

José Armando Santiago Rivera

**MUNDO GLOBAL, REALIDAD
GEOGRAFICA Y ENSEÑANZA
DE LA GEOGRAFIA**



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

San Cristóbal, 2013

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

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 2372015370118

**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.

(...) en las actuales condiciones de globalización del conocimiento, los investigadores de las regiones no avanzadas debemos responder más que nunca a dos desafíos: por un lado, estar actualizados con relación a los conocimientos que se producen en los países avanzados, pero al mismo tiempo tener una reflexión y producción de conocimientos contextualizada en las realidades que están viviendo nuestros países de acuerdo a las diversas condiciones en las que están teniendo la oportunidad de insertarse en los procesos de globalización. La integración, contextualización y reflexión propia, son indispensables para articular nuestros esfuerzos a una globalidad del conocimiento que nos brinda ventajas desde el punto de vista del acceso al conocimiento universal, pero que, al mismo tiempo, distrae la mirada que debemos detener en las disímiles realidades de nuestros países, que demandan, en buena parte de los casos, soluciones muy particulares y tremendamente creativas (p. 10)¹

¹ García G., C. (1996) Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Editorial Nueva Sociedad¹

MI ABUELA MARIA CANDIDA

**MIS PADRES PEDRO DE JESUS Y MARIA
SALOME**

A MIS HERMANOS

A MI ESPOSA E HIJOS

**A LOS COLEGAS DOCENTES Y FRATERNOS
ESTUDIANTES QUE ME HAN ACOMPAÑADO
EN EL DESEMPEÑO DE DOCENTE
INVESTIGADOR**

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

Coordinador Responsable: Prof. José Armando Santiago Rivera²

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.

² PROF. JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA: Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola en la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), en el Área de Formación Docente. Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997).

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

DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS

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

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

INDICE GENERAL

	Pp.
DEDICATORIA	4
INDICE GENERAL	7
INTRODUCCION	10
CAPITULO I	
LA REALIDAD GEOGRAFICA COMO OBJETO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA. EL ORIGEN DE UNA VIEJA DISCUSIÓN	13
El "Primer Orden Económico Mundial"	13
El modelo económico	15
La revolución industrial	16
La ciencia	17
De la geografía descriptiva a la geografía explicativa	19
La educación geográfica	21
CAPITULO II	
HACIA EL COMPLEJO MUNDO GLOBAL CON LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA DESCRIPTIVA	26
El nuevo orden económico	26
La situación ambiental	29
El desarrollo científico	30
La revolución comunicacional	33
El cambio educativo	35
La renovación de la enseñanza geográfica	37
CAPITULO III	
LA REALIDAD GEOGRAFICA DEL MUNDO GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA. LA COMPLEJIDAD DE SUS CONTRADICCIONES	41
El contexto geohistórico	41
El aceleramiento científico-tecnológico	43
La realidad geográfica	44
La complejidad urbana y rural	46
La crisis paradigmática	48
La crisis de la educación	50
La enseñanza de la geografía	52

CAPITULO IV	
LA PREOCUPACIÓN DE LOS EXPERTOS POR LOS TEMAS DEL MUNDO GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA	57
Los expertos	57
Hacia el cambio geodidáctico	60
CAPITULO V	
LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL CONTEXTO DEL MUNDO GLOBAL COMO ALTERNATIVA DE CAMBIO EDUCATIVO	63
El mundo global	63
Para explicar el mundo global	66
La racionalidad del mundo global	74
El mundo global y el cambio educativo	81
CAPITULO VI	
LA ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL MUNDO GLOBAL	93
Educación, Currículo y transversalidad	93
Para renovar la enseñanza de la Geografía	100
La responsabilidad histórica de la enseñanza de la geográfica	108
CAPITULO VII	
PARA ABORDAR LA GLOBALIZACIÓN DESDE LA VIDA COTIDIANA CON LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA	112
El nuevo conocimiento	112
El reconstruccionismo social del currículo	117
El interaccionismo simbólico	118
El interaccionismo dialectico	121
El análisis del discurso	122
CAPITULO VIII	
OTRAS ORIENTACIONES GEODIDACTICAS PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DEL MUNDO GLOBALIZADO	124
Hacia el cambio geodidáctico	124

CAPITULO IX	
UNA ALTERNATIVA GEODIDACTICA PARA ENSEÑAR GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	148
Modelo tradicional	148
Modelo alterno	149
Los fundamentos metodológicos para el cambio geodidáctico	150
Para comenzar el estudio de la situación geográfica	151
La integración Aula-realidad geográfica	152
El desarrollo del proceso	155
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	163

INTRODUCCION

Hoy día, hablar de la globalización es actividad de naturalidad cotidiana. El uso del término se aprecia en los diversos medios: prensa, radio, televisión; en la dinámica cultural, las redes comunicacionales, los expertos de la economía y las finanzas y también en los educadores. Es un vocablo de uso común que sirve para identificar la nueva realidad geográfica de efectos planetarias y la contradicción que emerge del desfase entre los cambios de la época y la vigencia de la concepción descriptiva en la enseñanza de la geografía.

Es inocultable que la humanidad vive una situación con características muy particulares, donde el sentido planetario, mundial y global de la realidad geográfica, es referencia para desarrollar cualquier explicación sobre los acontecimientos actuales del hombre y de la sociedad. Son nuevas circunstancias donde lo total se manifiesta en un mundo, entrelazado e interdependiente, a la vez que complejo, dinámico y en permanente transformación.

Esa realidad ha puesto en evidencia un intrincado y contradictorio momento histórico con un perfil poco halagador. Como rasgos de la época, se puede citar una extraordinaria situación financiera y económica; una significativa revolución en la ciencia y en la tecnología, cuyos beneficios son traducidos en el bienestar de una elite poblacional; la tendencia capitalista hegemónica y monopolizadora de acento "salvaje", es utilizada como política económica de las potencias capitalistas para condicionar el desarrollo de los pueblos.

En ambos casos, a la prosperidad económica y financiera de los países capitalistas, se antepone la dimensión global de los problemas geográficos, ambientales y sociales; los fundamentalismos religiosos, el renacer de guerras fratricidas, el racismo, entre otros aspectos. El resultado, una realidad donde la riqueza de pocos, domina y usufructúa al mayoritario colectivo social pobre y marginado del progreso, condicionado por las permanentes penurias que menguan su calidad de vida.

La situación se complica en el ámbito de la educación. Allí, las diferencias entre los países con un elevado nivel cultural y los países marginales son abismales. Los países capitalistas han logrado una acción educativa fundamental para gestar cambios, mientras tanto, en los países pobres, el sistema educativo vive las contradicciones que emergen de la permanencia de los enfoques tradicionales. En estos países alejados del progreso científico-tecnológico, las objeciones a la presencia de la práctica escolar envejecida son manifestaciones constantes en los organismos internacionales donde se debate la urgencia que se promueva una educación capaz de contribuir a formar los ciudadanos con conciencia democrática e histórica.

Inmersa en esa situación, según Santiago (1998), se encuentra la enseñanza de la geografía, orientada por una concepción tradicional transmisiva descriptiva, abstraída de la realidad, que se facilita a través de actividades didácticas plenas de obsolescencia, centradas en “el logro de los objetivos”. Esta práctica pedagógica tan obsoleta es una verdadera calamidad, pues al compararse con las necesidades y los retos del país, impide superar los escollos que dificultan su acceso a las innovaciones de la ciencia y la tecnología, como también a la aspiración de mejores niveles civilizatorios y culturales.

Bajo las condiciones antes citadas, esta enseñanza no educa para entender y confrontar lo geográfico y su dinámica espacial, sino que ofrece una visión parcelada de la realidad. Reiteradamente se reclama el viraje de la acción formativa más centrada en la formación del hombre con sentido reflexivo, crítico y transformador. Mientras tanto, la enseñanza geográfica se encuentra en un estadio petrificado y profundamente ajeno al tratamiento escolar de las dificultades que vive el país por su condición de subdesarrollado; circunstancia cuya gravedad reclama contundentes respuestas pedagógicas con sentido político, ético y de pertinencia histórica.

El mundo global trae consigo una pléyade de aspectos beneficiosos e igualmente dificultades para la enseñanza de la geografía. En principio, es una realidad histórica que implica para el hombre y la sociedad vivir en un momento sumamente atractivo e interesante por la incertidumbre y el caos cotidiano que deriva de la simultaneidad e instantaneidad como se difunden los acontecimientos de diversos lugares del planeta.

También existe una imagen muy compleja que emerge de las dificultades que apremian diariamente al colectivo mundial para dar origen a una situación enrevesada que atañe a todos por igual. En efecto, los acontecimientos vividos traen como consecuencia la apariencia de la realidad geográfica, plena de dificultades que no se debaten en las aulas escolares. Todo lo contrario, se percibe una apatía y desgano frente a esos hechos, a pesar que muchos de ellos colocan en peligro de extinción a la especie humana.

La urgente necesidad de renovar la enseñanza de la geografía, con una intención gestora de cambios en la práctica escolar cotidiana, motorizó la idea de exponer argumentos teóricos actualizados y orientaciones pedagógicas remozadas que contribuyan a mejorar su acción formativa en las aulas escolares. Se buscó realizar una visión retrospectiva del contexto histórico para develar allí, los fundamentos que sirven para sostener la urgente necesidad de superar la vigencia de la concepción descriptiva, determinista y enciclopedista en la enseñanza geográfica escolar.

Para dar respuesta a esta inquietud, el estudio desarrolló su estructura temática en los siguientes capítulos: En el Capítulo uno se titula La realidad geográfica como objeto de la enseñanza de la geografía. El origen de una vieja discusión. En el segundo capítulo, el título es Hacia el complejo mundo global con la enseñanza geográfica descriptiva. El Tercer Capítulo está referido a La realidad geográfica del

mundo global y la enseñanza de la geografía. La complejidad de sus contradicciones. El Cuarto Capítulo, La preocupación de los expertos por los temas del mundo global y la enseñanza de la geografía. El Capítulo Quinto se titula La contextualización de la enseñanza de la geografía en el contexto del mundo global como alternativa de cambio educativo. El Sexto Capítulo se titula La elaboración del conocimiento y la enseñanza de la geografía en el mundo global. El Capítulo Siete se titula Para abordar la globalización desde la vida cotidiana con la enseñanza de la geografía. El Capítulo Octavo se titula Otras orientaciones geodidácticas para transformar la enseñanza de la geografía en el contexto del mundo globalizado y el Capítulo Noveno Una alternativa geodidáctica para enseñar geografía en el trabajo escolar cotidiano.

La problemática de la enseñanza de la geografía se aborda en procura de proponer nuevos fundamentos teórico-metodológicos para el desarrollo de sus conocimientos y prácticas pedagógicas alternativas, a nivel del discurso, conciencia y experiencia. Eso implica valorar significados, acciones, mediaciones y sentido de responsabilidad, que motoricen el cuestionamiento de la homogeneidad cultural y las implicaciones ideológicas de la enseñanza comunicacional de fundamentos simples y escuetos, pero nefastos, alienantes y manipuladoras.

Los cambios epocales demandan una enseñanza geográfica que contribuya a superar los efectos de la dominación impuesta desde las propuestas curriculares, con el objeto de alienar el comportamiento de los educadores y tergiversar el sentido de compromiso, emancipación y transformación que debe servir de guía a la enseñanza de la geografía en la complejidad global. Eso adquiere ribetes de excepción en este mundo donde los medios de comunicación social favorecen la construcción de opiniones y actitudes, respecto a la nueva realidad geográfica, que es necesario desmitificar, dados sus desastrosos efectos sociales y su precariedad en la formación de los ciudadanos.

CAPITULO I

LA REALIDAD GEOGRAFICA COMO OBJETO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA. EL ORIGEN DE UNA VIEJA DISCUSION

El "Primer Orden Económico Mundial"

El “mundo conocido” por Occidente hasta el siglo XV, se circunscribía a los territorios de Europa, norte de África, Asia Menor y algunas regiones de Asia oriental. Se trataba del espacio geográfico donde se mantenían frecuentes relaciones políticas y económicas los pueblos occidentales, especialmente, un intenso intercambio comercial. El eje de la integración, en un principio, fue el mar Mediterráneo donde se desarrollaron comunidades con un extraordinario afán expansionista, evidenciados en aventuras marítimas, exploraciones continentales y la conquista de tierras y pueblos. Antes de estos hechos, cita Ferrer (1996):

... no existía, en efecto, un orden mundial de alcance planetario. El comercio internacional era, en su mayor parte, de carácter intrarregional dentro de Europa, Asia y África. Los vínculos intercontinentales como, por ejemplo, el comercio entre China e India con las ciudades europeas del mediterráneo, eran esencialmente bilaterales. No constituían una red de alcance global... (p. 13).

El panorama geográfico cambió sustancialmente a fines del siglo XV. Opina Coronas Tejadas (1969), que en ese tiempo se produjo hallazgos de trascendencia histórica y geográfica para el conocimiento geográfico. Razón por la cual se le califica como: la época de los grandes descubrimientos. Esta circunstancia epocal representó el inicio de la expansión del mundo occidental, más allá de los linderos del Mediterráneo. La gesta fue iniciativa de infatigables viajeros, intrépidos navegantes, arriesgados comerciantes y expansionistas guerreros, cuyas empresas heroicas dio origen a la internacionalización de la cultura europea en el resto del mundo.

Para Ferrer (1996), el proceso transcurrió en los años 1500 y 1800; lapso que se convirtió, desde su criterio, en el marco histórico del Primer Orden Económico Mundial, caracterizado por: el “descubrimiento” del Nuevo Mundo (América) y la ocupación de los territorios de Asia, África y de Oceanía. De allí resultó el contacto entre las diferentes civilizaciones que poblaban el planeta, con una vida independiente y autónoma, al facilitar una dimensión más amplia del “mundo

conocido". Es decir, la vinculación de Europa, con civilizaciones y culturas distribuidas en el mundo.

