorientar el programa de Geografía, hacia el fortalecimiento de la venezolanidad y contrarrestar los efectos alienadores del mundo global.

2. Rescatar el programa como instrumento pedagógico.

Es ineludible mejorar la aplicación del programa en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En la opinión de Aular y Betencourth (1993), Es

imprescindible una lectura en detalle, con el objeto de evaluar qué, cómo, por qué y para qué enseñar y valorar su condición de guía que por su naturaleza curricular, debe facilitar obtener, procesar y transformar información; incentivar la crítica y la creatividad, el uso del tiempo, conservar un buen estado de salud y fomentar la participación, la solidaridad, el respeto mutuo y promover la convivencia. Todo esto, con el objeto de formar el ciudadano activo, reflexivo, creativo y crítico.

3. Conectar el programa con la realidad.

Un paso trascendental en la aplicación del programa, lo constituye el hecho de examinar los contenidos que recomienda enseñar, como base para identificar los problemas de la comunidad. Para Benejam ((1999), se impone dar el salto desde la mera contemplación de los hechos a la participación que involucre la actividad reflexiva con la acción transformadora de las dificultades sociales. Es decir, acción-reflexión-acción que propicie la confrontación, el cuestionamiento y la dialéctica, que echen a un lado la indiferencia y la apatía, a la vez que ayude a gestar la innovación como una actividad regular y constante en la práctica escolar.

4. Romper con la linealidad tradicional.

El docente, por tradición, aplica el programa en forma lineal. Algo más, los directivos de los planteles, así lo exigen. Bonilla-Castro y Rodríguez (1995), frente a esto, una vez identificado el problema a estudiar, se elabora una planificación abierta y reacomodable da fácil aplicación por los alumnos, más acorde con dar al proceso de enseñanza y aprendizaje, una orientación integral, de conjunto, sistémica y holográfica, como es la realidad geográfica contemporánea. La realidad es abordada como ella es, compleja y en movimiento.

5. Elaborar el conocimiento. El educador de Geografía debe pasar de la posición de poseedor del conocimiento al intermediario entre el conocimiento y los alumnos, incentivar la elaboración de nuevos conocimientos desde el estudio de situaciones de la vida diaria. Benejam (1997), esto responde a que los alumnos deben construir otros

conocimientos desde sus ideas previas, al abordar sus mismas situaciones cotidianas. En consecuencia, la enseñanza de la Geografía supera los linderos de la escuela y va a la comunidad con una acción social generadora de la participación y el cambio social.

6. Estudiar los problemas de la comunidad.

Según Benejam (1997), el hecho de estudiar los problemas de la comunidad supone dos aspectos esenciales en la actividad formativa de la enseñanza geográfica. En primer lugar, la función pedagógica de los contenidos es poder apreciar la realidad desde cómo situación vivida donde se transfieren los conocimientos a la práctica. En efecto, en el aula se da la teoría, se formulan las interrogantes y se va a la comunidad en busca de información. Al regresar, las informaciones se confrontan, debaten y elaboran conclusiones. En segundo lugar, la Geografía como disciplina rompe las barreras de la transmisión tradicional y avanza hacia la explicación de la realidad geográfica. Es la mirada hacia el espacio geográfico, su evolución histórica, su dinámica espacial, entre otros rasgos. Se busca reflexionar sobre el espacio y develar las fuerzas que lo han construido y lo construyen.

7. Apreciar geohistóricamente la realidad inmediata.

Los estudios geográficos tradicionales dan significativa importancia a la descripción de la realidad. Por razones de acento positivo dan relevancia a la simple enumeración de detalles que como inventario de aspectos físicos y humanos, sirve para destacar la realidad descrita. Ajustado al cambio paradigmático que vislumbra la interdisciplinariedad, se da un viraje para abordar la realidad al vincular la Geografía con la Historia. Implica, de acuerdo con Tovar (1986), estudiar la realidad geográfica construida por los grupos humanos bajo condiciones históricas determinadas. En este sentido, se asigna jerarquía epistemológica al hecho de interrogar la situación objeto de análisis sobre ¿Cómo era antes?, ¿Cómo evolucionó desde su origen hasta el momento actual? y ¿Cómo es hoy día?. De esta forma, al buscar explicación a cualquier comunidad, la enseñanza de la Geografía debe ir más allá de la mera descripción. En este caso, reconstruir la evolución histórica.

La integración aula-realidad geográfica desde el programa escolar

Obtenida una apreciación general sobre el entorno inmediato, se procederá a estrechar los vínculos entre el aula y la comunidad. Esta fase del proceso geodidáctico se desenvuelve con las siguientes actividades:

1. la revisión del programa: Ahora es necesario percibir las circunstancias de la comunidad desde los contenidos programáticos. Inicialmente traduce una lectura integral, la cual permitirá enterarse de los fundamentos que orientan la enseñanza geográfica, entre ellos se citan: la finalidad del nivel educativo, las condiciones biopsicosociales del educando, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza y de evaluación. Para Taborda de Cedeño (1990), es indiscutible que al revisar el programa, el docente estará en capacidad de seleccionar áreas temáticas que pueden facilitar la identificación de problemas geográficos de significativa importancia para sus educandos.

2) Tomar en cuenta la realidad: El educador de Geografía, una vez detectados las posibles temáticas geográficas, deberá realizar su presentación a los estudiantes sin imponer un tópico en particular, con el objeto de debatir e identificar un problema geográfico relevante y aceptado por los alumnos, de modo que sirvan de tema generador del proceso geodidáctico negociado desde el consenso. En lo geográfico, se trata de mirar hacia el contexto habitual para asumir sus dificultades de la integración sociedad-naturaleza como objetivo de los procesos de enseñar y aprender.

En lo pedagógico, se proporcionar oportunidades para comenzar a observar la dinámica de la realidad desde otras perspectivas. En efecto, el educador puede recomendar una revisión de la prensa regional, escuchar noticieros de la radio y observar programas de televisión. La idea es que los alumnos adquieran información sobre lo que ocurre y profundizar en la comprensión de situaciones de notable repercusión en la comunidad. Con estos señalamientos, la integración programa

escolar - problema geográfico, armoniza a lo geográfico y lo pedagógico en una actividad didáctica que, según Fernández (1997), tiene como importancia formativa en los educandos, entre los que valen citar:

- 1) La individualización del educando, en lo que respecta a un tratamiento personal y diferenciado.
- 2) La integración de contenidos programáticos para superar la fragmentación del conocimiento.
- 3) El trabajo en grupos, con el objeto de desarrollar la interacción entre los alumnos.
- 4) La participación autónoma que favorezca la vivencia de experiencias investigativas en el contexto de la comunidad local.
- 5) La aplicación de un enfoque comunicativo donde el diálogo facilite que los educandos elaboren su propio discurso sobre los acontecimientos de la realidad geográfica.
- 6) La proyección social de los contenidos que facilita la escuela desde un enfoque socio-ambiental.
- 7) La reflexión metacognitiva para realizar acciones reflexivas que faciliten pensar más allá de los contenidos concretos.
- 8) El desarrollo del proceso de la enseñanza mediante secuencias integradas de procedimientos y actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información, tales como: tomar apuntes significativos, hacer esquemas, elaborar mapas conceptuales, diseñar procesos de investigación, realizar exposiciones, entre otros.

El desarrollo del proceso

El desenvolvimiento de la acción geodidáctica debe ser como son las actividades de la vida diaria, donde se pueden cometer errores, reflexionar y continuar el “camino”. Se trata de una acción natural y espontánea, desprendida de la rigurosidad y la

certeza. Para que eso ocurra, de acuerdo con Santiago (1999), se recomienda el desarrollo de las actividades que se describen a continuación:

1. La vinculación con el mundo global Se busca con esta fase dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo es el mundo actual?. Atiende esta actividad inicial, a la exigencia de contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito de los acontecimientos de la globalización. Dentro de las actividades que pueden contribuir al desarrollo de esta fase del proceso, se vale citar las siguientes: la aplicación de la técnica de la pregunta divergente, recurrir al campo experiencial del educando, consulta de libros, revistas, folletos y prensa, observación de programas de televisión, observación de videos, consultas en Internet y exposiciones del profesor.

2) Conocer el sentido común. Esta fase busca ahora conocer cuáles son las concepciones que posee el educando sobre el problema que estudia. Aquí lo interesante es obtener las ideas previas o bagaje vulgar que poseen para explicar su mundo y su realidad inmediata, ante lo cual es necesario que el educando manifieste lo que sabe. Ese “conocimiento vulgar”, emerge de la percepción espontánea y natural del alumno en su desempeño como habitante de un lugar determinado. Entre las actividades que se pueden recomendar, se encuentran las siguientes: la realización de debates, aplicación de torbellinos de ideas, discusiones para recurrir al campo experiencial del educando y discusiones en grupos de trabajo.