La ruptura del mundo del Mediterráneo hacia nuevos confines no fue un hecho fortuito. Vale destacar solamente la prosperidad que alcanzaron las comunidades ibéricas, erigidas como un nuevo eje de la actividad comercial, capitalizado por Lisboa, Cádiz y Sevilla. Según Pérez (1969), esas ciudades adquirieron importancia comercial y financiera que motivó para que numerosos mercaderes y banqueros flamencos, genoveses, venecianos y florentinos, acudieran a respaldar con su presencia, el comportamiento y las tendencias comerciales de las prósperas ciudades.

El impulso a la expansión encontró fundamento en otros cambios importantes. En la opinión de Moreno (1995), se pueden citar los siguientes: "La economía de subsistencia da paso a un principio de excedentes y por ende a la posibilidad del comercio. Se extiende el uso de la moneda (...) y los primeros pasos de actividad bancaria" (p. 133) Asimismo se reconocen el desarrollo agropecuario en el ámbito rural y la prosperidad alcanzada por la artesanía en los centros urbanos; hechos que redimensionaron la actividad económica de las comunidades europeas.

Otros aspectos esenciales a citar fueron el crecimiento de la población, la movilización del campo a la ciudad; el establecimiento de nuevas artesanías e industrias cada vez más prósperas. Es indiscutible citar la importancia de los adelantos científicos y tecnológicos que mejoraron la navegación de altura; los aportes técnicos como la brújula y el astrolabio, que motivó el riesgo hacia los confines marítimos y oceánicos. En suma, de acuerdo con Ferrer (1996):

La avalancha de acontecimientos... transformó la visión de los pueblos cristianos de Europa acerca de la naturaleza del hombre y la sociedad y, consecuentemente, sobre la organización del estado. El avance del conocimiento científico y en la capacidad de manejo del mundo físico, la expansión de ultramar y la transformación de las estructuras de la producción, las nuevas fuentes de acumulación de capital, las convulsiones políticas, el cisma religioso y el contacto con otras civilizaciones concluyeron el proceso de demolición del orden medieval que había sido iniciado por el paradigma copernicano y el desarrollo del capitalismo comercial (p. 398).

La magnitud de los cambios producidos, puso en evidencia la existencia de una realidad histórica conformada por novedosas condiciones epocales y una nueva visión del planeta bajo la égida europea. Esta situación es distinguida por Ferrer (1996), como el Primer Orden Económico Mundial, quien sostuvo que: "Las transformaciones en las ciudades europeas y el reparto de poder dentro del continente decidieron el curso de los acontecimientos. Desde principios del siglo XVI, la historia de Europa comenzó a ser historia mundial "(p. 398).

El modelo económico

¿En ese contexto, cuáles fueron los fundamentos para impulsar la expansión?. En el siglo XV, ante la superación histórica del modelo medieval latifundista y mercantilista, la economía comenzó a consolidarse con el desarrollo del modelo liberal, desde donde se incentivó el comportamiento individual, la competencia económica y la libertad empresarial. Este modelo económico, en las palabras de Ayala (1976):

Es el sistema llamado de la libertad natural, según el cual el mayor orden para el régimen de las relaciones económicas consiste en el régimen de la libertad, es decir, en aquel que permita a las fuerzas económicas desenvolverse de un modo natural y espontáneo, sin coacción por parte de las actividades políticas. El individuo obra importado por su interés personal, y este interés egoísta lo lleva a buscar para sus capitales la inversión más ventajosa, de acuerdo a su propio interés, beneficio y no el de la sociedad (p. 160).

Gracias a la libertad natural, las actividades económicas desarrollaron sus potencialidades e iniciaron la captura de mercados. Bajo esta concepción económica, el objetivo fundamental fue la acumulación de riqueza, no solamente en tierras sino también en capital. Igualmente se modificó las condiciones para transformar los instrumentos y las relaciones de producción, el control de la dinámica de la producción, la comercialización y la monopolización de la economía.

La libertad de empresa y la individualización de la actividad económica fueron determinantes en la transformación de la producción y en el surgimiento de la necesidad del mercado. En consecuencia, Europa Occidental comenzó a evolucionar con un sostenido desarrollo artesanal e industrial y una demanda de mercado en aumento. Por eso es comprensible la diligencia de buscar opciones alternas a las rutas comerciales tradicionales hacia el oriente, al estimular los viajes costeros por el Atlántico oriental donde fueron contactadas comunidades africanas.

El acontecimiento del encuentro con el continente americano, los viajes hacia el Indico y el Pacífico, dio como resultado vislumbrar la posibilidad de nuevos mercados. El contacto con los nuevos parajes, en principio, llamó la atención sus realidades geográficas, debido a sus exóticas características: territorios con climas, asociaciones vegetales y especies animales propios; comunidades de estadios civilizatorios; acentuados contrastes y grupos étnicos en condiciones históricas diferentes a las vividas en Europa.

Al observar que las condiciones culturales facilitaban, de una u otra forma, imponer el modelo de vida europeo, justificado por su opulencia tecnológica y militar, se inició la gesta intervencionista para ejercer el poder hegemónico sobre las nuevas culturas. Como resultado, el dominio de Europa en el mundo. Al respecto, cita

Pérez (1969): "... el hombre occidental daba, en fin, la impresión de poseer en sus manos el planeta" (p. 12).

Esa supremacía sirvió para desenvolver con libertad de acción la potencia creadora del capitalismo, desde el impulso económico liberal, traducido en la prosperidad alcanzada por los centros capitalistas de Inglaterra, Francia, Alemania y el norte de Italia. Paralelamente, a la ocupación de territorios allende los mares, el citado autor opina que el capitalismo inicia así, los procesos de colonización, una vez que armonizó a la búsqueda de mercados, la creciente producción industrial y la dominación de vastos territorios.

Para Ferrer (1996), en lo económico, el capital se apoyó en la organización de redes empresariales que competían pacíficamente entre sí y no tenían relación con el poder político. Desde sus inicios, esas redes poseían una débil capacidad de formación de capital, de concentración financiera y de una aspiración limitada para conformar empresas a mayor escala. Además otras actividades fueron relevantes, tales como el desarrollo artesanal y empresarial y el notable empuje a la actividad agropecuaria.

Su producción mejoró debido a los cambios, tales como: la roturación de nuevas tierras; nuevos cultivos e instrumentos de labranza y a la ocupación de tierras fértiles aún no cultivadas. A eso hay que añadir la presencia de nuevos cultivos llegados de las colonias, la diversificación de la producción agrícola y, con ello, otros productos para mejorar la alimentación de la población. Según Pérez (1969), la relación entre la transformación agropecuaria con la creciente producción artesanal, sirvió de base para gestar una economía con una orientación más diversificada.

La revolución industrial

Europa vivió un significativo momento histórico, caracterizado por una extraordinaria "revolución agrícola", relevantes cambios en la artesanía e industria, rápidos cambios de la tecnología, el incremento de la población, una nueva organización del trabajo; en general, la formación de un nuevo orden social. Los cambios fueron base para una de las transformaciones históricas más importantes de la humanidad: la revolución industrial. De acuerdo con Anderson (1968):

La revolución industrial fue verdaderamente revolucionaria. Significó el asalto de un nivel de organización económica y de un sistema de producción a otro indudablemente más alto. Fue la más repentina e importante ruptura con el pasado que haya hecho nunca la humanidad (p.31).

Expansionismo y transformación industrial marcharon de la mano para gestar cambios epocales verdaderamente revolucionarios entre los cuales cabe citar, de acuerdo con Ferrer (1996): significativos cambios tecnológicos; la perfección de las máquinas; el mejoramiento de las comunicaciones, la expansión de la producción; el

desarrollo financiero y comercial; la evolución del pensamiento económico; la aplicación de las técnicas a la construcción de diversas máquinas; el uso del carbón como recurso energético; nuevas fuentes de trabajo debido a la diversificación de las profesiones.

Como consecuencias de esos cambios, entre otros, se describen: una modificación sustancial en las condiciones de vida; nuevas fuentes de trabajo, la diversidad económica; nuevos medios de transporte y el incentivo del comercio. Estos aspectos consolidaron el poder colonial de Europa, en los diversos continentes y el expansionismo europeo se constituyó en una acción, además de política, militar y estratégica, económica y comercial, modificadora de las condiciones históricas de la misma Europa e impulsó a la civilización occidental, fuera de sus linderos tradicionales. La magnitud del cambio lo concreta Pérez (1969), cuando expresa:

La gran fuerza dinámica que en su proceso de expansión poseía el capitalismo, cambió la vida social en el mundo a un ritmo violento. La enorme concentración industrial y financiera aparejada al acaparamiento de los medios de producción por unos pocos y al afán desmedido de mayores ganancias por parte de los capitalistas, conduce, en un principio, al reparto del mundo entre las sociedades capitalistas y luego, entre las potencias poseedoras de dichos capitales (p. 15-16)

Así, el capitalismo cubrió la faz del planeta, bajo la dirección europea y una novedosa forma de aprovechar las potencialidades de las diversas regiones del mundo. En efecto, según Ayala (1976), emergió una nueva realidad geográfica, caracterizada: en primer lugar, por la expansión geográfica de Occidente hacia los confines del planeta. En segundo aspecto, el progreso técnico. En tercer lugar, las modificaciones de la estructura económica fundamental de la sociedad occidental o, dicho en otros términos, la evolución del sistema capitalista.

La ciencia

Esa situación es calificada por Ferrer (1996), como el "Primer Orden Económico Mundial", el cual, en lo económico se produjo la revolución industrial y también una nueva forma de abordar la realidad desde concepciones racionalistas, lineales, empíricas y mecánicas. El acontecimiento representó la existencia de la revolución de la ciencia, de donde derivó el emergente paradigma científico que superó la concepción aristotélica y ptolomeica del conocimiento. Inicialmente, se cuestionó el pensamiento medieval de fuerte acento religioso. Se tomó como punto de partida del debate, el sentido especulativo de la metafísica, debido a que la verdad emergía de una explicación abstracta, misteriosa y enigmática muy distante de los hechos concretos.

La verdad provenía del dictamen divino y el hombre debía ser obediente a ese mandato. Ante la imposibilidad de contrastar el mandato divino con la certeza y

objetividad como se desarrollaban los fenómenos en la realidad, la verdad divina dio paso a la verdad absoluta. Lo verídico se obtuvo de la aplicación de procesos sistemáticos y estrictamente ceñidos a métodos, técnicas y procedimientos, de donde se originó la explicación certera a los hechos naturales. Desde esa verdad también se interpretaron los acontecimientos del hombre y de la sociedad, ante la demanda de una explicación real, tangible y objetiva. De esta forma, para Blanco T. (1995):

... se rechazó la cultura medieval que solamente se preocupaba por Dios y su conocimiento, y se sustituyó por una cultura humanística, es decir, una cultura centrada en el hombre concebido como la medida y fin de todas las cosas. Si la Edad Media estaba centrada en Dios, la nueva época colocará a la razón del hombre en el centro del mundo (p. 51)

Con la razón el conocimiento se superó la intuición sostenida en la apreciación de los acontecimientos desde el sencillo acto sensual-empírico y la especulación metafísica. Ahora con la ciencia objetiva, sistemática y estrictamente formal, el conocimiento obedece a procesos estrictamente ceñidos a la forma como se producen los mecanismos de la naturaleza. Conviene destacar que el hombre, al reflexionar sobre los hechos, procuró dar respuesta a por qué ocurren, dónde se producen, cómo están interrelacionados los elementos que lo constituyen, entre otras interrogantes.

La búsqueda de la nueva verdad, tuvo como objetivo la reducción de la realidad a la simple experiencia, específicamente, de cómo ésta se desenvolvía, la objetividad como se presentaba y el rigor con que se asumían los hechos. La base de la revolución científica fue la utilización del método hipotético-deductivo. Piensa Arnau y Otros (1995), que este método sirvió para intuir las propiedades esenciales de los fenómenos desde la elaboración de hipótesis y contrastadas con los hechos. Por consiguiente, el nuevo saber de la ciencia fue el resultado de aplicar métodos diseñados con secuencias estrictas e invariables, pues eso aseguró confiabilidad y validez al conocimiento obtenido al verificar la hipótesis.

El marco científico fue la concepción positivista. Bajo esta forma de obtener el conocimiento de la realidad, en la opinión de Arnau y Otros (1995), se toma como punto de partida lo que ocurre en la experiencia y en los hechos. Allí lo único que interesa es la descripción fenoménica de cómo aparecen y se comportan las situaciones abordadas por métodos, técnicas y procedimientos previamente estructurados, con el objeto de “fotografiar” el hecho con indiscutible objetividad.

Con el positivismo, la ciencia se abocó a esculcar los secretos de la naturaleza. El razonamiento sistemáticamente organizado que produjo ese conocer, se realizó desde lo general a lo particular (Deducción) y desde lo particular a lo general (Inducción), al intentar descubrir las propiedades geométricas y mecánicas de los fenómenos o hechos de la naturaleza y elaborar desde ellos, leyes para su estudio. Justamente, eso generó una racionalidad rígidamente mecánica y procedimental que reclamo la

exactitud de lo pronosticado como opción para develar el conocimiento de la naturaleza y de sus procesos.