3) La aproximación a la realidad

En esta fase se debe establecer el vínculo directo de ese sentido común con la realidad. Ahora se recurre a la observación y la descripción con un acento más acucioso y obtener detalles sobre la situación que se estudia. La acción pedagógica que puede ayudar a facilitar el desarrollo de esta fase, lo constituye el diagnóstico, el cual tiene como objeto realizar la descripción detallada de las características de la realidad geográfica, tales como: rasgos que dominan en el entorno, características de la población, actividades económicas, tipo de viviendas, localización de entes oficiales, empresas, testimonios históricos, lugares de esparcimiento, iglesias, plazas, museos, locales comerciales, entre otros.

Entre las actividades que pueden complementar el desenvolvimiento de esta fase, se pueden citar las siguientes: las consultas bibliográficas, lectura de la prensa, trabajos de campo, aplicación de guías de observación, realización de visitas guiadas, elaboración de cuestionarios, aplicación de cuestionarios, discusiones en grupos de trabajo, descripción de problemas de la comunidad, elaboración de planos, realización de excursiones, entrevistas a personajes de la comunidad, redacción de ensayos, realización de censos, toma de fotografías y observación de fotografías aéreas.

4) La explicación de la realidad

Con esta fase, la realidad comienza a hacerse comprensible, una vez que los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios traen consigo, tanto para el educador como para los educandos, entender de una manera diferente la problemática que estudian.

El efecto pedagógico se produce al problematizar el sentido común, al confrontarse con los datos obtenidos con la observación y la descripción, desde donde emergerá la nueva información sobre la realidad. En consecuencia, como la subjetividad es afectada, las sesiones del aula deben contribuir a profundizar las contradicciones a la vez que estimular la reflexión dialéctica y las clases centradas en debates sobre la información recolectada.

Pedagógica y geográficamente, la explicación comienza a tener efecto, debido a que demanda de nuevas informaciones que deben ser suministradas por lectura de mapas y/o planos, observaciones más acuciosas, entre otras actividades.

Se puede recomendar también: Consultas bibliográficas, lectura de mapas, lectura de planos, lectura de cuadros estadísticos, trabajos de campo, utilización del video, lectura de ojivas, lectura de gráfico de sectores, lectura de histogramas, elaboración de conceptos, redacción de ensayos, realización de trabajos en grupo, lectura de perfiles de suelo, observación de planos topográficos, utilización de documentos históricos, descripción de procesos históricos, entrevistas a personajes de la comunidad, realización de censos, elaboración de mapas conceptuales, redacción de informes, elaboración de cuadros sinópticos, elaboración de mapas y planos, lectura de datos estadísticos y aplicación de guías de observación.

5) El redescubrimiento de la realidad

Una vez obtenida la información, se procede a establecer la relación existente entre los datos y su distribución espacial, iniciar el proceso de “volcar” los datos en el mapa, con el objeto de plasmar la dinámica del espacio del problema estudiado. Ahora aparecen las áreas más antiguas, las más recientes y las áreas hacia donde, en el futuro, se podrá expandir la comunidad. Igualmente, se ubican las sedes de los organismos públicos, instituciones de la comunidad, actividades económicas, culturales y deportivas, entre otras informaciones.

Esto se complementa con los mecanismos que reflejan la dinámica de la comunidad, a través del flujo de las vías de comunicación, los flujos que manifiestan el comportamiento del colectivo social y los ámbitos que ejercen atracción y repulsión de habitantes. La elaboración del mapa determina realizar actividades explicativas sobre la situación que allí se refleja, lo que da origen a nuevos conocimientos.

Entre las actividades pedagógicas que se pueden utilizar para complementar la acción didáctica de esta fase se encuentran las siguientes: Aplicación de la técnica de la pregunta divergente, recurrir al campo experiencial del educando, consultas bibliográficas, elaboración de mapas, elaboración de cuadros estadísticos, uso de videos, exposiciones de los educandos, exposición del profesor, observación de películas, lectura de fragmentos de novelas, lectura de poesías, uso de discos, torbellino de ideas, talleres, trabajos en grupos, redacción de informes, redacción de ensayos, descripción de procesos históricos, utilización de documentos históricos, elaboración de planos y observación de fotografías.

6) El nuevo conocimiento de la realidad

Una vez concluidas las actividades anteriores, se impone la presentación del nuevo conocimiento, con la realización de dos actividades: la elaboración de un informe y en la realización de una exposición. Es el resultado del proceso de investigación, el cual debe ser expuesto en el aula de clase, para ser confrontado con los compañeros de curso. A continuación, cada grupo disertará el resultado de su investigación. La técnica que se recomienda es la exposición. Concluidas las exposiciones, se abre el

debate. El objetivo es confrontar el saber obtenido con los compañeros y generar acciones reflexivas.

7) La devolución sistemática

Realizada la exposición de los trabajos de investigación por cada uno de los grupos, se procede a preparar la acción de divulgación de los nuevos conocimientos obtenidos. Inicialmente se debe facilitar la confrontación con las personas que ayudaron a suministrar información, con los padres y representantes de los educandos del curso; con los habitantes de la comunidad donde se estudió la problemática. En otras palabras, sacar del aula el nuevo conocimiento que se obtuvo.

Para Cendales (1994), esto representa realizar actividades de invitación a través de convocatorias a las autoridades de la institución, a las personas y a las instituciones como las asociaciones de vecinos, la comunidad educativa, las autoridades de la comunidad, entre otros. Es necesario incorporar la mayor cantidad posible de personas, de tal forma que entren a involucrarse con significativo protagonismo en la presentación de los resultados de la investigación.

La devolución sistemática estimula la participación de la comunidad en las acciones de enseñanza y de aprendizaje que promueve la escuela. Por lo tanto, es indispensable incorporar a los habitantes, quienes deben intervenir más decididamente en la transformación de la escuela hacia el rescate del liderazgo social.

Entre las actividades que se recomiendan para complementar esta fase se encuentran las siguientes: elaboración de avisos, elaboración de carteleras, elaboración de boletines informativos, elaboración de crucigramas, elaboración de rompecabezas, elaboración de sopas de letras, redacción de reseñas bibliográficas, elaboración de videos y diapositivas; elaboración de carteles, elaboración de títeres y marionetas sobre problemas geográficos y elaboración de caricaturas, entre otras.

8. Hacia nuevos conocimientos

Realizadas las actividades de la devolución sistemática, la acción vuelve a las aulas para comenzar a debatir sobre nuevos conocimientos y se entiende que el estudio de situaciones de la comunidad cambia y la enseñanza de la Geografía debe considerar esa modificación habitual. Otro será, entonces, el tema a tratar, previa revisión del

programa. Allí, ya el educador no será quien realice el procedimiento para detectar el tópico a estudiar. En este caso, serán los propios educandos quienes recomendarán el nuevo tema de estudio.

Como se aprecia, con el desarrollo de estas actividades, el proceso geodidáctico supera la contemplación de la realidad por una acción protagónica del educador, de los alumnos y de los habitantes de la comunidad. Así mismo, la enseñanza de la Geografía, desde esta nueva orientación ayudará a formar una cosmovisión hacia la preservación del ambiente y la transformación de la sociedad y el programa escolar tendrá otra función más pedagógica y geográfica al facilitar develar la realidad del entorno inmediato.

En efecto, se impone la tarea de entender el comportamiento civilizatorio para situarse conscientemente en el mundo y formar las nuevas generaciones con los fundamentos teóricos y metodológicos que les permitan asumir una conciencia cuestionadora y crítica sobre el mundo contemporáneo. Eso amerita educar para la convivencia, la paz, la democracia participativa, el respeto a la diversidad y la tolerancia con una enseñanza de la Geografía humana y social.

CAPÍTULO VIII

EXPLICACION CRÍTICA DE LA REALIDAD COMUNITARIA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

En el inicio del nuevo milenio, uno de los rasgos más demostrativos de la época, lo constituyen la complejidad que caracteriza a los problemas ambientales, geográficos y sociales. El resultado, una situación donde los desequilibrios ecológicos se muestran en forma habitual con efectos perversos y catastróficos. Esta dificultad determina como exigencia prestar atención a las ocurrencias que se viven en las comunidades donde los procesos formativos alcanzan repercusiones explicativas en la formación ciudadana.