De la geografía descriptiva a la geografía explicativa

A pesar de los revolucionarios enfoques económicos y científicos, la disciplina geográfica utilizó para abordar las nuevas realidades a la descripción tradicional. Los fundamentos descriptivos y enumerativos vigentes desde los griegos, sirvieron a los viajeros y expedicionarios, para narrar los contactos realizados con otras realidades geográficas. Al respecto, facilitó, desde el uso del mito, la leyenda y la fantasía, detallar las nuevas circunstancias y poner de relieve, los rasgos más relevantes y llamativos de los acontecimientos geográficos. Esta concepción de la geografía es definida por Daus (1966), de la manera siguiente:

La geografía descriptiva es el estudio de un espacio de la superficie terrestre en la totalidad de sus caracteres físicos, biogeográficos y antropogeográficos. Es la forma tradicional de la Geografía. Por su extensión del espacio abarcado por el estudio descriptivo, la geografía puede titularse universal, o con el nombre de un continente, país, provincia, región, comarca, lugar o cualquier espacio, incluso el del mar (p. 85)

Desde estos fundamentos, se divulgaron las características de los lejanos parajes distribuidos en la superficie terrestre, el encuentro con civilizaciones desconocidas y la observación de nuevas realidades geográficas. No obstante, en la medida en que se acrecentaba la diversidad y la pluralidad de fenómenos naturales y los acontecimientos geográficos, la descripción tuvo dificultades para explicar las nuevas realidades contactadas por los europeos en el resto planetario. Con la nueva forma de conocer de la ciencia positiva, emergió la concepción geográfica explicativa.

El nuevo paradigma geográfico centró su esfuerzo, según Daus (1966), en localizar los fenómenos en la superficie terrestre, establecer las causas que le originaban, cómo se hallaban distribuidos; la forma cómo estaban correlacionados los elementos constitutivos y su correlación con otros hechos similares, parecidos o idénticos en otras áreas del planeta.

La base para alcanzar una explicación científica fue la observación de los fenómenos físicos, biológicos y humanos. Cumplida esta fase, se comenzaba a interrogar la realidad a través de posturas analíticas que abordaban lo estudiado para comprender los elementos, sus interrelaciones, las causas de lo observado y, finalmente, volver sobre una visión de síntesis y de comparación con otras realidades. De acuerdo con Capel y Urteaga (1982), la renovada disciplina geográfica tuvo como objeto de conocimiento explicar las relaciones existentes entre el medio físico y la vida del hombre

Uno de los geógrafos que ayudó a gestar la nueva concepción de la geografía, fue Alejandro de Humboldt. Humboldt poseía una extraordinaria formación en las ciencias naturales que le permitió contribuir a modificar la concepción descriptiva, al demostrar que la geografía como disciplina científica era una ciencia de la vida física y orgánica; capaz de explicar la dinámica de la superficie terrestre, especialmente, la distribución de los fenómenos físicos, biológicos y humanos; las causas de su distribución y las relaciones locales de esos fenómenos.

Humboldt estudió crónicas y relaciones de viajes de expedicionarios al continente americano. Su curiosidad lo incentivó a recorrer la parte septentrional de América del Sur, las Antillas y América Central. Allí, afirma Daus (1966): "No se limitó, en consecuencia a describir los fenómenos observados, sino que procuró explicarlos, desentrañar el complejo mecanismo de sus causas y extenderse hasta sus consecuencias con razonamiento, problematicidad y juicio (p.15)

En palabras de Capel y Urteaga (1982), el proyecto científico de Humboldt fue la creación de una nueva ciencia, la "Física del Globo", que permitiese la integración de distintas disciplinas que estudiarán el medio natural y explicasen la armonía de la naturaleza y el encadenamiento de las distintas fuerzas que actúan en ella. Desde esta perspectiva, Humboldt rompió con la teoría tradicional del pensamiento que consideró que la naturaleza era estática e inamovible. Por el contrario, debería ser tarea de la geografía, descubrir los vínculos dinámicos establecidos entre los seres vivos y la naturaleza, sus mutuas relaciones y la explicación de su distribución.

Otro aporte importante fue reivindicar a la observación como una actividad trascendental para la obtención del conocimiento geográfico de manera objetiva. Según Humboldt, esa era la actividad primordial, una vez que el estudio de la naturaleza, debía realizarse en contacto directo y conocer los fenómenos en su situación y existencia natural. En consecuencia, era una exigencia acudir al escenario natural para establecer las conexiones entre los elementos de un área determinada.

Con Humboldt, la causalidad, la conexión y la generalización se erigieron en los principios científicos que fueron garantía de la objetividad del conocimiento geográfico. Eso sirvió para que el estudio de todo hecho geográfico se centrara en las causas que explican su existencia; descubrir cuáles eran las causas y demostrar en forma clara y razonada por qué existía. Así mismo, se tuvo que demostrar cuáles eran los elementos constitutivos; sus interconexiones, debido a que éstos se encontraban encadenados y donde cada eslabón era un hecho que debía ser abordado para poder alcanzar la verdadera explicación geográfica.

Además fue trascendente la comparación de lo que se estudia con fenómenos análogos de otras partes del planeta. La comparación favoreció el contraste entre regiones ubicadas en diferentes lugares de la superficie terrestre, que facilitó afinar la situación geográfica del lugar estudiado. Cada lugar tiene sus rasgos característicos,

pero al compararlo con otros lugares, su especificidad se torna más evidente. Con este científico, la geografía pasó de ciencia descriptiva a ser una ciencia con perfil propio.

Después de Humboldt, se afectó la unicidad de la geografía, al imponerse la tendencia racionalista de fragmentar el todo en sus partes. En consecuencia, la existencia de múltiples campos específicos, constituidos en disciplinas científicas particulares, con su propio objeto y método de estudio. El resultado, una multiplicidad de ciencias, tales como geología, limnología, meteorología, climatología, geomorfología, pedología, botánica, zoología, demografía, sociología y economía.

El cambio paradigmático trajo como efecto substancial fragmentar la unidad de la interrelación sociedad-naturaleza. De la fragmentación derivó la vigencia de dos campos claramente definidos: la geografía física y la geografía humana. Las relaciones del hombre con su medio fueron percibidas desde dos perspectivas: por una parte, la geografía física y, por la otra, la geografía humana. Cada una de estas ramas, se especificaron en ámbitos propios, al procurar explicación minuciosa y detallada a los fenómenos presentes sobre la superficie terrestre.

Para responder a las exigencias de visión de conjunto, dado que todo conocimiento debía ser considerado desde la sumatoria de las partes, surgió la visión de síntesis. No obstante, siempre se mantuvo el encadenamiento como subterfugio científico para demostrar la unicidad existente entre las partes del todo. Ahora los geógrafos tomarán partida por un campo específico de acuerdo con su concepción. Unos, ubicados en el determinismo (Escuela alemana con su exponente Federico Ratzel), consideraron que la influencia del medio físico era contundente para comprender las actividades del hombre. Otros defensores del posibilismo (Escuela francesa cuyo exponente fue Paul Vidal de la Blache), valoraron la capacidad del hombre para poder confrontar las exigencias de la naturaleza y lograr una adaptación óptima a su nivel civilizatorio.

La confrontación entre ambas escuelas, en palabras de Capel y Urteaga (1982), incentivó la investigación geográfica y centró la atención el conocimiento de las realidades intra continentales; nuevos recursos para el desarrollo industrial y el ejercicio del expansionismo hegemónico. En términos concretos: una desenfrenada carrera para conocer y dominar el escenario planetario, a través del incentivo a las exploraciones terrestres y marítimas. Ahora Europa se vuelca sobre la superficie terrestre para conocer su realidad geográfica en procura de nuevos recursos para alimentar la extraordinaria revolución industrial que allí ocurre.

La educación geográfica

En la medida en que se conoció la superficie terrestre, la vigencia del liberalismo en el campo económico y el positivismo en el ámbito de la ciencia, fue una exigencia difundir los nuevos conocimientos obtenidos por la investigación científica. Era imprescindible difundir en la población los nuevos adelantos obtenidos por la ciencia,

facilitar una formación científica y tecnológica y disminuir la ignorancia. Es decir, fue necesario educar al colectivo social y surgió la escuela como institución capacitada para realizar la tarea de la culturización social.

La escuela cambió de un centro dedicado a la preparación religiosa, a una institución encargada de transmitir el acervo cultural acumulado por la sociedad en su evolución histórica. Ya no era la institución mística del medioevo sino el ámbito organizado con la tarea social de transferir los conocimientos producidos por la ciencia y la acumulación histórico-cultural, con el objetivo de fortalecer el raciocinio del hombre; es decir, el desarrollo intelectual. Esta educación de acuerdo con Palacios (1984):

... le concede una gran importancia a los conocimientos y a la cultura general. La mejor forma de preparar al niño para la vida, es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Los conocimientos son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad: edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del niño (p. 22).

Como la tarea asignada fue superar el atraso y la ignorancia, la acción educativa se convirtió en una diligencia política que buscó la formación del hombre culto y capaz de comprender la dinámica natural y social, a la vez que llevar una vida metódica y disciplinada; pero además, más justa y eficiente. Ese logro determinó que la enseñanza se debía desenvolver a través de una visión fragmentada del conocimiento, en asignaturas específicas, de tal forma que el individuo pudiese obtener varios contenidos en forma simultánea; es decir, un saber enciclopédico.

Esta acción educativa, cita Barnes (1955), comenzó a desarrollarse a fines del siglo XVIII, en Prusia. El avance científico y cultural tornó obligatorio educar al colectivo y los déspotas ilustrados destacan el valor de un pueblo educado y solicitan ayuda para impulsar la educación con el apoyo de las instituciones gubernamentales. En esa dirección, Inglaterra, a comienzos del siglo XX, consolidó el establecimiento de un sistema nacional de educación pública.

Ambos casos, son referencias que destacan la importancia asignada a la educación, en la medida en que la democracia se consolidó como modelo político, pues la formación social aseguraría la igualdad de oportunidades de vida y de acciones colectivas, a la vez que garantizaría el acceso a los bienes y servicios de la cultura. Sin embargo, contradictoriamente a la evolución de la ciencia y de la tecnología, la educación fue orientada a la simple adquisición de un saber meramente instrumental mediante el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas elementales, con el apoyo de la memorización para retener la información.

Allí se inició la enseñanza de la geografía, con la tarea de dar a conocer los elementos constitutivos de la superficie terrestre y las características de la población.

Al respecto se recurrió a la concepción fragmentada de la realidad geográfica y en lo educativo, se asumió la transmisividad, como fundamento para desarrollar la acción pedagógica. Su actividad pedagógica se limitó a ofrecer contenidos aislados, provenientes de dispersas disciplinas vinculadas con lo geográfico y presentados en programas escolares estructurados como un listado de temas. Así lo reconoce Capel (1981), cuando expresa:

Los programas de geografía propuestos para la enseñanza... tenían en cuenta las ideas de Lavasseur, en el sentido de distinguir: 1) una parte física (relieve, régimen de las aguas, el mar y las costas, y el clima); 2) una geografía política - que se apoya en la historia y estudia al hombre en su pasado y en su presente- y que comprendía la geografía histórica y la geografía administrativa; y 3) una geografía económica, dentro de la cual se deberían incluir el estudio de la población, la agricultura, la producción mineral, la industria y las vías de comunicación (p. 116)

Esta concepción de la geografía muestra que su enseñanza, desde un principio, recurrió a la descripción como alternativa para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el conocimiento geográfico ofrecido en los programas, representó una visión parcelada de la realidad, desprendida de sus repercusiones sociales e históricas con una neutralidad ideológica y política, adecuada a tergiversar y desvirtuar las orientaciones del expansionismo del capitalismo europeo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento geográfico se obtuvo desde una argucia didáctica que estudiaba cada una de las partes de la realidad, para luego, al finalizar, propiciar una visión sintética. Como resultado, en el orden de lo metodológico, se enseñó geografía al describir un listado de conceptos y referencias breves sobre temas geológicos, cartográficos, astronómicos, demográficos y económicos.

El sentido descriptivo del mismo modo se puso de manifiesto en los manuales de geografía: Señala Compte (1962), que al leer un libro se disfrutaba de observar la acumulación de nombres de ríos, montañas, capitales, cual anuario administrativo. Los capítulos de los libros estaban desglosados en áreas que abarcaban la localización, los detalles físicos, luego los humanos y los aspectos demográficos y económicos, descritos de igual forma que en los programas.

La enseñanza geográfica transmitía contenidos relacionados con los elementos constitutivos de la superficie terrestre y las características de la población. En las escuelas, estaba limitada al aula y era el dictado y/o la lección magistral, las actividades del educador. Las actividades pedagógicas se centraban en la observación, la descripción y la localización. En cambio en las universidades, la enseñanza de la geografía tomaba en consideración a actividades, tales como: la observación, la localización, la causalidad, la distribución, la correlación y la generalización.

La marcada diferencia determinaba la presencia de objetivos diferentes, tanto en la práctica pedagógica como en la investigación geográfica. Mientras en las aulas escolares se preservaba una enseñanza para retener información sin procesamiento reflexivo, en los centros universitarios se formaba para estudiar la realidad geográfica en sus especificidades y obtener de ella, el máximo provecho económico.