El propósito es considerar la importancia que se asigna al estudio de la realidad geográfica como objeto de estudio, dada la condición de escenario habitual donde está ubicada la escuela y viven los estudiantes. Esta opción pedagógica y didáctica asume como finalidad desarrollar el acto educativo en la explicación del mundo inmediato, donde se hace posible confrontar al conocimiento escolar con el bagaje experiencial de los educandos y del conocimiento científico. Esta armonía facilitaría desenvolver los procesos de enseñanza y de aprendizaje en estrecha relación ciudadano-comunidad.

El problema radica en que los procesos formativos del ciudadano del siglo XXI, se aferran a desenvolverse con un trabajo escolar cotidiano de acento pretérito, pues se afina en conocimientos y prácticas originadas en el siglo XVIII. El tratamiento de la emergente realidad y de su acelerada transformación exige opciones de cambio, sustentadas en la renovación paradigmática y epistemológica, para desviar la atención hacia la necesidad de abordar la problemática ambiental y geográfica, en el pleno escenario de los hechos.

Eso determinó realizar una revisión bibliográfica e integrar la teoría con la práctica y ofrecer una opción de cambio coherente y pertinente con la complejidad del mundo actual. En efecto, se facilita una estrategia metodológica desenvuelta en fases para abordar un objeto de estudio escolar, de la manera siguiente: a) Contacto con la situación-problema. b) El análisis previo. c) La observación geográfica. d) El diagnóstico de la comunidad. e) El tratamiento de la información obtenida. f) El nuevo conocimiento. g) La devolución sistemática. H) La integración escuela-comunidad y i) Hacia la transformación social.

Se trata de comenzar con otros trazados teóricos y metodológicos que permitan a la enseñanza de la geografía, actuar en correspondencia con las nuevas realidades del mundo actual. Entre los aspectos a considerar, en esa dirección, implica valorar a la enseñanza geográfica, desde un planteamiento innovador de la práctica escolar, ahora más coherente con la explicación crítica de la realidad vivida. El propósito es dar importancia pedagógica y didáctica al abordaje de los escenarios inmediatos, con la firme convicción de alfabetizar al ciudadano con la explicación de su entorno inmediato.

La complicada realidad geográfica

Para comprender la necesidad de promover la enseñanza de la geografía, a partir del abordaje de la comunidad que se habita, es imprescindible tomar en cuenta la confusa circunstancia ambiental, geográfica y social que identifica a las comunidades en el presente momento histórico. En el inicio del nuevo milenio, uno de los rasgos más significativos de la época, lo evidencia la complejidad originada por el suceder de problemas ambientales, geográficos y sociales en las diversas localidades con repercusiones particulares y en lugar.

La realidad que se revelan las virtudes y dificultades comunitarias, coloca en el primer plano a la forma como los diversos grupos humanos que habitan la superficie terrestre, utilizan las potencialidades del territorio y organizan su espacio geográfico. La interacción sociedad-naturaleza también se hace evidente en el desenvolvimiento

del vivir cotidiano, donde ocurren los eventos socio-ambientales; muchos de ellos, adversos, catastróficos y fatales, cuyas repercusiones se sienten con contundencia; en especial, en la población desprotegida e indefensa.

Lo preocupante es el acento reiterado y común en que los incidentes calificados en forma habitual como “desastres naturales”, se hacen presentes en diversas manifestaciones y consecuencias. Por cierto, en los medios de comunicación social ya es habitual adjudicar estos accidentes ambientales y geográficos al calentamiento global y poca o ninguna explicación se hace a los contratiempos de la realidad inmediata. En efecto, se ha hecho frecuente destacar los casos de notables consecuencias sociales simplemente como un acto meramente resaltable en lo informativo.

Ante la importancia asignada por la acción mediática a la situación ambiental, en la década de los años setenta del siglo XX, Dausereau (1972) consideraba como graves problemas la elevación de las temperaturas ha ocasionado la ruptura del equilibrio atmosférico y, en efecto, el deshielo de los polos del norte y el sur, la merma de los glaciares de los altos relieves del planeta, el desarrollo de huracanes y tifones de extraordinaria magnitud, lluvias torrenciales e inundaciones desastrosas, como también eventos ambientales nefastos e imprevistos.

En la actualidad, ya se ha hecho cotidiano que la radio, la prensa y la televisión, recalcan informaciones sobre los sucesos en los centros urbanos y rurales. En las ciudades son frecuentes dificultades sobre los movimientos en masa causadas por las lluvias y sus efectos destructivos en las viviendas; la crecida de ríos y riachuelos y también la intensidad de la contaminación ambiental; es decir las comunidades citadinas y pueblerinas muestran condiciones territoriales en franco deterioro. Eso determina la necesidad de volver la mirada crítica hacia las comunidades urbanas.

Los escenarios rurales tampoco escapan a situaciones difíciles relacionadas con los mutabilidades del ambiente. Desde la vigencia de las actividades ancestrales del cultivo de la tierra hasta la contaminación del suelo con insecticidas, plaguicidas y abonos químicos en general, cuyo uso indiscriminado e irracional, han contribuido a acrecentar la magnitud y complicación de las formas de degradación ambiental. Esta

realidad no escapa a las repercusiones de los desequilibrios de la atmósfera con lluvias e inundaciones trágicas.

En su momento, Wettstein (1962) destacó que el alcance de esta problemática, ya representaba para la humanidad una temática exigente de una especial atención. A mediados del siglo XX, ya era evidente que la totalidad del planeta estaba en desajuste global e integral, donde ningún lugar del ámbito terráqueo escapa a los contratiempos ocasionados por la ruptura del equilibrio ecológico.

A fines del siglo XX, los sucesos mostraban sus problemáticas significativas y categóricas. Al respecto, Tovar (1990) resaltó la ocurrencia de los casos demostrativos de la presencia de los desequilibrios ecológicos, con efectos perversos y adversos y llamó la atención ante la magnitud inusitada, pues ya era inevitable desconocer e ignorar su evidente suceder.

En el inicio del nuevo milenio, esta problemática ha originado sucesivos encuentros internacionales. Son reuniones constantes y reiteradas donde se exponen estudios e investigaciones cada vez más reveladoras del deterioro ambiental y geográfico. Hay preocupación en ecólogos y geógrafos, entre otros profesionales, sobre el alcance que denuncia la ruptura del equilibrio natural. Por tanto, estos temas son debatidos con interés social, pero cuando se toca el aspecto económico, las grandes potencias económicas frenan cualquier iniciativa de cambio al empuje industrial.

Según Torres (1996) es inevitable apreciar que el actual intervencionismo de las potencialidades naturales continuará, dado el extraordinario avance de la ciencia y la tecnología que vislumbra con sus logros, pero que parece olvidarse de las repercusiones que tienen los aportes para incrementar la rentabilidad financiera. En ese sentido, ante la crisis alimentaria, cuya realidad es inevitable en la generación de hambrunas, ni siquiera ha conmovido a los países altamente industrializados porque su aspiración es el incremento de capital.

El privilegio económico-financiero sobre el resto de los aspectos esenciales de la dinámica social, está altamente cuestionado y ya revela muestras de detrimento. Hay aprietos en la economía y las finanzas. Sin embargo, su monopolio marca la

diferencia y se erige como lo prioritario para la sociedad. Con los acontecimientos ocurridos en la primera década del nuevo milenio, en los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa, el capitalismo está afectado en si mismo y sus efectos muestran profundas contradicciones.

Santaella (2008) destaca que la crisis de la depresión de los años treinta del siglo XX, han emergido con nueva faceta para llamar la atención de la población mundial, originada por el desaforado consumismo impulsado por el nuevo orden económico mundial. No es solo la naturaleza la que expresa sus conflictos, sino también la sociedad. Ahora la economía, la política y el militarismo se dan la mano para crear otros escenarios que pretenden reivindicar los logros del capital como garante de la transformación científico, tecnológica, industrial y comunicacional.

En lo esencial, son los medios que ya no ocultan los problemas ambientales, geográficos y sociales. Su diaria exposición es el ejemplo más revelador de las formas tan desequilibradas que vive la humanidad a consecuencia del comportamiento del capitalismo perverso o de la calificación de Juan Pablo II: el capitalismo salvaje. De allí que hay una indiscutible e incuestionable contradicción. Mientras la opulencia económico-financiera expone los logros de una minoría, la pobreza constituye un problema planetario.

Se trata de la mayoría de los habitantes del planeta en condiciones muy dispares de quienes ostentan la riqueza. El hacinamiento urbano, la desolación rural y la usurpación de terrenos inhóspitos para construir un hogar, se unen a la presencia de las enfermedades endémicas y epidémicas, el bajo consumo de alimentos, la carencia de los elementales servicios públicos, como agua, electricidad, vivienda; aunado a la baja calidad de la educación, limitan acentuadamente la posibilidad de mejorar la calidad de vida.

La complicada situación geográfica del mundo contemporáneo es en la actualidad, objeto de preocupación por el colectivo social, Ya no es solamente el tema debatido en los escenarios educativos, sino también es referencia habitual en políticos, economistas y ecólogos. Por tanto, se imponen las reflexiones, acciones y

realizaciones pertinentes con la discusión y elaboración de opciones alternas que asuman la inquietante realidad ambiental, geográfica y social.

Una de esas alternativas lo constituye la educación. Se trata de la formación del ciudadano sano, culto y crítico que se apropie de las circunstancias valoradas como problemas para la comunidad. La idea es romper con la condición de espectador de las dificultades de su territorio, entendidas con indiferencia y apatía, por una persona activa, protagónica y participativa, en acciones para entender a los contratiempos ambientales y espaciales desde reflexiones críticas y actividades transformadoras.

La explicación de la realidad inmediata supone para la acción educativa la necesidad de vincular los procesos de enseñanza y de aprendizaje con temáticas de interés, problemáticas ambientales, geográficas y sociales y la formulación de preguntas e hipótesis sobre aspectos considerados como problemas para la colectividad social, derivadas de la intervención histórica del territorio que se ocupa y del espacio geográfico organizado en la evolución histórica transformadora.

El propósito es colocar en el primer plano de la acción educativa a la situación vivida en la comunidad, al armonizar lo actual con los cambios del pasado, de tal manera de apuntar a promover la diligencia por mejorar la calidad de vida ciudadana, con realizaciones factibles de generar las innovaciones exigidas y coherentes con las necesidades de la sociedad. En efecto, se pretende asumir a la educación como una opción de cambio ajustada a los desafíos del mundo contemporáneo.

A la circunstancia derivada del aprovechamiento de las potencialidades de la naturaleza, debe explicarse en sus causas, revelaciones y contratiempos; en especial, la intervención del capital. Es poco común que se asuma en la comprensión de los desequilibrios ecológicos, al aspecto económico-financiero. Siempre se evade destacar los efectos de la forma cómo se obtiene la riqueza, al utilizar el desarrollo científico-tecnológico si medir las repercusiones en el sistema integral del planeta. En palabras de Puyol (s/f):

La actual crisis ecológica que vive el mundo está estrechamente vinculada al modelo de desarrollo que la sociedad capitalista ha desarrollado en este siglo. Esto ha conllevado la aparición de de problemas ambientales locales, incluso en

los mismos países que lo sustentan problemáticas que traspasan los fronteras y se imponen, globalmente, en todo el planeta (s/p).

Es interesante encontrar en este planteamiento, la importancia de abordar las problemáticas ambientales y geográficas, en la comunidad local. Precisamente, el tema tiene notable incidencia en lo inmediato donde se aprecian, vivencian y contactan las dificultades originadas por el grupo humano en el proceso histórico, desarrollado para promover el uso de los recursos de la naturaleza; en especial, los subterfugios de carácter político, orientados a ocasionar el deterioro territorial y espacial.

La educación para explicar la realidad geográfica

La dinámica y el comportamiento del mundo contemporáneo se han convertido en un interesante tema de discusión en la geografía y su enseñanza. Ya hay consenso en valorar la importancia del contexto epocal, como referente de primer orden para orientar las explicaciones sobre los acontecimientos que afectan a la humanidad y cuyas consecuencias, han colocado en el centro de la discusión a la geografía como ciencia social de significativa repercusión, en la comprensión de las emergentes realidades del inicio del nuevo milenio.

El desenvolvimiento de un escenario de acento económico-financiero que sustenta al nuevo orden económico mundial y, con eso, a una circunstancia plena de competencia empresarial que apunta hacia la economía de mercados, la disciplina geográfica, para orientar el uso del territorio y guiar la organización del espacio geográfico. En esa dirección, Capel (1998) ha planteado:

En un mundo cada vez más global y competitivo, el geógrafo tiene la obligación de estar abierto al debate permanente y a cualquier aportación, pero siempre con un sentido crítico que favorezca la comprensión de nuestras propias realidades. A la tarea tradicional de analizar, representar y explicar las dinámicas territoriales, se ha añadido otra nueva, la de conservar, ordenar y

gestionar un conocimiento que se ubica en el estratégico territorio de las relaciones entre naturaleza, sociedad y cultura (p. 45).

Desde esta dirección, la complejidad ecológica, ambiental y geográfica es hoy día valorada como una circunstancia altamente preocupante para la sociedad del mundo contemporáneo. Una de las vías para abordar esa circunstancia, lo constituye la elaboración de propuestas de Educación Ambiental y la Educación Geográfica, diseñadas desde diversos fundamentos teóricos y metodológicos, pero sin el efecto contundente en la transformación social hacia la conciencia ambiental, porque en la mayoría de los casos, se trata de diseños teóricos, además de poco coherentes y pertinentes con las realidades donde se aplica.

Una opción es valorar la exigencia de mirar hacia el contexto social que se desarrolla bajo el signo de la interactividad, para mermar la importancia del pragmatismo exagerado al abordar los problemas geográficos. En consecuencia, la formación del ciudadano implica revisar la labor educativa de la escuela y, en especial, de la actividad cotidiana del aula de clase. Urge replantear la función social del acto educante que privilegia la integración de la institución escolar con su comunidad.

Hoy día destacan dos alternativas para vincular ambos ámbitos en apariencia con comportamientos distintos. En principio, una es la iniciativa promovida por los expertos de acento muy directivo porque la recomendación es que se haga la actividad formativa desde la perspectiva de la ciencia experimental. La otra, sostenida por Bayona (1999) destaca las opciones diseñadas por las comunidades, donde se privilegia la tarea del “hacer haciendo”, bajo el democrático deliberativo y participativo.

Desde la perspectiva de Sarmiento (1999) existen otras dos formas de desarrollar la formación educativa ambiental. Una es la escuela cuya acción pedagógica se encamina a transmitir contenidos programáticos sobre ecología, ambiente, contaminación ambiental, entre otros aspectos. Esta orientación tiene como objetivo que los docentes enseñen con el uso del dictado y la explicación somera, los temas

establecidos por el ente oficial y los estudiantes reproduzcan esos conocimientos y prácticas a través del dibujo, la copia y el calcado.

La otra forma de realizarse la formación ambientalista es a través de los medios de comunicación social; es decir, con la prensa, la radio, la televisión y el cine. Hoy día se unen otros medios a través del uso de las TICs. Aquí se coloca en el primer plano a los efectos de la extraordinaria revolución científico-tecnológica que ha dado un asombroso salto desde la imagen estática a la imagen en movimiento. El resultado, educar con vivencias artificiales y en la directa vivencia tecnologizada.

Como se puede apreciar, a pesar de las innovaciones expuestas, pronto emergen las contradicciones entre el acto pedagógico del aula y la educación mediática. La primera plena de obsolescencia, mientras la segunda renovada y en permanente transformación. Significa entonces que se puede afirmar que los medios realizan una labor formativa más actualizada y coherente con la información sobre los acontecimientos socioambientales y geográficos, mientras la escuela tan solo se dedica a facilitar un conocimiento estático y absoluto que tan solo sirve para el saber requerido por el aula.

La Educación Ambiental y la Educación Geográfica aplicadas para motivar la integración escuela-medios-comunidad, son labores fragmentadas, contradictorias y discordantes, debido al arraigo a lo tradicional. No hay un claro propósito que eduque al ciudadano del siglo XXI sobre una temática tan compleja, enrevesada y difícil, como es la ruptura del equilibrio ecológico planetario y sus graves consecuencias.

En efecto, opina Cajiao (1994) que la escuela debe reorientar ante la preocupación de la sociedad, una acción formativa ambiental y geográfica, con atención a los avances de la ciencia, la tecnología y la educación. En principio no debe descartar la complejidad vivida y sus notorias repercusiones.

De allí que un paso decisivo sea prestar atención a la particularidad como el acto educante, aborda las problemáticas comunitarias donde muy poco se habla de la manera voraz e insaciable como se destruyen las condiciones del territorio, dada la vigencia de currículos envejecidos y descontextualizados de los avances educativos, pedagógicos y didácticos; además, donde la práctica pedagógica es ampliamente

libresca y circunscrita a promover la memorización, para evitar la formación de ciudadanos cultos, sanos y críticos.

Es apremiante volver la mirada hacia la problemática ambiental, geográfica y social construida por el capitalismo, pues urge ser considerada con dedicada atención en los procesos formativos del ciudadano del siglo XXI. La educación es una actividad formativa muy distraída de la explicación analítica de la problemática ambiental y geográfica de la sociedad, en los inicios del nuevo milenio; es decir, se trata de un ciudadano que vive las dificultades de su espacio comunitario, pero la escuela lo distancia de su comprensión.