Bajo estas orientaciones disciplinares y didácticas, se desarrolló inicialmente la enseñanza de la geografía en Venezuela. Fue Vila (1948), quien reconoció que la enseñanza geográfica, que él encontró en el país, en la década de los años cuarenta del siglo veinte, se desenvolvía anquilosada en las desviaciones disciplinares y pedagógicas que se produjeron en este ámbito del conocimiento entre los siglos XVIII y XIX. Este autor manifestó su preocupación, debido a que los intentos por mejorar la enseñanza geográfica eran esfuerzos vanos, pues siempre se preservaba en el fondo de las reformas, la intencionalidad descriptiva tradicional. De allí que Vila (1948), cuestionó esa situación al decir lo siguiente:

Pero no hay que dejarse llevar de las apariencias, mientras en la presentación de los textos geográficos, no se hermanen el contenido científico con la orientación pedagógica; mientras la geografía sea descripción y enumeración sin razonamiento; mientras el mapa del Atlas o el mapa mural no acompañe constantemente al estudio; mientras la observación de la naturaleza, por el paseo o la excursión, y los fenómenos y paisajes, no observables directamente, por el grabado o las proyecciones; la enseñanza de la geografía cae en la memorización, en la información a lo sumo, sin que el educando, el estudiante, tenga de esta materia el sentido de una ciencia viviente y aleccionadora (p. 49)

La vigencia de una concepción tradicional de la enseñanza geográfica también fue cuestionada por Rodulfo (1952), quien criticó la ausencia de la preparación científica de los educadores, la falta de obras didácticas actualizadas, la escasez de material didáctico y el sentido tradicional de los contenidos programáticos. Reconoció que era desesperante observar como profesores recurrían a los libros, folletos, revistas y otras publicaciones periódicas, con el objeto de lograr reunir los escasos conocimientos geográficos que le servirían de guía para sus clases. No escapaban los alumnos, quienes buscan retener la información a través de los apuntes que lograban redactar en sus cuadernos.

En ese momento, científicos extranjeros visitaban el territorio para diagnosticar sus potencialidades geográficas. Esas visitas que se realizaron desde Humboldt hasta Pittier. Además, para Rodulfo (1952): Bonpland, Boussingault, Moritz, Appun, Schomburgh, Linden, Spruce, Karsten; Johnson, Wagener, Codazzi, Ernst, Jahn, Sievers, Liddle. Depons.

Con estos estudiosos de la geografía se develó la naturaleza venezolana con fines científicos, pero de igual forma, económicos. Cabe recordar que las expediciones eran financiadas por entes económicos y geopolíticos, desde las capitales de los países de

Europa Occidental hacia los diferentes confines del mundo, con el claro objetivo de conocer las realidades geográficas y motorizar mecanismos para ejercer el control que garantizara el aprovechamiento de las riquezas naturales con paz política y a bajo costo financiero.

Para concretar, en el contexto de las condiciones históricas enunciadas, la geografía como disciplina científica apoyó el conocimiento de la realidad planetaria y sus potencialidades económicas y ayudó a consolidar el modelo europeo a escala planetaria. Se trataba de ejercer el control político-militar y el control estratégico de la dinámica económico-comercial, con fines de dominación e intervencionismo en la búsqueda de la hegemonía planetaria.

En el “Primer Orden Económico Mundial”, la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, en Universidades y escuelas, representó una significativa contradicción. Sirvió para impulsar el desarrollo económico de los países industrializados debido al conocimiento de las nuevas realidades geográficas y favoreció la preservación de las condiciones precarias de los pueblos pobres, al asumir una orientación libresca, abstracta, enciclopedista y alejada de su realidad.

La contradicción enunciada repercutió también en el ámbito pedagógico: mientras en las universidades se enseñaba con trabajos de campo y actividades de investigación documental y cartográfica, en las escuelas, se asumió con una orientación descriptiva y mediante el desarrollo de actividades didácticas para memorizar información. En los escasos centros educativos de la época, no se contaba con una enseñanza en la misma tónica de la investigación geográfica universitaria.

Así, la enseñanza geográfica escolar se convirtió en un agente de dominación ideológica para perpetuar las condiciones del atraso y marginalidad de los pueblos pobres de los grandes cambios de la época. Desde su misma aparición como acción pedagógica, emergió con un protagonismo manipulador, condicionador y alienador. Mientras los geógrafos estudiaban la realidad, la geografía se enseñaba limitada a la contemplación de paisajes exógenos y exóticos. Así comenzó la contradicción.

CAPITULO II

HACIA EL COMPLEJO MUNDO GLOBAL CON LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA DESCRIPTIVA

La unificación del planeta que se trató de alcanzar bajo la influencia de los países europeos, no logró su objetivo. La expectativa de convertir al mundo en un vasto imperio anglosajón fracasó, pero estuvo latente para el capitalismo con la iniciativa norteamericana. El creciente desarrollo alcanzado por los Estados Unidos de Norteamérica, como heredero del emporio europeo, se consolidó en el lapso histórico comprendido, entre el siglo XIX hasta mediados del siglo XX.

Una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, este país logró un revelador alcance planetario gracias al incremento de su poder político-militar; la derrota infligida a las emergentes potencias capitalistas: Alemania, Italia y Japón, en la Segunda Guerra Mundial y su liderazgo en los organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y la Organización de Estados Americanos (OEA).

Paralelamente a la tendencia integracionista, emergió la disputa entre EE.UU. de Norteamérica y la Unión Soviética, conocida como la Guerra Fría e impulsó cambios con el apoyo de extraordinarios adelantos científicos y tecnológicos. George (1975), afirma que luego de “la segunda guerra mundial se (produjo) una aceleración sin precedentes de las técnicas y de todas las formas de aplicación: del arte militar a la información, y de la navegación interplanetaria a la enseñanza” (p. 11).

El nuevo orden económico

En el transcurrir de los años sesenta hasta fines de la década de los años ochenta del siglo veinte, se realizó la expansión del modelo geopolítico de ambas potencias. En el caso de los EE.UU., dentro del espíritu de “América para los americanos”, promovió el modelo desarrollista como alternativa para que los latinoamericanos superaran sus precariedades históricas, bajo la conducción del modelo capitalismo. Este modelo, de acuerdo con Grasa (1996), tuvo como propósito:

... esforzarse en poner las condiciones para reproducir y generalizar en el ámbito planetario los rasgos propios de las sociedades avanzadas del momento: altos niveles de industrialización, tecnificación de la agricultura, crecimiento rápido de la producción material y del nivel de vida, adopción generalizada de los valores culturales y de la educación moderna (p. 11).

Lo indicado significó, además del control político-militar, promover cambios hacia la industrialización, la tecnificación de la agricultura, el incremento del nivel de vida, imponer un modelo educativo y la oportunidad propicia para publicitar el consumo de productos de manufactura estadounidense. El cambio de estructura económica promovida aseguró mercados a los productos norteamericanos y, con ello, fortaleció el comportamiento expansionista hacia la economía de mercado.

Bajo el modelo desarrollista, los Estados Unidos despuntaron como una potencia mundial con una notable influencia geopolítica, a la vez que motorizar una agresiva política económica hacia la conquista del mundo. Ese hecho ya era una evidencia en los años sesenta del siglo veinte y obedeció, según Toro Hardy (1996), a los siguientes aspectos:

En primer lugar era internacionalista. Es decir, tenía vocación del mundo, sentido de presencia e influencia en los asuntos internacionales. Se propugnaba el involucramiento activo en los asuntos del mundo. En segundo lugar, estaba íntimamente vinculado al mundo de los negocios internacionales, al mundo de los grandes bancos y las grandes transnacionales. En tercer lugar, su ideología fundamental era el libre comercio (p. 4).

Ese comportamiento trajo como resultado vigorizar la tendencia expansiva afincada en una gerencia agresiva que le permitió conquistar mercados y asegurar un colectivo consumidor. Como efecto, las empresas norteamericanas se convirtieron en entes multinacionales. Para Ferrer (1996), el hecho de superar el mercado nacional, replanteó para estas empresas, los modelos económicos de integración subregional y regional y, desde allí, liderizar el incentivo de la competencia en el mercado internacional, la diversificación de los rubros económicos, la captura de nuevos mercados y su localización en áreas estratégicas del planeta.

Los cambios enunciados facilitaron a los EE.UU. aplicar la política económica de la "sustitución de importaciones". Para Barre (1973), consistía esta política en que la empresa superaba los linderos nacionales, para instalar su gerencia y su estructura en otros países, al utilizar la alternativa de empresas subsidiarias. Su objetivo fue aprovechar materias primas, el capital y el consumo nacional. Eso tradujo para el capitalismo norteamericano la ampliación del conocimiento del planeta y de sus recursos; innovar las técnicas para explotar los recursos, consolidar la ideología capitalista como única opción de desarrollo e impulsar la economía desde afuera.

Los resultados fueron, según Ayala (1976), entre otros: la expansión del comercio, las operaciones transnacionales de las empresas, la integración de las plazas financieras en un megamercado de alcance planetario, y el espectacular desarrollo de la información. Como efecto, se fortaleció los emporios de alcance multinacional, al contar con el apoyo en las esferas del gobierno, de prestigiosos bufetes empresariales, fundaciones internacionales y expertos en economía con visión mundial. La estrategia para mundializar la economía bajo la coordinación de las empresas capitalistas

norteamericanas, tuvo apoyo en su efecto planetario. Esa importancia es destacada por Taborda de Cedeño (1975), cuando expresa lo siguiente:

Las empresas multinacionales están de moda. Periódicos y revistas le hacen sitio en sus páginas. Los dirigentes de los países desarrollados y subdesarrollados, le prestan atención en sus discursos. Industriales y comerciantes están atentos a toda información que las refiera. Han sido definidas como 'uno de los fenómenos más espectaculares' del mundo y de la época actual. Esta definición nos alerta sobre su marcado carácter geográfico. En efecto, las empresas multinacionales se inscriben en el tiempo (el presente) y en el espacio (el mundial) y en su organización y funcionamiento se descubren las notas del espacio geoeconómico actual: el espacio mundial como un sólo mercado; la diversidad geográfica, entendida en su más amplia acepción, como fundamento de las economías de escala y de la complementariedad, y la integración de la producción, cabe decir, de las actividades de los grupos humanos, animando las localizaciones de las grandes empresas... (p. 19).

Bajo la influencia de las empresas multinacionales emergió una nueva realidad geográfica estructurada por las gerencias de las empresas multinacionales norteamericanas. La captura de nuevos espacios para comercializar facilitó también incorporar mercados hasta ahora, poco accesibles, tales como los países del mundo oriental, derrotados en la segunda conflagración mundial. Caso significativo fue Japón, convertido en un centro de producción y de comercialización, gracias a la instalación de empresas con capital y tecnología norteamericana. El desarrollo alcanzado en la región oriental del planeta, bajo la orientación de la concepción capitalista, es puesto de relieve por Naisbitt (1984), cuando cita los siguientes casos de cambios económicos relevantes:

1. Singapur es segundo sólo detrás de los Estados Unidos en sus reservas actuales de equipamiento para el petróleo.
2. Hong Kong y Taiwán están dejando los textiles y los conjuntos electrónicos ligeros para pasar a la más compleja tecnología del ordenador.
3. Corea del Sur está desafiando la posición del Japón en la electrónica doméstica (p. 81)

Estos cambios sirven de muestra para justificar la tendencia hacia la planetarización del modelo económico capitalista, durante los años sesenta del siglo veinte. En ese tiempo el espacio geográfico tuvo un rasgo fundamental: el sentido económico, pues su uso se orientó hacia la fuerte demanda de recursos naturales como materias primas y de nuevos mercados para la creciente producción.

La situación ambiental

El desarrollo capitalista trajo consigo una intervención intensiva del espacio ante la necesidad de materias primas. No hubo lugar del mundo que no fue estudiado para aprovechar sus potencialidades económicas. Al profundizarse el comportamiento explotador de la naturaleza, se incrementó el deterioro de las condiciones ambientales, derivado de la explotación contundente que acentuó la alteración de los ecosistemas, ya no con efectos locales solamente sino de extensiones regionales y nacionales por la amplitud de las áreas intervenidas.

Pronto, la sociedad mundial entendió la magnitud del problema ambiental, dado que a través de la innovación tecnológica de apoyo satelital, se observó la magnitud del deterioro ecológico. En consecuencia, las agresiones al ecosistema fueron temas de relevante importancia en las relaciones internacionales y centro de cuestionamiento severo dentro de los linderos nacionales.

En los organismos internacionales fue cuestión de discusión permanente las nefastas consecuencias de la destrucción de bosques por la tala indiscriminada; la pérdida de la fertilidad de los suelos; la recuperación de los suelos con la artificialidad tecnológica: fertilizantes, plaguicidas, herbicidas de efectos en la salud; el incremento de la desertización y los efectos devastadores en los ecosistemas marinos y oceánicos, entre otros problemas. Para demostrar el incremento del deterioro ambiental, se tomó como muestra reveladora, el caso de la disminución de las tierras cultivables, en el ámbito mundial. En la medida en que avanza la civilización de acento capitalista, el suelo agrícola merma significativamente. Al respecto, describe Capriles (1994):

En 1882, el 85% de las tierras cultivables estaban en buenas condiciones, el 9,9 % había perdido la mitad del humus y apenas el 5,1 % eran suelos marginales. Para 1952, las tierras cultivables en buenas condiciones representaban, sólo el 41,2 % del total, mientras que el 38,5 % había perdido la mitad del humus y el 20,3 % era ya suelos marginales (p. 92).

De la lectura de las cifras, se hace evidente la forma como han disminuido la cantidad de tierras potencialmente cultivables en el mundo. A eso se puede relacionar el deterioro de los bosques, la contaminación de las aguas y la contaminación del aire. El nivel del deterioro facilita comprender que las condiciones territoriales son avasalladas de manera irracional con una tecnología más novedosa. Según Dauserau (1972), la aplicación de la tecnología tiene como objetivo: "... explotar el poder y poner una parte cada vez mayor del ambiente y de la vida humana bajo formas de control más rígidos" (p. 261). Desde este punto de vista, significa que la intervención de la naturaleza no se detendrá. Un argumento que se puede esgrimir es, de acuerdo con Pérez (1969), que el desarrollo de las fuerzas productivas, instauran un nuevo

orden que se comporta como acumulador de riqueza, con el uso intensivo de los recursos de la naturaleza.

Durante los siglos XIX y XX, el hombre ha vivido el desarrollo de una extraordinaria inventiva tecnológica desde la carreta de tracción animal; del automóvil, al tren, al cohete autopropulsado que le permitió llegar a la Luna y hasta planetas cercanos. Todo esto, emparentado con un extraordinario repunte económico, pero también graves problemas en la calidad del ambiente.