Vale preguntarse si con una Educación Ambiental y una Educación Geográfica, fundadas en fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales, se puede formar al ciudadano consciente de las problemáticas territoriales y espaciales del mundo actual. Un aspecto preocupante para atender a esa interrogante, lo constituye la posibilidad cierta que los habitantes pueden obtener noticias, informaciones y conocimientos con relativa facilidad para formar sus puntos de vista sobre la realidad vivida.

Ante esta circunstancia, lo preocupante es que la enseñanza de la geografía se aferra a fundamentos pretéritos notablemente obsoletos para originar una práctica escolar que resulta muy notoria y diferente a los sucesos y posibilidades de enseñar y aprender en los escenarios de la vida cotidiana. Al respecto, la institución escolar responde, en palabras de Araujo de Briceño, García y Torres de Daboin (2000) lo siguiente:

...Las experiencias demuestran que aún se persiste enseñar esta disciplina a través de clase magistrales que en buena medida ofrecen un conocimiento con respuestas o planteamientos elaborados por el docente o tomados usualmente de un manual, o también a través de una larga colección de preguntas y respuestas cortas, que deben ser memorizadas (al caletre), aunque el alumno no comprenda su sentido verdadero (p. 66).

Esta situación es uno de los obstáculos más relevantes que le impiden a la enseñanza geográfica adecuarse a los rumbos del nuevo milenio. Las realidades de la época son determinantes para demandar cambios hacia una renovación coherente con

las circunstancias epocales. La obsolescencia, el atraso y la discrepancia con el mundo contemporáneo, deben ser motivo de atención hacia nuevas alternativas para mejorar la acción pedagógica de enseñar geografía.

Se debe asumir como esencial el hecho que existe una realidad cambiante y permanente transformación, el desarrollo de la ciencia y la tecnológica muestra en forma cotidiana sus asombrosos adelantos; se vive una extraordinaria revolución comunicacional y se ofrecen otros planteamientos renovadores en la educación, la pedagogía, la didáctica y la disciplina geográfica, enseñar geografía debe considerar otras opciones para explicar la realidad geográfica, como es educar desde los escenarios escolares inmediatos.

Se impone el reto de privilegiar al lugar habitado en lo inmediato, donde los estudiantes acrecientan su bagaje experiencial, desarrollan su sentido común, ejercitan su intuición y desarrollan actividades de investigación en la calle. Por tanto, se impone una enseñanza de la geografía que asuma al ámbito comunitario como su objeto de conocimiento, para privilegiar al mundo vivido y transferir experiencias y saberes en comprender su realidad cotidiana.

En palabras de Gonzales (1998) “La investigación del medio es un método de enseñanza donde el protagonismo del alumno es clave, no en el sentido de ‘hacer por hacer’ sino en el de una tarea estructurada con los procedimientos de la investigación científica” (s/p). Esta alternativa pedagógica es viable a partir del bagaje experiencial de los estudiantes, quienes viven en forma habitual, una significativa transformación personal e intelectual, en el desenvolvimiento ciudadano, pues el acto investigativo es acción cotidiana para resolver sus contratiempos como habitante de una comunidad.

Hacia la comunidad

Mientras que en el entorno comunitario se viven situaciones ambientales, geográficas y sociales que revelan el deterioro ecológico, ni la escuela ni los entes político-administrativos, los enfrenta en forma categórica y contundente; es decir, hay una pasmosa indiferencia ante una circunstancia de efectos y repercusiones en la

salud ciudadana. Esa indolencia y apatía conducen a generar comportamientos insensibles que poco a poco se constituyen en actos rutinarios de despreocupación individual y colectiva.

Precisamente, Cárdenas (1997) piensa que ante los problemas generados por la intervención irracional del territorio es apremiante volver la mirada hacia la escuela y los medios de comunicación social. En cuanto la institución escolar, es una exigencia revisar las actividades pedagógicas y didácticas que se utilizan para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en lo referido a los medios, implica reorientar la labor cultural e informativa que realizan más allá del simple hecho de dar a conocer una información somera y superficial.

En ambos escenarios lo preocupante es que educan para fijar comportamientos, pero muy poco en la dirección de formar la conciencia ambiental y ecológica. Es necesario replantear la acción educativa de transmitir contenidos programáticos hacia la elaboración del conocimiento. Se trata de facilitar procesos que aborden la realidad con conocimientos y prácticas desenvueltas en actividades reacomodables, planificadas desde las necesidades e interés de los educandos en su condición de habitantes de una comunidad.

La enseñanza de la geografía bajo los fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales, se manifiesta como una destacada debilidad para su finalidad de alfabetizar a los ciudadanos sobre la realidad geográfica que viven. Su desenvolvimiento pedagógico acusa una fisonomía de origen un desfase con las pretensiones de enseñar para explicar las circunstancias vividas. Una grave amenaza es el peso exclusivo que, desde el siglo XVIII, ha permanecido en la práctica escolar de la geografía descriptiva. Al respecto, Delgado (2003) comenta:

Las clases de geografía no convencen, pues con honrosas excepciones sólo se enseña una geografía corográfica en la que se intenta dar una información acerca de unos determinados países. Y por desgracia esas descripciones a base de mapas, cuadros sinópticos y apretados resúmenes, son menos interesantes que las que ofrecen los llamados mass-media... (p.2).

De lo mencionado por Delgado, se revela que el hecho de conservar esa orientación clásica de la disciplina geográfica, coloca en el primer plano a una labor formativo en el plano discrepante de la complejidad del siglo XXI y de los desafíos que enfrenta la geografía para ser coherente con los acontecimientos que vive la sociedad contemporánea. Una enseñanza de acento descriptivo, circunscrita a mostrar la fisonomía del territorio, como inventario de accidentes naturales, resulta desfasada del mundo real.

Al comparar las repercusiones formativas de los medios de comunicación social y de la experiencia personal obtenida en el desempeño ciudadano, limitarse a detallar y enumerar los rasgos del paisaje, descarta a la ciencia geográfica de realizar una labor en correspondencia con las necesidades que confrontan los grupos humanos en la actualidad. ¿Cómo puntualizar e individualizar las características físico-naturales, cuando lo que se vive son dificultades que ameritan acciones integrales, interdisciplinarias y holísticas?. En respuesta, Revilla (2005) apunta:

...debe ser un proceso permanente que permita comprender, profundizar conocimientos, desarrollar habilidades y finalmente proyectarse a la acción orientada a mejorar su calidad de vida. Es decir debe basarse en: educar sobre el entorno, en el entorno y por entorno. Educación sobre el entorno es interesarse en los conocimientos del Medio y entendimiento del entorno. Educación en el entorno es centrarse en su uso como recurso investigador, el desarrollo de habilidades y la experiencia directa (p. 02).

La acción enumerativa debe dar paso a la puesta en práctica de procesos pedagógicos y didácticos que potencien la adquisición de conocimientos y estrategias para obtener nuevos conocimientos con fines de originar cambios en el comportamiento y en la conciencia de las personas hacia mejores niveles de vida. Por tanto, es razonable entender que la inquietud para dar un viraje a los procesos educativos, apunta hacia la explicación analítica, reflexiva, crítica y creativa de la realidad inmediata que viven los ciudadanos.

Es imprescindible evitar a todo fuego, la persistencia de la memorización como acto esencial de la formación educativa. Se impone desafiar al entorno inmediato con

una reflexión activa, analítica y crítica, sustentada en la participación activa, protagónica y participativa. De allí que urge la ruptura con la exclusividad del aula como escenario para enseñar geografía, donde predomina la orientación libresco que condena a quienes aprenden, a reproducir una información inmutable, inobjetable e incuestionable. El cambio va en la dirección recomendada por Delgado (2003) cuando dice:

El estudio de fenómenos requiere que las cosas se describan tal como las experimentan las personas en la vida cotidiana, es decir, como las ven, las oyen, las sienten, las palan, las huelen, las recuerdan o las imaginan, en fin, es necesario describir todas las relaciones sensoriales de la gente con la cosas, incluidas las experiencias físicas como tocarlas o moverlas, como algo esencial para la comprensión del lugar de los seres humanos en el mundo (p. 105).

Ahora la enseñanza geográfica puede, según se infiere, vincular la actividad pedagógica y didáctica con los sucesos de la comunidad como lugar y habitación de quienes son educados como ciudadanos. Es la ruptura con una actividad limitada a las cuatro paredes del aula de clase para vincular la enseñanza y el aprendizaje con la vida cotidiana de la realidad vivida. Es el acercamiento con el escenario inmediato donde la experiencia, la intuición y el sentido común, son afectados por la transformación originada en la convivencia social comunitaria.