Otro aspecto que además llamó la atención en este momento histórico fue el acelerado crecimiento de la población y su concentración en las ciudades. Desde el inicio de la revolución industrial, la estructura poblacional sufrió un resquebrajamiento que profundizó las diferencias entre el campo y la ciudad. La población presta más atención a lo urbano y mengua del interés para lo rural. Asimismo, se agilizan los procesos migratorios hacia la búsqueda de mejores niveles de vida, supuestamente, ofrecidos por las atractivas ciudades. Pérez (1969) destaca que, desde Malthus, el incremento de la población ya era una inquietud para las autoridades de la época, al apreciar la forma tan acelerada como se poblaban los pequeños centros urbanos. Pronto, el tema de la “explosión demográfica” pasó a constituir un problema de atención para los geógrafos.

Los datos arrojan que la población mundial, que, en 1800, era sólo de ochocientos millones de habitantes, pasa a mil quinientos cuarenta millones un siglo después, para alcanzar dos mil trescientos sesenta y ocho millones en los años cincuenta a mediados del siglo veinte, y unos tres mil doscientos cincuenta millones en los años sesenta. El hacinamiento urbano se convirtió en un problema geográfico de atención planetaria. La movilización hacia la ciudad aumentó y de eso derivó un espacio altamente concentrado con graves problemas sociales. Tal situación ha recibido el calificativo de “selva de cemento” para adjetivizar al inhóspito ambiente urbano.

El desarrollo científico

Paralelo, al crecimiento de la población y al atractivo hacia los centros urbanos, se produjo un extraordinario desarrollo de la ciencia y de la tecnología que permitió la creación de máquinas, a la vez que el desarrollo de procesos altamente perfeccionados, los cuales favorecieron el progreso del hombre y la sociedad, como en ninguna otra época. El progreso fue tan rápido que las técnicas nuevas, ayer descubrimientos revolucionarios, en corto período de tiempo resultaron anticuadas y obsoletas.

La capacidad de inventar y de descubrir, creció de manera impresionante, cuyos efectos sociales todavía producen profundas modificaciones en el modo de vida. En la opinión de Escotet (1991), los acontecimientos transformadores de la ciencia han continuado con una significativa producción de nuevos conocimientos y nuevas

técnicas; nuevos mecanismos de verificación y comprobación, conducente a obtener la validez y la objetividad científica.

Los cambios epocales registrados desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, al emerger una nueva ciencia trajo consigo el surgimiento de nuevos modelos de cómo hacer ciencia, de cómo producir conocimientos que fueron motivo de atención para Uslar Pietri (1962). Este autor opina que esta alterna y novedosa forma de elaborar conocimientos ha producido significativas transformaciones considerados loables aportes de la civilización occidental para el desarrollo de la humanidad. Dice, al respecto:

La civilización occidental se caracteriza superficialmente por su prodigioso desarrollo de las técnicas y de las aplicaciones prácticas de la ciencia. Ha sido la que inventó los motores y las máquinas de trabajo; la que hizo los aparatos de volar y de sumergirse en el mar; la que encontró manera de atravesar los cuerpos opacos, de utilizar la electricidad para las comunicaciones, y el modo de liberar la energía que estaba prisionera dentro del átomo. Pero todos estos prodigios mecánicos, no son, finalmente, sino el resultado de una determinada actitud de la mente humana ante el mundo y conocer los hechos de la experiencia, que es característica de la civilización occidental (p. 10).

Los cambios científicos y tecnológicos, no sólo se han producido mayor número de conocimientos y de técnicas, sino que los nuevos conocimientos han conducido a una nueva visión del hombre y de la realidad geográfica. No se puede ocultar lo contrario; es decir, que ese desarrollo de la ciencia y de la tecnología también generó preocupación a la humanidad.

De acuerdo con Antunes (1975), se tomó como caso relevante, las situaciones vividas en Hiroshima y Nagasaki. Esos acontecimientos son las evidencias del peligro de un holocausto nuclear. Posteriormente, en las reuniones internacionales, se manifestó la inquietud del control o regulación del desarrollo científico-tecnológico y la posibilidad de la destrucción del hombre y en el mundo surgió una fuerte oposición a los procesos absurdos de destrucción y masificación, que demandó la reorganización de toda la sociedad, con una finalidad universal y fraterna.

Otro aspecto resultante de los avances de la ciencia y la tecnología lo constituyó el cambio paradigmático. El paradigma positivista fue centro de cuestionamientos severos al tener dificultades para poder dar explicación a los rápidos cambios ocurridos, concluida la II Guerra Mundial. Los acontecimientos producidos en la política y la economía, tuvieron una rápida repercusión en el plano intelectual, específicamente, en la producción de nuevos conocimientos planteados ante la ruptura con la verticalidad, el mecanicismo y la linealidad que caracterizó al positivismo desde un principio.

Los esquemas tradicionales del positivismo fueron cuestionados y otras formas paradigmáticas emergieron, tal es el caso de la visión sistémica y ecológica de la realidad. Las formas integrales, globales y de conjunto fueron planteadas en el ámbito de la ciencia para superar la fragmentación y la particularidad. Al respecto, Tovar (1983) afirma lo siguiente:

El nivel y la magnitud de los problemas produjeron el estallido de los esquemas lineales, simplistas, elaborados por intelectualismo cientista y elevó a primer plano la operatividad de las concepciones globales o de conjunto que se apoyan en la concepción sistémica. La interdependencia impone ahora sus leyes (p. 9)

La nueva racionalidad se orientó a repensar la realidad desde los fundamentos de la interdependencia entre las partes, lo cual dio mayor fortaleza a los planteamientos desde una visión de totalidad. Los anteriores postulados referidos al mecanicismo, la dispersión, el parcelamiento, la atomización, la fragmentación, la unidireccionalidad, la verticalidad y lo unilateral fueron considerados poco confiables para argumentar el conocimiento de la nueva realidad.

Desde este punto de vista, la ciencia cuestionó el privilegio de la atomización, el saber particular, el predominio de la abstracción sobre lo real e inició el derrumbe de las verdades únicas y dogmáticas e imperecederas. Con eso fue inevitable superar la tendencia fragmentada del todo y se propuso como opción, la integración de las partes hacia el todo: la visión de totalidad. La respuesta fue un nuevo modelo de análisis. Es decir, un nuevo paradigma. Así lo reconoce Acurero (1995), cuando expresa:

... otra revolución nos sorprende; otra sacudida. Los hechos están ahí, ante un conocimiento como cambio de paradigma... Es preciso situarse de nuevo en el clima del momento. Ha pasado el tiempo de los imperios. La verdadera revolución del conocimiento no cesará en buscar un nuevo terreno de experiencia, para reemplazar el modelo derrumbado. Tenemos un paradigma joven, preocupado por la cultura, un saber que antes se negaba. Al igual que todos los grandes cambios a lo largo de la historia humana, provoca desafíos y brinda oportunidades; crea esperanzas y peligros (p. 21).

El camino hacia una nueva racionalidad tuvo como punto de apoyo al surgimiento de los modelos sistémicos, desarrollados con nuevos métodos y técnicas, que permitieron el desenvolvimiento del análisis de los sistemas complejos, más allá de los sistemas lineales. Eso contribuyó a aplicar la idea de sistema en los estudios relacionados con el equilibrio de la naturaleza. Ahora la realidad comenzó a ser apreciada como una estructura que funciona como un todo, debido a la interdependencia de sus partes. Este procedimiento analítico favoreció la nueva visión de conjunto de la realidad y sirvió para abordar los fenómenos y los acontecimientos

desde una postura más integral y global, a la vez ayudar a contextualizar los hechos en el ámbito de las condiciones históricas.

La revolución comunicacional

La revolución de la ciencia y de la tecnología, aunada a la nueva racionalidad, se tradujo en una significativa revolución comunicacional. Desde la primera mitad del siglo veinte, la humanidad presencia una convulsión cultural que empezó a perfilarse a fines del siglo XIX y se aceleró luego para adquirir un ritmo casi arrollador. Se trata de la revolución de las comunicaciones.

La forma tradicional de comunicación era sumamente lenta y las dificultades impedían que la información llegará con tiempo al destino Esa dificultad se aminoró de manera contundente, gracias a las innovaciones tecnológicas, lo que trajo como resultado agilizar la comunicación entre las diversas regiones del planeta. Con lo expuesto por Osuna (1990), se presenta una muestra de la forma del aceleramiento de los cambios comunicacionales, cuando describe lo siguiente:

... al comienzo de la expansión de Europa; ... la travesía de Cristóbal Colón (1492) desde España hasta el nuevo mundo duró dos meses y nueve días en barco de vela, mientras que hoy ese mismo viaje toma 6 horas en avión de ruta comercial. Por otra parte, la noticia del triunfo de Bolívar en la batalla de Boyacá (1819) tardó más de un mes en llegar a Angostura (Hoy Ciudad Bolívar), mientras que en la actualidad se vio por televisión el matrimonio real del Príncipe Andrés de Inglaterra en el mismo momento en que se llevó a cabo la ceremonia. Del correo en caballo, al telégrafo, el teléfono, la radio, la televisión, el satélite artificial, el tiempo de la transmisión de la noticia se ha reducido hasta la simultaneidad. a la par, de la caravana al buque de vapor, el ferrocarril, el motor de explosión; el desplazamiento de las personas y el tiempo para la transferencia de productos se ha reducido en forma significativa (p. 75).

Como se aprecia, la información sobre los hechos se hizo más ágil, luego de los acontecimientos de la II Guerra Mundial. El cambio facilitó a la colectividad conocer nuevas informaciones, noticias y conocimientos de una forma más rápida, gracias al desarrollo de la electrónica. Entre los medios que aparecieron de las innovaciones tecnológicas, cabe destacar el invento de la televisión, convertida en el más importante de los medios electrónicos que sirvió para ampliar las posibilidades de apreciar los fenómenos, lo menos artificial posible, debido a la transmisión y reproducción de imágenes para acelerar la difusión de noticias e informaciones. La importancia de la televisión, en relación con otros adelantos tecnológicos alcanzados por la humanidad, fue reconocida por McLuhan, 1973, en entrevista hecha por Ragué Arias (1974). Allí expresó:

La imprenta fue la primera mecanización de la artesanía, y al crear una secuencia analítica de etapas de producción se convirtió en modelo de

subsecuente mecanización. La tipografía, al fabricar el primer bien de consumo repetible, creó también a Henry Ford y la producción en masa. La cultura mecánica occidental fue modelada por la tecnología de la imprenta, Ahora bien, la era moderna es la de los mass media electrónicos y, dentro de éstos, el más importante es la televisión (p. 16).

Uno de los efectos más trascendentes de la televisión fue facilitar la extensión del sentido visual hacia una percepción más integral de los hechos. Si en la fotografía sólo se podía apreciar lo representado, en las exposiciones de la televisión, se realizó una aproximación a la vivencia cotidiana para apreciar los hechos en el pleno desarrollo. Así, la imagen dejó de ser un medio que facilitaba la descripción de los acontecimientos, para pasar a constituir un medio visual de comunicación y cultura donde la realidad se hizo vivencial.

De esta forma, se amilanó la sensación inerte de la fotografía por la existencia objetiva de los hechos, como actos presentados en su desenvolvimiento natural y espontáneo. En consecuencia se hizo posible comunicar las informaciones, las noticias y los conocimientos a una mayor cantidad de personas al instante y de manera simultánea

Pero, quizás, la característica más substancial que emerge de la mejora notable de las comunicaciones fue la difusión de los nuevos conocimientos con una simultaneidad a como se produjeron. Ya no fue necesario esperar un tiempo prudencial para obtener los conocimientos científicos, sino que además, éstos aumentaron en un ritmo que se aceleró en forma vertiginosa. El hecho fue calificado como la “explosión del conocimiento”, dada la magnitud de la cantidad de noticias, informaciones y conocimientos que comenzaron a ser difundidos con un alcance planetario. Las repercusiones de este comportamiento son reconocidas por Morles (1995), cuando describe lo siguiente:

En menos de doscientos años el volumen de publicaciones periódicas ha pasado de un número inferior a 100 en 1800 a unas 10.000 en 1900, hasta superar hoy los 300.000 títulos, de los cuales 60.000 son revistas científicas y culturales en los que se publican anualmente unos dos millones de artículos; Cada año se editan unos 600-000 nuevos libros con un tiraje superior a los 80 millones y unos 8.000 periódicos diarios de amplia difusión con más de 400 millones de copias, lo cual se hace en 500 de los 3.500 idiomas que se hablan; Se dice que la producción intelectual de nuestra época es tan alta, que se puede decir que en la actualidad está vivo más del 90 % del total de los científicos de todos los tiempos; El volumen informacional es tan elevado que puede demostrarse matemáticamente que hoy ningún profesional podría leer toda la información que se publica, ni siquiera sobre su especialidad (p. 108).

El resultado fue afectar notablemente el acento transmisivo de la educación. El incremento exponencial de los conocimientos, al suministrar abundante información,

ocasionó dificultades a la vigencia del modelo sostenido en la transmisión de contenidos, debido a la multiplicidad de conocimientos que fue necesario facilitar en los procesos formativos.

El cambio educativo

Los cambios de la realidad trastocaron la práctica establecida por el modelo de la Educación, establecido por la "Razón Ilustrada", desde el desarrollo de la Revolución Industrial. Las críticas se centraron en el desfase educación - realidad socio-histórica, especialmente, la vigencia de los modelos tradicionales para formar al hombre en nuevas circunstancias que cambiaba a ritmo acelerado. De allí que la nueva concepción del mundo, de la realidad y de la vida chocó abruptamente con la forma transmisiva de la educación. La marcada diferencia entre el nuevo sistema de valores y los marcos culturales lucieron contradictorios con la educación de acento tradicional.

Rápidamente, se mostraron las contradicciones entre los fines de la educación para un mundo estático, lineal y mecánico y la formación del hombre vinculado con la época de innovación permanente, al requerir una sólida formación para dar respuesta a los cambios y las transformaciones con naturalidad y pertinencia. Entre las razones que motivaron el cuestionamiento del modelo de acento educativo, de acuerdo con Neumann (1997), se encuentran las siguientes:

Existe un divorcio cada día más profundo entre lo que el sistema educacional produce y lo que realmente requiere el sector económicamente activo. La rapidez con lo cual aparecen las innovaciones tecnológicas hace que sea imposible poderlas aplicar en el ambiente burocrático de nuestra educación (p. A-4).

Desde estas razones, la educación no estaba en correspondencia con los cambios epocales, ni con el modelo económico. Tampoco era viable responder a los acelerados cambios, al ofrecer conocimientos obsoletos. Menos aún, al formar al ciudadano con valores para generaciones ya pasadas. En fin, aunque se introducían importantes innovaciones, la educación se ubicaba muy atrás de los grandes acontecimientos, entre los cuales destaca, por su simbolismo, el lanzamiento del primer sputnik por los soviéticos, en octubre de 1957.

Este acontecimiento acentuó la presión de los organismos educativos internacionales y en la opinión pública, se hizo evidente la repulsa a una educación plena de obsolescencia e incapaz de contribuir a la transformación de la sociedad. En relación con lo indicado, Carr (1971) expresó la magnitud de las repercusiones de la conquista del espacio por los soviéticos, en el pueblo norteamericano, al afirmar:

Cuando el primer sputnik brilló en el cielo otoñal de 1957, produjo una reacción en cadena cuyo efecto se hizo sentir en el ámbito educacional en pleno. Dentro

de los Estados Unidos se amplió e intensificó inmediatamente el progreso científico, se dio a la matemática carácter de asignatura obligatoria para muchos estudios posteriores, y rápidamente se advirtió que el estudio de los idiomas, instrumentos necesarios para el comercio, la diplomacia y la defensa, tenía un valor educativo que superaba todos los cálculos previstos. (p.7).

Como consecuencia de este acontecimiento científico–tecnológico, la sociedad reclamó la revisión de la finalidad de la educación, no sólo en los Estados Unidos, sino también en el resto del mundo. De acuerdo con Avolio de Cols (1979), significó la demanda de una nueva concepción del hombre que asumiera como base esencial a las condiciones del momento y del lugar. Así, la educación tendría que estar acorde con las características de la sociedad en la que se realizaría; con las distintas visiones del mundo y de la vida; con los diferentes sistemas de valores y marcos culturales.

La nueva perspectiva encontró eco en notables movimientos de intelectuales, académicos y administradores, preocupados por el desarrollo de la educación. ¿Cuál fue la respuesta educativa?. Pues se prestó atención a la educación como alternativa para impulsar la modernización y la democratización. Eso obligó a considerar nuevas opciones educativas, acordes con los avances tecnológicos que demandó a los Estados hacer una significativa inversión en tecnología educativa, dados sus efectos pedagógicos y beneficios sociales. Muestra de esta situación, es la opinión de Chadwich (1979), cuando dice:

La tecnología aplicada a la educación es atrayente en función de los problemas de los países en desarrollo porque parece responder a las necesidades de ellos. El énfasis puesto en el aumento de la enseñanza, la diferente distribución de los recursos, el uso de las diversas ayuda mecánicas, los nuevos procedimientos para medir el rendimiento, el mejoramiento del personal docente y otras innovaciones han llamando la atención de quienes toman decisiones (p. 10).

La aplicación de esta concepción se apoyó en los fundamentos alcanzados en el ámbito de la psicología, la teoría de sistemas y en la economía, los cuales sirvieron para que la educación asumiera las siguientes tareas, según Chadwich (1979): centrar la formación en el logro del cambio de conducta; diseñar procesos didácticos rigurosos y estrictos; convertir al aula de clase en el escenario esencial de la enseñanza; garantizar los procesos de la clase sin interferencias que distorsionarán la orientación de los objetivos, entre otras. De las tareas descritas, fácilmente se puede inferir que el sustento teórico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje fue el conductismo.

Esta corriente psicológica sostuvo que el aprendizaje debería ser el resultado de un proceso mecánico, lineal y estricto, desarrollado con la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos para garantizar un aprendizaje efectivo y eficiente. Su aplicación respondió al objetivismo que impregnó a la ciencia positiva para estudiar

el comportamiento humano, al pretender medir y demostrar, el aprendizaje obtenido por los educandos, al aplicar tests psicológicos.

A eso se asoció el uso de técnicas audiovisuales con el objeto de ofrecer más información, presentar la realidad con menos artificialidad y evaluar el rendimiento con pruebas objetivas semejantes a los tests psicológicos. Para apoyar esta forma de enseñar, surgieron nuevas técnicas y aparatos para desarrollar la enseñanza desde los fundamentos del conductismo, tales como: el rotafolio, el retroproyector de transparencias, el proyector de filminas, las películas, los videos y la televisión.

El modelo tecnocrático aplicado en la educación, sirvió para que la planificación de la enseñanza pasara a ser tarea de expertos. Ahora los técnicos en currículo, asumieron la elaboración de los programas instruccionales para sistematizar la enseñanza y el aprendizaje, bajo la orientación de la Instrucción Programada. Para Acevedo (1987):

La instrucción programada es un sistema de enseñanza y aprendizaje dentro del cual los temas de estudio, preestablecidos se subdividen en etapas pequeñas y discretas, organizadas cuidadosamente en una secuencia lógica que permite que los estudiantes aprendan con facilidad. Cada etapa se constituye deliberadamente sobre lo precedente. El aprendiz puede progresar de acuerdo con las consecuencias de etapas a su propio ritmo y recibe refuerzo inmediatamente después de cada una de las etapas. El refuerzo consiste en que si le da la respuesta correcta inmediatamente después de que haya registrado la suya propia, o que le permita pasar a la siguiente etapa sólo después de que hay emitido la respuesta adecuada (p. 30).

De esta forma, el docente se convirtió en intermediario entre el técnico que elaboró los programas y los educandos. La instrucción ya estaba establecida en el programa, el cual indicaba la utilización de procesos metodológicos en el aula, al igual que las técnicas de evaluación correspondientes. Es decir, el educador dejó de ser el ente fundamental en la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ahora él comenzó a aplicar los programas elaborados por los expertos.

La renovación de la enseñanza geográfica

Mientras tanto, inmersa en esos cambios, la enseñanza de la geografía debió reorientar sus fundamentos ante las repercusiones generadas por la creciente transformación industrial, la intensa actividad comercial, la ampliación de redes de comunicación, las migraciones intercontinentales, entre otros aspectos, los cuales promovieron una geografía con un sentido más universal. Esta situación también afectó las concepciones tradicionales de la geografía centradas en el determinismo y en el posibilismo.

Los estudios y la investigación geográfica se encaminaron sus esfuerzos hacia tres concepciones. La primera denominada “Nueva Geografía”, emergió de la aplicación de los modelos matemáticos y estadísticos de importante traducción en la economía y las finanzas. La segunda fue la Geografía Radical de fundamentos históricos y sociales que asumió el objetivo de estudiar la problemática social que surge de la organización del espacio geográfico, bajo la orientación capitalista y la tercera, la geografía de la percepción, basada en el estudio del comportamiento del sujeto, específicamente, desde las impresiones que ha elaborado sobre su realidad geográfica.

Los nuevos fundamentos paradigmáticos de la geografía repercutieron en el estudio de la organización y dinámica del espacio geográfico. En consecuencia, para Capel y Urteaga (1982), se plantearon nuevos contenidos geográficos, entre los cuales vale citar: la localización espacial, los problemas socioeconómicos, el acceso a los mercados, el comportamiento de la población en los centros urbanos, la evolución histórica del espacio urbano, el poblamiento, las redes comunicacionales, las migraciones, las estructuras geoeconómicas, la realidad percibida por los sujetos, los problemas ambientales, los patrones de uso del suelo, entre otros.

Entre las respuestas planteadas para abordar las demandas de la nueva época, se encuentra la apreciación de William Dingeldein, citado por Estacio (1992), quien propuso la Estrategia Educativa América 2000, donde estableció como tercera meta: el mejoramiento de los cinco puntos básicos de la educación: Inglés, Ciencias, Matemáticas, Historia y Geografía.

Este autor consideró que era trascendente prestar atención a los acontecimientos que se desarrollaban en forma prioritaria, aquellos que se asociaban con la tendencia hacia la mundialización, el comportamiento hacia una economía global y la preponderancia en el conocimiento de la realidad mundial. Los expertos ofrecieron como alternativa, la flexibilización del currículo, lo que favorecería adaptar en forma inmediata y simultánea, los contenidos con los cambios emergentes producidos de manera vertiginosa.

Así lo reconocen Mclendon y Penix (1970), cuando explicaron que desde comienzo de la década del sesenta, ya se manifestaban innovaciones significativas en los estudios sociales, al destacar la elaboración de los programas de enseñanza geográfica desde propuestas curriculares más abiertas y flexibles, a la vez que acordes a los nuevos temas de la geografía.

En el ámbito de las universidades se desarrolló la enseñanza de la geografía centrada en la investigación de nuevos problemas y en las aulas escolares, permaneció vigente la enseñanza geográfica de acento tradicional, eminentemente descriptiva. Pero ahora las diferencias eran más abismales en ambos escenarios académicos. Motivo por el cual la preocupación por dar un carácter más moderno a esta enseñanza fue mayor.

La enseñanza geográfica se cuestionaba porque todavía estaba vigente la concepción tradicional descriptiva. No había llegado a las aulas escolares la orientación didáctica humboldtiana: la localización del objeto de enseñanza en la superficie terrestre; luego, explicar sus causas, sus interrelaciones con otros elementos y fenómenos; establecer su comparación con otros hechos en la superficie terrestre. Como consecuencia, los expertos exigían el replanteamiento de la enseñanza de la geografía, sostenida en la explicación de la realidad geográfica. Esto significaba la llegada del pensamiento científico-geográfico de Humboldt, al aula de clase. De acuerdo con Compte (1962):

La geografía actual no se ciñe a un conocimiento puramente descriptivo de la superficie terrestre, sino a explicar él por qué de los hechos y, sobre todo, a buscar las relaciones y dependencias que existen entre ellas. Así ha ido surgiendo una verdadera ciencia geográfica compleja pero, al mismo tiempo, sintética. Compleja por cuanto abarca multitud de conocimientos de todos órdenes físicos, biológicos, humanos, sintética, porque los resume y funde en el paisaje geográfico; cuyo estudio se considera el verdadero objeto de la geografía (p.7).

Bajo esta orientación, la enseñanza de la geografía, superaría la concepción descriptiva para dar paso a una enseñanza centrada en la explicación de los fenómenos y acontecimientos geográficos. Para eso contaría con nuevos aportes didácticos, tales como: el rotafolio, el trabajo de campo, el uso de dibujos, diapositivas, filminas, películas, fotografías y la televisión. También los mapas, los libros y el cuaderno de geografía.

En suma, la segunda fase del Primer Orden Económico Mundial, se desarrolló bajo la dirección de los EE.UU. de Norteamérica. Este momento se caracterizó, inicialmente, por la lentitud y la parsimonia de los hechos, de escasas anomalías y de sucesos poco comunes, con una cotidianidad cierta, segura y predecible. Allí, entró a desempeñar una función importante, los cambios ocurridos durante el siglo XX, luego de la Segunda Guerra Mundial, lo que puso de manifiesto la notable contradicción entre el avance de la teoría de la enseñanza de la geografía y los acontecimientos de la práctica escolar cotidiana.

Motivo de atención fue la vigencia de la orientación pedagógica transmisiva que desarrollaba la enseñanza geográfica, apoyada en fundamentos descriptivos, deterministas y enciclopedistas. Esa concepción descriptiva se tornó obsoleta, debido a que no sirvió para explicar las nuevas realidades geográficas y carecer de pertinencia con la finalidad económica enmarcada en la obtención de riqueza, bajo la égida del liberalismo económico.

El desfase puso en el tapete las implicaciones políticas e ideológicas de la organización del espacio y de la contradictoria enseñanza geográfica. No cabe duda

que ésta sirvió como medio para justificar la dominación y el control de los países por el capitalismo, al continuar al servicio de los intereses hegemónicos y desempeñarse como una “cortina de humo” para desvirtuar los mecanismos capitalistas conducentes a usufructuar el espacio geográfico con fines netamente económicos.

Así, la enseñanza de la geografía manifestó una notable y significativa contradicción. En principio, se aplicaron los fundamentos de la concepción descriptiva como opción para comprender los nuevos escenarios geográficos contactados al expandirse el mundo occidental. Mientras se requería de una enseñanza geográfica explicativa, se mantuvo la vigencia de la enseñanza descriptiva, como única opción para estudiar la realidad geográfica construida por la revolución industrial. De allí que sea comprensible entender su misión alienadora ante el deterioro y la ruptura de los equilibrios naturales; del incremento de la pobreza y del deterioro de la calidad de vida, pues se utilizó para enmascarar las acciones ideológicas y políticas de la dominación.

Eso tornó imprescindible que la enseñanza de la geografía se reorientara hacia la explicación contundente de un mundo más humano, por lo menos más igualitario y equitativo. Se aspiraba su aporte para conformar una realidad donde se respetara la diferencia, la solidaridad y el respeto mutuo y prestar atención a la inmensa angustia que día a día se manifestó, ante el desarrollo incierto de los acontecimientos cotidianos y lo impredecible del futuro inmediato.