Para Cordero (2007) el tratamiento de la emergente realidad y de su acelerada transformación representa que se propongan opciones de cambio sustentadas en la renovación paradigmática y epistemológica, con el objeto de desviar la atención hacia la necesidad de abordar la problemática ambiental y geográfica de manera directa, en el pleno escenario de los acontecimientos. Al respecto, se propone una estrategia metodológica desenvuelta en fases para abordar un objeto de estudio escolar, de la manera siguiente:

a) **La identidad con el lugar:** Se trata de apreciar los puntos de vista que los educandos han elaborado sobre su comunidad. Según Cubero (2005) el docente facilita la oportunidad para conversar en forma abierta sobre la realidad vivida en su

entorno inmediato. Allí son adecuados el torbellino de ideas de tal forma que la expresión de saberes se realice en forma natural, abierta y espontánea. Es dar rienda suelta a la manifestación de puntos de vista sobre la comunidad.

b) **Diagnosticar los problemas de la comunidad:** Una vez que el docente tiene una clara visión de las informaciones que han revelado sus estudiantes, procede a organizar el grupo para determinar la problemática del lugar. En efecto, usa el pizarrón para establecer las pautas a desarrollar, luego estructura grupos de trabajo y les asigna su tarea. Esta actividad tiene como intención educar para el trabajo en equipo, la integración social y el aprender a escuchar, hablar en forma correcta, el respeto al otro, entre otros aspectos.

c) **Contacto con la situación-problema:** Debatida en una primera aproximación la realidad de la comunidad, ahora el docente promueve la identificación de uno de los problemas que desde los criterios de cada grupo, es la dificultad más significativa. A continuación, se inicia la labor de planificar la observación de la situación considerada como dificultad apremiante. Para eso el docente promueve la forma de cómo identificar los detalles de la situación-problema hacia la elaboración de una guía de observación.

d) **La explicación de la realidad:** El procesamiento de los datos obtenidos con la guía de observación conducen a la necesidad de manifestar los aspectos más resaltantes. Es la explicación de lo que sucede donde vale preguntar a los estudiantes sobre qué observaron, por qué sucede eso, qué elementos lo constituyen, cuál son los efectos o consecuencias de lo observado, con qué casos que ocurren en otras partes se parece. Entre otras preguntas. Lo importantes que eso obligará a los estudiantes a revisar libros, revistas y periódicos.

e) **La aplicación de instrumentos para recolectar información:** La reflexión sobre la realidad se profundiza pues ahora se impone la elaboración de un cuestionario en

base a los aspectos identificados como claves para entender lo que sucede. Aquí el docente deberá explicar cuál es el objetivo de la aplicación del cuestionario, cómo se elabora y cómo se procesan los datos obtenidos. Una vez elaborado el cuestionario, los estudiantes lo aplican en la comunidad. Los resultados deben ser objeto de interpretación y del informe adecuado.

f) **La funcionalidad de la comunidad:** Conocida la realidad vivida en sus rasgos externos, el docente deberá promover la obtención del comportamiento de la comunidad. Vale preguntarse lo siguiente: hacia dónde van los habitantes en forma diaria, qué medio usan para movilizarse, por qué razones se movilizan, qué lugares de la comunidad visitan con frecuencia, por qué lo hacen, hacia qué lugares de la región y el país viajan con más frecuencia, entre otras preguntas. Se trata de identificar la funcionalidad del lugar.

d) **La evolución histórica de la comunidad.** Lo anterior se complementa con una visión socio-histórica de la comunidad. Es necesario comenzar por saber sobre la historia de la comunidad. Cuándo se fundó, cómo era antes, cómo ha evolucionado, qué aspectos revelan su evolución histórica, cuáles son los principales cambios ocurridos en la comunidad, cómo es hoy día, entre otras interrogantes. El propósito es conocer el proceso histórico comunitario.

g) **La explicación en el aula:** Una vez realizadas las actividades anteriores, los grupos de trabajo organizan su exposición sobre las actividades desarrolladas. Ya están preparados para divulgar su investigación sobre la comunidad y lo deben hacer en primera instancia, en su aula de clase, de tal manera que se escuchen entre los estudiantes y el docente pueda mejorar los aspectos que hayan considerado corregibles. Se busca que los estudiantes aprendan a dar explicaciones coherentes.

h) **La devolución sistemática:** Cumplida la fase anterior, el docente debe coordinar la integración escuela-comunidad. Es devolver a la comunidad la información

facilitada a los estudiantes, pero sistematizada desde los fundamentos teóricos y metodológicos de la ciencia. Es aproximarse a la realidad con una información coherente y pertinente que facilita entender lo que allí sucede. Así el consejo comunal, representantes y sociedad en general, conocerán los logros obtenidos en el desempeño investigativo de sus hijos e hijas.

i) **Hacia la transformación social.** La actividad anterior también tiene la intención pedagógica de dar a conocer otra faceta de la escuela. Es salir del aula para analizar a la comunidad y proporcionar un conocimiento básico y esencial para gestionar el cambio social. Es indiscutible que será un evento muy estimulante en la iniciativa por contribuir a cambiar la apreciación existente sobre la escuela. Una consecuencia puede ser motivar la metamorfosis de las situaciones detectadas desde la participación activa de la comunidad.

Al reflexionar sobre esta propuesta, se percibe como un cambio indiscutible en la orientación de promover cambios contundentes en el trabajo escolar cotidiano, en la dirección correcta de afrontar en forma crítica los problemas derivados de la ruptura del equilibrio ecológico y la anárquica intervención geográfica. Es valorar las iniciativas y voluntades individuales y colectivas que reiteradamente manifiestan sus inquietudes sobre la necesidad de un viraje en el aprovechamiento de las potencialidades de la naturaleza.

Cuando la humanidad vive el comienzo de un nuevo milenio, es imprescindible desarrollar una acción educativa que sea contundente en generar iniciativas de cambio la presencia de los complejos problemas ambientales, geográficos y sociales. Una iniciativa en ese propósito le corresponde a la escuela como institución establecida por la sociedad para formar a los ciudadanos y ciudadanas. Para Achkar, Domínguez y Pesce (2007), es de urgencia tratar esos temas en la escuela con decisiva preocupación pedagógica y didáctica.

El hecho de desenvolverse con un trabajo escolar cotidiano de acento pretérito, dificulta una formación responsable, comprometida y generadora de cambios. Además que desfasa y descontextualiza a los docentes y a sus estudiantes de la

realidad vivida por ellos mismos. Es relevante que el cambio apunte hacia la formación de una conciencia crítica, que supere la trasmisión de conocimientos y prácticas originadas en el siglo XVIII.

Es notable contradictorio considerar que con la transmisión de contenidos programáticos con actividades didácticas tradicionales, con la dirección pedagógica de una excelente calificación, se puede desempeñar una efectiva labor en correspondencia con el desequilibrio ecológico del planeta. Es indiscutible que la persistencia de esa labor formativa, en vez de contribuir a mejorar la conciencia ambiental, lo que hace es perpetuar la indiferencia ante los nefastos acontecimientos sucedidos con frecuencia inusitadas.

La atención hacia los desequilibrios ecológicos y sus repercusiones debe ser abordada desde la escuela con una labor de protagonismo y transformación social. No solo son los efectos perversos y catastróficos, sino que la complejidad ambiental y geográfica se acentúa y origina para la sociedad contratiempos que generan mutabilidades ecológicas impredecibles, con desenlaces cada vez más perversos. Por tanto, la escuela debe comenzar por revisar su trabajo escolar cotidiano y renovar su desempeño hacia el cambio social.

El ciudadano y la ciudadana del siglo XXI ameritan de una formación acorde con conocimiento del mundo contemporáneo, los avances de la ciencia y la tecnología y la revolución comunicacional. Para W. de Camilloni (2001) eso es determinante en la obligación de salir del recinto escolar y abordar críticamente los acontecimientos socio-ambientales y geográficos del mundo inmediato, entendido en el contexto global y elaborar un nuevo conocimiento sobre la realidad geográfica.

En los años noventa del siglo XX, Zárte (1995) destacó que la emergente realidad y de sus transformaciones inciden en que se propongan opciones de cambio sustentadas en la renovación paradigmática y epistemológica. Un propósito en esa dirección debe ser atender a los problemas de la comunidad local como escenario directo de los acontecimientos. Es volver la mirada hacia la vida diaria de las comunidades donde la sociedad desarrolla sus actos más inmediatos. Para Ceballos (2009) es:

Un proceso social, continuo y dinámico, por medio del cual los miembros de una comunidad a través de mecanismos establecidos y organizaciones legítimas en las cuales se encuentran representados todos los miembros de la comunidad, deciden, aportan y participan en la realización del bien común (p. 45).

Esta acción social evidencia la clara exigencia de renovar las concepciones y realizaciones elaboradas por la colectividad, bajo el signo de pragmatismo. Se impone volver la mirada hacia la consolidación democrática, a partir del fortalecimiento de las organizaciones sociales promovidas en la comunidad, como revelación de la integración social en forma consciente y crítica. Es la armonía que se revela originada por el compartir, el entendimiento con los otros y el respeto a la opinión ajena.

Desde esa perspectiva, se trata de iniciar con la presentación de planteamientos teóricos y metodológicos renovados que permitan a la enseñanza de la geografía, un desempeño en correspondencia con las nuevas realidades del mundo actual y de las comunidades locales. Eso implica comenzar por valorar a la enseñanza de la geografía, desde planteamientos innovadores de actualicen y renueven la práctica escolar cotidiana en forma más coherente con la explicación crítica de la realidad vivida.

CONSIDERACIONES FINALES

La explicación crítica de la realidad vivida desde la enseñanza de la geografía, tiene que considerarse como base esencial de su labor formativa, comprender que la sociedad del mundo globalizado vive una enrevesada y complicada realidad geográfica que muestra como evidencias a dificultades ambientales y geográficas de suceder cotidiano. Lo inquietante de esos acontecimientos son las repercusiones en la sociedad donde en forma regular, los más afectados son los ciudadanos en condiciones de pobreza y pobreza crítica.

Eso determina comenzar por entender que es necesario tratar de desarrollar políticas que mermen las fatales y catastróficas repercusiones desde una educación de efectividad formativa hacia la conciencia ambiental, geográfica y social. La indiferencia de la geografía escolar con la realidad y sus eventos socioambientales determina que un inventivo a tomar en cuenta es volver la mirada hacia una labor pedagógica de acento más participativo y protagónico de la acción educativa.

Al tener una visión clara y convincente sobre esta problemática, se impone el reto de la alfabetización geográfica. Es una acción formativa que eduque a los grupos humanos a organizar el espacio geográfico sin desequilibrar las condiciones del territorio. Se trata de una educación para explicar la realidad geográfica y esta debe comenzar en las aulas escolares con la intervención de las condiciones ambientales y geográficas de lugar.

Por tanto resulta apremiante educar para vivir en un ambiente sano y equilibrado, como descifrar la dinámica que impone el mundo globalizado con el mercado y el pensamiento único. Al respecto, la teoría del desarrollo endógeno es una opción de cambio para convertir a la comunidad local en centro de atención de la acción educativa. La idea de promover el rescate de las potencialidades del lugar, ya es un objetivo de la sociedad y debe responder a las exigencias de la globalización como realidad epocal.

En consecuencia, se debe prestar la debida atención a la didáctica geográfica que se desarrolla en las aulas escolares de fuerte acento tradicional y que sirve de base

para fortalecer la transmisión de nociones y conceptos. Su carácter meramente instrumental implica la exigencia de una acción didáctica de la geografía más preocupada por la elaboración del conocimiento en concordancia con las exigencias del mundo contemporáneo.

Las condiciones históricas exigen cambios en la didáctica geográfica que responda más a las necesidades de la docencia nacional que a los modelos impuestos desde orientaciones curriculares externas. En ese sentido, debe dar más significación a las emergentes orientaciones epistemológicas que promueven la elaboración del conocimiento en y desde la propia realidad escolar vivida.

La didáctica de la geografía debe globalizar la acción formativa desde el estudio de los problemas geográficos que se producen en la vida cotidiana. La idea es articular lo escolar con la realidad natural y espontánea, con el objeto de dar explicación a las dificultades sociales y gestar procesos de cambio y transformación desde la integración escuela-comunidad. Lo indicado supone lo siguiente:

1. El momento actual dinámico y cambiante demanda de una enseñanza geográfica renovada, ágil, dinámica y ajustada a la permanente transformación que se vive. Esto reclama que la enseñanza de la Geografía también debe desarrollarse con programas escolares del mismo modo abierto y flexible, de manera que orienten los procesos pedagógicos hacia la explicación de los acontecimientos complejos que afectan notablemente la situación social.
2. Los programas escolares para enseñar Geografía desde la vigencia del modelo educativo tecnocrático deben romper con el acento meramente técnico que se les asigna. La idea es una apertura para que tanto, su diseño como su aplicación, guíen una práctica pedagógica con sentido y significación más formativa y humana, a la vez que permitan la libertad y la creatividad del docente. El programa, de esta forma, asume una postura protagónica en el proceso de enseñanza.
3. En las condiciones actuales, la presencia de nuevos contenidos, otras estrategias de enseñanza y nuevas finalidades educativas, determina que los programas escolares deben servir como promover procesos de elaboración de nuevos conocimientos. Un punto de partida relevante es asumir sus contenidos como fundamentos teóricos que

luego son llevados a la práctica en procura de explicar la realidad inmediata. En consecuencia, se impone superar, por un lado, la aplicación estricta que obliga a cumplir el programa y por el otro, la condición del docente como ejecutante de las orientaciones programáticas.

4. El programa debe pasar de un instrumento teórico a un promotor de innovaciones curriculares, pedagógicas y didácticas. De allí que debe ayudar a gestar cambios en los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación al incentivar la voluntad de cambio que reiteradamente se reclama para el docente de Geografía. El diseño de propuestas debe ir más allá de los objetivos-contenidos hacia el estudio de problemas geográficos.

5. En el cambio que se promueve, el programa facilita las bases teóricas que luego serán aplicadas bajo la orientación de preguntas, hipótesis, temas de interés y/o identificación de problemas geográficos. Así, el programa se convierte en un medio generador de iniciativas para abordar la situación geográfica de la comunidad. Es decir, con los contenidos identificar necesidades, dificultades y privaciones del colectivo social.

6. La enseñanza de la Geografía debe abrirse a los cambios del mundo actual. Uno de los aspectos que recomiendan los expertos es asumir el sentido del cambio, lo cual amerita tomar en cuenta que enseñar y aprender alcanzan mejor traducción formativa cuando se desarrollan como un proceso gradual y de conflictividad creciente. Implica entonces desenvolver los procesos pedagógicos desde la vivencia cotidiana hacia la agilización de los procesos reflexivos y críticos sobre temas de actualidad.

8. Una alternativa de cambio geodidáctico supone incentivar los procesos investigativos de la realidad geográfica. Este cambio traduce indiscutiblemente una innovación pedagógica por cuanto mejora sustancialmente la transmisividad tradicional por acciones conducentes a la elaboración de los conocimientos desde la búsqueda, explicación y transformación de datos geográficos. Así, la investigación mejorará la enseñanza de la Geografía como opción para comprender la realidad que emerge del Nuevo Orden Económico Mundial.

REFERENCIAS

- Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). Educación Ambiental. Montevideo: El Tomate Verde Ediciones.
- Aebli, H. (1973) Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Ander-Egg, E. (1980). Técnicas de Investigación Social. 14a Edición Corregida y Aumentada. Buenos Aires. El Cid Editor, S.R.L.
- Ander-Egg, E. (1994). Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: Editorial magisterio del Río de la Plata.
- Araujo de Briceño, M.C., García M., C.B. y Torres de Daboin, E. (2000). Aproximación a una teoría y epistemología de la didáctica de la historia. Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en la escuela básica. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Fondo Editorial Tropykos.
- Arellano, A. (1992) “La educación: nuevas realidades, nuevos retos”. Revista de Pedagogía N° 31, 33-47.
- Arroyo Ll., F. (1996). Una cultura geográfica para todos. El papel de la Geografía en la educación primaria y Secundaria. Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Aular, R. y Betencourth, M. (1993). Las ciencias sociales en la Educación Básica. Caracas: Fe y Alegría.
- Avolio de Cols, S. (1979) La tarea docente. 4ta Reimpresión. Buenos Aires: Marymar Ediciones, S.A.
- Bassols B., A. (1980) Geografía. Subdesarrollo y regionalización. 6ta Edición. México: Editorial Nuestro Tiempo, S.A.
- Bayona, A. (1999). Hacia una cultura escolar democrática. Revista Educación y Cultura N° 50, 95-98.
- Benejam A., P. (1997). Las finalidades de la educación social. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona (España): ICE/Horsori.