Desde la expansión de Europa, durante el siglo XV, la concepción descriptiva, como se ha podido apreciar, entró a desempeñar una función política e ideológica de primer orden en la explicación de la realidad geográfica. No se puede negar su condición de aliada y obediente a las políticas de dominación, asociadas a la manipulación de amplios colectivos nacionales, especialmente, en los países del mundo lento, atrasado y marginal de los grandes cambios epocales.

CAPITULO III

LA REALIDAD GEOGRAFICA DEL MUNDO GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA LA COMPLEJIDAD DE SUS CONTRADICCIONES

El contexto geohistórico

Hoy, las condiciones históricas tienen como contexto, a una realidad de profundos y vertiginosos cambios. Se trata de un momento caracterizado por el sentido acelerado, mediante el cual se presentan los hechos, muy diferente a los pretéritos procesos históricos lentos y parsimoniosos, que no afectó al género humano con tanta contundencia y en un lapso de tiempo tan relativamente limitado, como ocurre en el presente.

Para Durán, Daguerre y Lara (1996): "La turbulenta época que vivimos nos revela la sucesión de continuos cambios a una velocidad inusitada, en todos los ámbitos". Así se recoge como impresión colectiva a la existencia de una situación muy agitada y compleja, donde se presentan de forma inesperada e incierta, modificaciones sustanciales que trastocan la normalidad de la vida cotidiana, debido a sus implicaciones sociales. Esa convulsión ha sido interpretada como un caos, resultante del cruce de acontecimientos y fenómenos que se entrelazan para vivenciar un escenario de permanente sucesos paradójicos y contradictorios.

Los orígenes de lo que ocurre, se remontan a acontecimientos, tales como: la caída del Muro de Berlín, la desaparición de la Unión Soviética y la fragmentación de Yugoslavia, que marcó el final de la confrontación ideológica y política entre EE.UU. y la URSS, durante el momento histórico de la "Guerra Fría". La ruptura de esa bipolaridad significó para los Estados Unidos de Norteamérica, la oportunidad de consolidarse como la máxima potencia mundial, iniciar la hegemonía político-militar y ejercer el control económico, cultural y científico-tecnológico.

El poder unipolar norteamericano facilitó la construcción de un nuevo mapa político-militar, dividido en frentes políticos supeditados al mandato del binomio EE.UU.- Naciones Unidas. Paralelamente a esta concentración del poder político-militar, el capitalismo se fortaleció como la concepción dominante en el ámbito de la economía y las finanzas, a la vez que se convirtió en el modelo para la

reestructuración geoeconómica capitalista mundial. Esta situación histórica ha sido calificada como el "Nuevo Orden Mundial", por Galíndez (1991), quien expresó:

El nuevo esquema mundial capitalista conforma un alineamiento en un sistema de imperio multipolar de bloques, con estrategias económicas diversas y regionales, y con un eje político-militar cuyo pilar central lo conforma las Naciones Unidas-EE.UU. Los EE.UU. se asumen como la potencia militar cuyo engranaje geoestratégico engloba y cierra la comunidad mundial en un circuito propio de un conjunto imperial. Cada bloque económico asimila e integra su área o esfera periférica. Y la acción de gendarmería internacional se las concede a los EE.UU., con la legitimación de la ONU y materializada con el aporte financiero de los países consignatarios de los bloques de poder mundial (p. 46).

Ese panorama internacional muestra hoy día una estructura económica novedosa, dinámica y compleja, que se desarrolla mediante tendencias y comportamientos macroeconómicos, con notables consecuencias en el mercado mundial. Allí, la concepción neoliberal se erigió como la ideología dominante y sirve de inspiración a las reformas político-económicas introducidas desde EE.UU., para adecuar la economía mundial, reacomodar el mercado, la propiedad privada de los medios de producción y la libre empresa individual.

En fin, esa teoría emergió como la única y exclusiva alternativa de modernización económica, al estimular la iniciativa personal y la competencia, como fundamentos para impulsar sus transformaciones sociales y económicas. En consecuencia, dice Gurevich (1994), bajo la égida del capital: "... la producción se mundializa, las posibilidades que cada lugar tiene (recursos naturales, población calificada, entre otras cosas) resultan fundamentales para definir su papel en el mercado." (p. 79).

Para Anaya (1995), con la vigencia del neoliberalismo, el Estado ya no tiene la misión de poseer los bienes y servicios. Por el contrario, debe favorecer la oportunidad para que éstos, sean usados por los entes privados, encargados de proveer los beneficios para el bienestar de la sociedad, dado que las libres fuerzas del mercado resolverán de manera natural los problemas económicos y sociales de la humanidad.

La intervención del espacio geográfico desde estas formas de aprovechamiento poder-territorio, determinó que la producción capitalista se desarrollara donde las condiciones geográficas fuesen favorables para las inversiones y existan posibilidades del incremento del capital con menos riesgo. Aquellas áreas del mundo donde la mano de obra sea barata; se produzcan materias primas a bajo precio y existan estabilidad política y facilidades para un mercado estable, constituyen los centros de atracción para los capitales movilizados en procura de excelsos beneficios.

La expresión geográfica de esta situación, son las empresas multinacionales distribuidas estratégicamente en la superficie terrestre. En la opinión de Anaya (1995), estas empresas ya están instaladas en el mundo, para garantizar inversión, oportunidades de trabajo, ingresos fiscales; además de ofrecer la posibilidad de la distribución de los productos en el mercado global, la obtención de significativas ganancias a bajo costo y la consolidación de la interdependencia mundial. Todo, con el objeto de obtener significativas ganancias.

El aceleramiento científico-tecnológico

A los cambios geopolíticos y geoeconómicos, se relaciona el desarrollo de una significativa revolución en la ciencia y la tecnología, originada por una revolucionaria y asombrosa inventiva tecnológica. La creación de máquinas y procesos han determinado un extraordinario progreso donde asombra su ritmo de crecimiento y la permanente novedad en la invención de productos cada vez más sofisticados. Para mostrar el aceleramiento del nivel alcanzado por esta inventiva, se cita lo expuesto por Núñez Tenorio (1976), con la siguiente descripción:

- a) Entre el descubrimiento científico-teórico de la fotografía y su uso industrial, pasaron 102 años. El descubrimiento fue en 1727 y el uso industrial comenzó en 1829.
- b) del teléfono, 56 años. En 1820 fue el descubrimiento y en 1876 fue cuando se comenzó a utilizar industrialmente.
- c) de la radio, 35 años, de 1887 a 1902.
- d) de la televisión, 14 años, de 1922 a 1936.
- e) el descubrimiento de la bomba atómica: 6 años. Su principio teórico se descubrió en 1939 y su aplicación práctica en 1945, cuando los norteamericanos bombardearon Hiroshima y Nagasaki.
- f) de los transistores, 5 años, de 1948 a 1953.
- g) de los rayos laser, 5 años, de 1956 a 1961.
- h) de los circuitos integrados, 3 años, de 1958 a 1961. (p. 11-12).

En la actualidad, esa innovación progresiva se ha visto estimulada por la aplicación de los revolucionarios cambios de la electrónica, la informática y la robotización. Según Sonntag (1996), complementan a la novedad tecnológica: “(...) la imposición del mercado como principio único de ordenamiento de las sociedades (...), la extensión de la democracia occidental como forma de régimen del Estado y la homogeneización de las culturas vía expansión comunicacional electrónica”(p. A-4).

Como los acontecimientos y sus efectos tienen alcance mundial, el escenario geográfico del tiempo presente tiene como espacio a la totalidad global. Por sus efectos y alcances en todo el orbe terrestre, se ha dado el calificativo de la globalización, dado que expresa la unidad integral, dinámica, interdependiente y planetaria de la civilización occidental, bajo la égida de los Estados Unidos de Norteamérica. Lo relevante del caso es que ningún lugar del planeta es exceptuado

del nuevo panorama cultural y civilizatorio de repercusión mundial. Al respecto, Spiritto (1993) destaca:

La globalización sugiere que utilizando un lugar común, ningún punto del planeta se encuentra al margen de lo que pueda suceder en otro punto por extremo que éste sea. Al ser el mundo más pequeño, todos estamos expuestos a los efectos que generan los grandes procesos o mecanismos mundiales (p.1). De esta forma, el todo terrestre se ha convertido en el punto de referencia para contextualizar los acontecimientos geográficos y sociales.

Ese marco global fue enunciado por McLuhan (1973), como Aldea Global, resultante de la percepción del comportamiento y efecto de los mass media en la integración mundial, que superó las fronteras regionales y nacionales para lograr la unicidad planetaria. La visión de McLuhan se ha hecho realidad hoy día con la integración planetaria a través de la televisión y las redes como Internet. Con la percepción de la realidad desde la dimensión global, según Tovar (1991): "(...) Se asiste a la acción concomitante nunca tan intensa como ahora, de los principios, de la interdependencia y la coexistencia que validan al principio de la estructuralidad de las realidades". (p. 47-48).

La realidad geográfica

El mundo global es una nueva realidad geográfica, construida por la transformación neoliberal de la compleja relación sociedad-naturaleza. En consecuencia, por un lado, se ha estructurado un espacio organizado como una inmensa red de intercambio que valora, usa y aprovecha prioritariamente las potencialidades económicas y financieras, a la vez que construye y consolida un extraordinario mercado global y, por el otro, denuncia la magnificación del deterioro de los equilibrios ecológicos y el incremento de los problemas sociales, cada vez más complejos e irreversibles.

Desde los inicios de la Revolución Industrial, el capital ha percibido a la naturaleza como escenario para obtener beneficios económicos. La naturaleza existe y se debe poner a producir, por estar dotada de recursos que el hombre debe aprovechar para su subsistencia, pero el uso indiscriminado ha creado desequilibrios naturales y sociales con alcance mundial. Precisamente, este nuevo orden económico, se encuentra altamente cuestionado por los efectos nefastos que genera en la realidad geográfica. Así lo reconoce Rodríguez Gómez (1995), cuando afirma lo siguiente:

... el capitalismo, su tecnología nos ha impuesto una manera de vivir que conduce al desastre, a la completa aniquilación de la humanidad y del planeta. Pero la tecnología tiene un límite, justamente, el espacio planetario. Y además, dentro de ella misma, porque sus consecuencias, trae efectos que hasta ahora se han admitido, se han tolerado, aceptado en cierta indiferencia (p. 2).

La perversidad del capitalismo y sus efectos geográficos, encuentran como fundamento de intervención del territorio a la concepción geográfica determinista, de acento naturalista e ideológicamente justificadora del expansionismo económico. Esta concepción argumenta que el medio ambiente ejerce el control de la vida humana, pues el entorno condiciona el desarrollo del hombre a través de la influencia que ejercen los factores del medio físico sobre el colectivo social.

Ante la existencia de la ruptura de los equilibrios ecológicos y las crecientes dificultades para la sociedad, la vigencia del determinismo, además de acentuar las diferencias entre los países capitalistas industrializados y el resto planetario, ha convertido al deterioro ambiental, en un problema social y de interés político-económico de efectos mundiales, debido a sus consecuencias nefastas y catastróficas. Estas son descritas por Daly y Cobb (1993), de la manera siguiente:

Hay un hoyo en la capa de ozono protectora de la Tierra. Ahora llega a la Tierra una cantidad de mayor radiación ultravioleta, y puede pronosticarse que aumentará el cáncer de la piel, se retardará el crecimiento de las cosechas y se deteriorará el sistema inmunitario humano. Hay pruebas de que el efecto invernadero ha provocado ya el calentamiento perceptible del globo. La biodiversidad está declinando a medida que se incrementan las tasas de extinción de las especies debido a la mutación del habitat, sobre todo en los bosques de lluvias tropicales que albergan a la mitad de las especies del mundo en sólo 7 por ciento de su área terrestre. Además, la lluvia ácida mata los bosques de la zona templada y eleva la acidez de los lagos más allá de los límites de tolerancia de muchas especies (p. 9).

A lo indicado se puede asociar una interrelación de factores considerados como críticos, entre los que se encuentran: la sobre-utilización de los recursos naturales, la industrialización, el agotamiento de los recursos naturales no renovables, el acelerado crecimiento de la población a escala mundial; sus movimientos migratorios, la contaminación ambiental y el desigual desarrollo económico de los pueblos. Ante la gravedad de esos problemas, ha emergido una creciente matriz de opinión, de dimensión mundial, que reclama el rescate de un ambiente óptimo para la humanidad. En estudio, citado por Muñoz y Rodríguez (1993), realizado entre 1988-1989 para conocer las actitudes de la población con respecto al Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, se indica:

... las preocupaciones más importantes que mostraron las personas encuestadas fueron: la contaminación del agua potable; la contaminación del aire y del agua en general; la aplicación de productos químicos para el suelo, la pérdida del suelo agrícola, la pérdida de bosques y el uso excesivo de pesticidas y herbicidas (p. 460).

Como se puede apreciar, en las palabras de Anaya (1995), ya es un reclamo de la población mundial, la necesidad de prestar atención a los problemas de destrucción

del medio ambiente y de pobreza y marginación social que han derivado del afán, por hacer crecer la economía al máximo, sin importar las nefastas repercusiones sociales que limitan o frenan el desarrollo económico. Eso amerita atender el habitat terrestre como escenario ecológico y biótico, dado que ha servido a la humanidad al facilitar recursos naturales para su desarrollo.

La complejidad urbana y rural

Hoy, como expresa Tovar (1986), cuando se reclama mejores niveles de calidad de vida sobre la superficie terrestre, se torna obligado entender la realidad geográfica con una orientación ecogeográfica. No es solamente el deterioro ambiental, el rasgo de la complejidad que vive el planeta. A eso hay que añadir la concentración de población en las ciudades y la intensa migración demográfica.