- Benejam A., P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un currículo de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?. Sevilla: Díada Editores, S.L.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cajiao R., F. (1994). La escuela activa y la construcción del conocimiento. Revista Alegría de enseñar N ° 18, 10-18.
- Capel, H. (1981). Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Barcelona (España): Editorial Barcanova, S.A.
- Capel, H. (1998). El factor ambiental, un enfoque prioritario en la ordenación del territorio. Documento pdf en línea. Disponible en [<http://www.ieg.csic.es/age/boletín/42/12-ordenación.pdf>].
- Cárdenas, A.L. (1997, abril 06). Tecnología al servicio del desarrollo. EL NACIONAL. p. A-4.
- Cendales G., L.. (1994). El proyecto de la investigación participativa. Segunda Edición. Investigación Participativa. Aportes y Desafíos. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Cirigliano, G. (1979) Filosofía de la educación. 2da Edición. Buenos Aires: Editorial Humanistas.
- Cordero, S. (2007) Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cubero, Rosario (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso, Barcelona: Editorial Graó.
- Dausereau, P. (1972). Desafío para la supervivencia. México: Editorial Extemporáneos, S.A.
- Delgado M. (2003). Debate sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado, F. (1995). Los retos de la educación ante el siglo XXI. Madrid: Notigraf, S.A.

- Demo, P. (1985) Investigación participante. Mito y realidad. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Echeverría, J.J.(1976) Escuela y concientización. Segunda Edición. Madrid: Editorial Xero, S.A.
- Escotet M.A. (1991) Visión de la Universidad del Siglo XXI. Didáctica de la misión universitaria en una era de cambios. Universidad del siglo XXI. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Everduim, J.; Landaeta, M.; Lacueva, A. Y Manterola, C. (1976) “Proposiciones para la enseñanza de las ciencias”. Caracas. Cuadernos de Educación N° 76-77, Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Facundo D., A. (1990) “¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?” Educación y Cultura N° 21, 64-69.
- Fernández C., M. (1997). El curriculum en la enseñanza secundaria. Conceptos, teorías, elementos, niveles y ámbitos de concreción curricular. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria. Granada (España): Grupo Editorial Universitario.
- Ferrer G., J. Ch. (1999, Agosto 28) “La educación y el futuro”. PANORAMA, p. 1-4.
- Figueredo de Urrego, H. y Escobedo David, H. (1998) Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Áreas obligatorias y fundamentales. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. (1985) La investigación didáctica: modelos y perspectivas. Cuadernos d Pedagogía N| 129, 12-16.
- Gonzales, M del C. (1998). La Educación Ambiental y formación del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación N° 6 (Revista en Línea) Disponible en: www.oei.es/oeivirt/rie16a01.htm
- Guedez, V. (1994) Pensamiento contemporáneo y Educación. Mérida: Cátedra Libre ULA-2000. Universidad de Los Andes.
- Gurevich, R. (1994) “Un desafío para la geografía: explicar el mundo real”. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.

- Gurevich, R., Blanco, J., Fernández Caso, M. V. y Tobio, O. (1995). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- Hurtado León, I. y Toro Garrido, J. (1997). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Valencia (Venezuela): Episteme Consultores Asociados C. A.
- Isnard, D. H. (1979) "Por una geografía empirista". Boletín N° 8 y 9, 97-103.
- Lanz, R. (1.990). ¿ Repensar la modernidad? Notas sobre la nueva utopía. Cuadernos de Postgrado Ideología y modernidad. Caracas. Editorial Tropykos. Universidad Central de Venezuela.
- Martínez M., M. (1999). Criterios para la superación del debate metodológico cuantitativo/cualitativo. Revista Interamericana de Psicología Vol 33, N° 1, 79-107.
- Martínez, M. (1999). La nueva ciencia. México: Editorial Trillas, S.A.
- Maurí M., T. (1990) "Objetivos y contenidos". Cuadernos de Pedagogía N° 183, 32-38.
- Mendoza de Gómez, Y. (1998) Rasgos de personalidad de maestros creativos del Estado Aragua. INVESTIGACION Y POSTGRADO Volumen 13. Número 1, 125-142.
- Millán M., L. (1985). La investigación en la enseñanza. Bogotá: Talleres Editoriales de Librería Voluntad.
- Ministerio de Educación (1968) Programa de Geografía General. Caracas: Dirección de Educación Secundaria Superior y Especial.
- Ministerio de Educación (1970) Programas del Ciclo Básico Común. Caracas: Dirección de Planeamiento.
- Ministerio de Educación (1983) Normativo de la Educación Básica. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1987). Programa de Geografía de Venezuela. Noveno Grado. Educación Básica. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

- Ministerio de Educación (1987). Programa de Geografía. Séptimo Grado. Educación Básica. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Mires, F. (1996). La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- Naisbitt, J. (1984). Megatendencias 2000. Diez nuevos rumbos para los años noventa.. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Núñez T., J. R. (1976). Introducción a la ciencia. 7ma Edición. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Ortiz, E. (1990) “Tendencias y problemas de la economía mundial”. Cuadernos de Postgrado: Ideología y Modernidad, 15-23.
- Pérez, E. (1991). Una aproximación al análisis de algunas concepciones curriculares. Lecturas de Educación y Currículo. 2da Edición Caracas. Editorial Biosfera, S.R.L.
- Prieto H., A. M. (1995). Lo social como campo de conocimiento escolar. Kikiriki 36, 4-10.
- Pujol, R. (s/f). Sociedad de consumo y problemática ambiental. Universidad Autónoma de Barcelona. [Documento en línea]. Disponible.<http://bestbuydoc.com/es/doc-file/24083/la-problem%Altica-ambiental.html>.
- Quintero. M. Del P. (1980) El modelo tecnocrático y la Educación Superior en Venezuela. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.
- Ramos G., J; Navarro N., D. y Sánchez R.,A. (1996). La globalización como cambio de mirada. Kikiriki 39, 4-5.
- Revilla, Z. (2005). Educación Ambiental en áreas protegidas. Disponible en: http://www.alcuth.org/art_educacion_ambiental.html.
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno:¿Un solo constructivismo o tres?. Investigación en la escuela 23, 7-15.
- Rodrigo, M. J. (1996). Realidad y conocimiento. Kikiriki 39, 18-21.
- Rodríguez, N. (1989) La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, Realidad y Perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- Santaella, Ramón. (2008). Globalización y antiglobalización. La prensa como fuente historiográfica. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Santiago R., J. A. (1999). Las nuevas condiciones epocales, sus implicaciones en la vida diaria y en la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza Volumen 4 (1)*, 85-103.
- Santiago R., J.A. (1996) Las concepciones de los educadores sobre la geografía y su enseñanza desde el trabajo escolar cotidiano. *INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO Volumen 13 N° 2*, 55-86.
- Santiago R., J.A. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña Geografía. *Geoenseñanza 2-1*, 7-37.
- Sarmiento G., A. (1999). La educación en la sociedad del conocimiento. *Educación y Cultura N° 50*, 89-102.
- Svarzman, J. (2000). Beber en las Fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Taborda de Cedeño, M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Geodidáctica 1*, 19-39.
- Torres C., M. (1996). La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad. *Proyectos Ambientales Escolares*. Bogotá: PREAE. Ministerio de Educación Nacional.
- Tovar L., R. A. (1980). El criterio geográfico. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.
- Tovar L., R. A. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Tovar L., Ramón A. (1968) Venezuela país subdesarrollado. Segunda Edición. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Tovar, R. (1990). La nueva ciencia. *Geodidáctica N° 4*, 15-22.
- Uceda C., y Jiménez G., M. (1989) “Conocimiento del medio. Síntesis de la Propuesta”. *Cuadernos de Pedagogía N° 177*, 10-15.
- Uslar P. A. (1989) Enero 29) “Tiempo de estudiantes”. *EL NACIONAL*. p. A-4.

- Valbuena Paz, A. (1990) Aprendizaje significativo y calidad de vida. INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO. Volumen 5 Número 1, 7-24.
- Vidal B., J. (1992) Junio 20) Muere el Estado, nace la sociedad. ECONOMIA HOY. p.18.
- W. de Camilloni, A. R. (2001). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Weil, P. (1997). Holística: Una nueva visión y abordaje de lo real. Segunda Edición. Bogotá: San Pablo.
- Wettstein, G. (1962). La geografía como docencia. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Yus R., R. (1996). Hacia una educación global desde la transversalidad. Barcelona (España): Paidós Ibérica, S.A.
- Zamorano, M. Y Otros (1968) La geografía en la República Argentina. Problemática y enseñanza. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Zárate M., A. (1995). Estrategias para u aprendizaje significativo de la geografía en la ESO. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.