Geográficamente, la población mundial se ha concentrado en las ciudades para dar origen a populosos centros urbanos de una espectacular densidad demográfica. Es la actual una civilización urbana propiamente dicha. La concentración de la población en áreas urbanas trae como consecuencia un desarrollo ciudadano que ha desbordado la misma capacidad receptora de las comunidades urbanas. Por eso llama poderosamente la atención el sorprendente hacinamiento que emerge en determinadas ciudades, específicamente, en el Tercer Mundo, pleno de dificultades sociales. Una descripción facilitada por Borja (1998), permite mostrar la magnitud de este problema:

Lo preocupante de esta realidad es el impresionante crecimiento urbano del Tercer Mundo. En 1950 las ciudades más grandes del planeta pertenecían a los países industrializados -Nueva York, Los Angeles, Londres_ mientras que, en el año 2000, 17 de las 20 ciudades más grandes estarán situadas en el Tercer Mundo. México tendrá 26,6 millones, Sao Paulo 22,1 millones, Shanghai y Estambul 17, Calcuta 15,7, Bombay 15,4, Pekín 14, Yakarta 13,7, Delhi 13,2, Lagos 12,9, Buenos Aires 12,9, Tianjin 12,7, Seul 12,7, Río de Janeiro 12,5, El Cairo 11,8, Manila 11,8, Karachi 11,7 (p. A-4).

Estas concentraciones han resultado de los cambios introducidos por el capitalismo para ordenar el espacio geográfico mundial, al convertir a las ciudades, en centros de consumo en el contexto de la economía de mercado, a la vez que centro de los servicios y el desarrollo industrial. Así se ha originado una compleja situación de aglomeración donde coexisten diversas dificultades, entre las cuales se citan, el desabastecimiento del agua, la eliminación de la basura, la dotación de servicios, el ruido, la congestión vehicular, la publicidad alienadora, y crear condiciones poco favorables para vivir en la ciudad.

Las ciudades se han convertido en espacios inhóspitos con problemas cada vez más crecientes y difíciles de atender. Ya es inocultable el profundo nivel de deterioro que socava la armonía ciudadana, pero también preocupa la desintegración que está

ocurriendo, una vez que se ha frustrado la oferta social de una "falsa ilusión": una mejor calidad de vida. En atención a lo indicado, Mires (1996), expresa:

Quizás lo que horroriza a europeos y norteamericanos cuando viajan a El Cairo, a Ciudad de México, es que éstas son el anticipo de la desintegración de sus propias ciudades. Las ruinas automovilísticas de Chicago, los barrios turcos de Berlín, las guerras callejeras en Los Angeles, la drogadicción internacional de Amsterdam (p. 14).

La dinámica rural tampoco escapa a las complejidades del mundo global. El espacio rural vive una realidad generada por la acumulación histórica de sus contradicciones y hoy día se encuentra deshabitado y marginal. Sin embargo, el capitalismo ha comenzado a definir nuevas formas de intervención al valorizar el disfrute ecológico, a través de la obtención de concesiones para usufructuar las potencialidades territoriales y los atractivos paisajes que ofrece la naturaleza. Así lo reconoce Arzolay (1980), cuando dice:

Ante la presión urbana, los espacios agrícolas adyacentes a las ciudades han desaparecido para dar paso a complejos urbanísticos y a áreas de servicio. Por otro lado, los problemas ambientales que confronta la ciudad hacen que ella, afianzada en la inversión, se proyecte hacia el medio rural. Los espacios agrícolas quedan vacíos, porque sus pobladores han acudido a las ciudades en búsqueda de mejores condiciones de vida, y en su lugar se proyecta el desarrollo de zonas turísticas para el recreo y el deporte. Desarrollo que se realiza en forma aislada, limitada y parcial, sólo en beneficio de la parte más acomodada de la población... Todos los elementos que integran al medio caen dentro de ese juego, en el cual se venden: aire, vista panorámica, sol, árboles, etc., queriendo con ello introducir nuevamente al hombre en la naturaleza, al disfrute de ella; ya que se ha convertido en un bien escaso en la ciudad, y para disfrutarlo hay que pagar. Esa es la nueva concepción que se ampara en nuestro sistema librecambista. (p. 107-108).

La gravedad de la realidad rural se manifiesta como una situación de contrastes: la vigencia de actividades económicas tradicionales y la coexistencia de sistemas tradicionales con sistemas modernos; la dependencia de las condiciones climáticas, el uso de tecnologías tradicionales y el desarrollo agrícola intensivo, tecnificado y específico en la producción de rubros para la agro-industria.

Según Araujo (1990), otras dificultades que agravan la situación del área rural, son el elevado porcentaje de la población dependiendo de la agricultura; actividad manufacturera extremadamente reducida, la tasa muy baja de crecimiento económico; el comercio de exportación limitado a unos pocos productos básicos; los recursos naturales inexplorados, las disponibilidades sumamente escasas de personal calificado, mala nutrición generalizada; falta de agua potable, servicios sanitarios y de educación en precarias condiciones reducidos; bajo nivel de inversiones, dependencia

con respecto a la ayuda exterior y escasas posibilidades de divisas para pagar importaciones destinadas para el desarrollo.

Esta realidad geográfica de la dinámica ciudad - campo es calificada por Maza Zavala (1990), como la “geografía de la crisis”, cuyas características más significativas, son: la alta densidad demográfica en las capitales de las entidades federales, la marginalidad rural, las fronteras desprotegidas; el incremento de los problemas ambientales, destacando la degradación y destrucción de las corrientes de agua. Otros problemas geográficos son: la contaminación del mar y la consecuente desaparición de áreas pesqueras, la subutilización de grandes extensiones de suelos óptimos para el desarrollo agrícola, la expansión de los centros urbanos que capta suelos agrológicamente productivos, la escasez de agua, la deforestación de selvas y bosques.

Lo enunciado, constituye un escenario que pone en evidencia los efectos perversos de la orientación capitalista, bajo el cual se ha organizado el espacio geográfico. No puede dejarse de mencionar que otra consecuencia nefasta es la pérdida de los valores sociales y humanos, sustituidos por el consumo desenfrenado y la individualización, el incremento de la pobreza crítica y el privilegio de la individualización sobre lo social, para acentuar la deshumanización.

La crisis paradigmática

En el contexto de la globalización, los paradigmas para dar explicación a la realidad han sido trastocados notablemente. Hoy día se ha hecho vigente el pensamiento holístico, la concepción sistémica, la concepción ecológica y la visión de totalidad que emerge de la interdependencia e integración mundial. Así, las orientaciones paradigmáticas de la Ilustración: racionalistas, positivistas y empiristas que predominaron en la ciencia, desde el desarrollo de la Revolución Industrial, de acento linealidad; con rigidez en el método, el estricto control de los procedimientos y la rigurosidad de la objetividad, han sido superados por los planteamientos emergentes de condiciones abiertas y flexibles.

La ruptura con la Modernidad ha servido para calificar a las condiciones epocales actuales como la Posmodernidad. Desde la opinión de Pérez Gómez (1994): "La concepción posmoderna es más bien el efecto de las condiciones políticas, económicas y sociales que dominan el mundo occidental, y que se caracterizan por el imperio de la economía de libre mercado en sociedades formalmente democráticas" (p.86).

En el ámbito posmoderno, se ha cuestionado la vigencia de los pensamientos únicos, estables y rígidos que, como visiones fragmentadas y parciales, se ofrecieron como paradigmas para explicar la realidad, el mundo y la vida. La crítica apunta hacia la "razón ilustrada", la verdad absoluta, el mecanicismo, el rechazo al cambio. Entre los argumentos para cuestionar se pueden mencionar: la rigidez y lentitud como

abordan lo real y la percepción atomizada, parcelada y lineal como se explica la realidad. Eso ha originado una verdadera crisis paradigmática, que es puesta de relieve por Lanz (1993), cuando afirma:

Los viejos perfiles epistemológicos hacen aguas; los anteriores modelos de análisis están fuera de servicio; las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no aportan el fundamento del pensamiento, los antiguos constructos teórico-ideológicos están decadencia (no sirven ni para postular ni para desear casi nada). Es eso lo que debe entenderse por crisis de paradigma (p. 12).

Por las razones expresadas, los paradigmas tradicionales encuentran notables dificultades para explicar las situaciones dinámicas, inciertas, contradictorias y paradójicas del presente. Al contrario, se demanda una razón acorde a como se desarrollan los acontecimientos del hombre y de la sociedad. De acuerdo con Orcajo (1997), significa asumir “la relativización de las verdades y el reconocimiento de las diferencias, (y) si se quiere convivir en sociedad, se hace impostergable el diálogo, la investigación, la tolerancia, el respeto a las minorías, la comprensión” (p.6).

Desde esta perspectiva, las teorías que apreciaron las vertientes específicas de la relación sociedad-naturaleza han entrado en crisis. Para Tovar (1986)., la geografía descriptiva es contradictoria con las nuevas opciones analítico-interpretativas, apoyadas en la interdependencia ecológica, la unidad funcional biológica y la interrelación geográfica Este cambio paradigmático traduce cambios en la concepción científica de la geografía.

Específicamente, en los modelos de análisis para abordar la realidad geográfica deben considerar como punto de partida, al contexto civilizatorio, en su condición de marco referencial donde se desarrollan los acontecimientos y sus transformaciones de ritmo acelerado. En consecuencia, como recalca Redondo González (1986), la geografía con una orientación más social, es una respuesta válida para reflexionar sobre la realidad geográfica global, porque atiende al análisis de las relaciones entre los grupos, la materialización del comportamiento de sus individuos, y sus repercusiones sobre el espacio, al contribuir a entender la realidad geográfica, más allá de las apariencias, porque aunque éstas no se van directamente sobre el paisaje influyen sobre él

Esta orientación de la geografía es fundamento relevante para, desde los diversos rincones del planeta, conocer las dificultades geográficas; establecer contacto con realidades y situaciones que, aunque conocidas, no se tenía opinión certera y contundente para el ciudadano común, por lo que demanda el rescate de los valores sociales y la exigencia de una nueva sociedad más humana y consciente de la importancia de su medio ambiente.

La crisis de la educación

La magnitud y complejidad de las condiciones de la "geografía de la crisis", encuentran la vigencia de una educación de acento tradicional, centrada en el aula y desfasada de los acontecimientos de la realidad geográfica. Se trata de una acción educativa transmisiva que valora el desarrollo intelectual del individuo como el objetivo fundamental. En la escuela, la transmisión se realiza mediante una relación vertical y unidireccional donde afloran mecanismos de poder que sirven para imponer el saber dominante, mediante la memorización de los contenidos y, en el ámbito comunal, con la utilización de los medios de comunicación social, se promueve la fijación de códigos, íconos y símbolos.

Esta educación trae como resultado, para el educador y el educando, vivir dos momentos muy diferentes: en el aula, se realiza la transmisión de nociones y contenidos mediante una actividad pedagógica que aliena; en la comunidad, la población es apabullada por los medios de comunicación masivos, como es el caso de la televisión, con la difusión de informaciones extremadamente superficiales y sin base explicativa.

Al preservarse en la escuela una práctica pedagógica, caracterizada por una visión unilateral, artificial, particular, abstracta y mecánica del aprender, se entorpece el acceso a los procesos dinámicos y cambiantes de la realidad, los cuales son contemplados como actos de poco interés social. Con esta labor, la educación se desarrolla a "espaldas" de la realidad y ayuda a construir una homogeneidad cultural, mediante una labor informativa que enseña meramente lo circunstancial, lo inmediato y lo efímero, que facilitan aprendizajes estereotipados con abundantes "clichés".

Así, la educación ha extraviado su labor pedagógica, para convertirse en una función eminentemente apolítica, neutral y ecléctica, resultante de mecanismos ideológicos / simbólicos que ejercen dominación y poder, y profundizar su descontextualización histórica, al preservar el atraso y la dependencia. La problemática educativa se magnifica, al asumirse la educación con un sentido neutral, al negar la posibilidad de educar para la emancipación personal y social.

La contradicción aula-entorno tiene como objetivo claro y definido: impedir el debate democratizador que facilite desvirtuar los efectos de la ideología dominante. La misión, en lo concreto, es enajenar a los educandos, a quienes se ofrece un saber previamente elaborado que exige poco esfuerzo reflexivo y crítico para obtenerlo. Así lo reconocen Barreto y Esté (1990), cuando opinan lo siguiente:

La escuela invariablemente enajena a los hombres a un sistema gnoseológico donde se elabora un saber privado conforme a la lógica de la civilización del capital. El proceso de producción de conocimientos se reduce a la efectuación de un saber legítimo que niega otros saberes que no pueden ser incorporados de manera instrumental. (p. 110).

A las formas de enajenar de la escuela, se relaciona la incidencia de los medios de comunicación social. Estos difunden un saber "único" para toda la población, conducente a homogeneizar el "consumo" de nociones y conceptos elaborados por los técnicos. El objetivo es el logro de un pensamiento "estático" y las actitudes provengan del "permítanos pensar por Usted". De esta forma se brinda una acción educativa, orientada desde superficialidades mediante códigos, íconos, símbolos y acciones simuladas para presentar una realidad geográfica simplificada y "virtual", artificial y abstracta.

Se trata de una situación ficticia creada por las nuevas tecnologías como realidad atractiva a los sentidos. Necesariamente, se tiene que considerar que esa orientación informadora, conectada con el saber tecnológico, tiene una finalidad ideológica y manipuladora que es indispensable confrontar desde posturas reflexivas y críticas.

Preocupa que la educación, todavía se realice en función de un limitado desarrollo intelectual y una falta de orientación social, lo que ha conducido a desdibujar la imagen del educador por la de un técnico habilitado "para dar clase", minimizando su actividad al simple acontecimiento de transmitir descriptivamente contenidos simplificados de la realidad geográfica.

Rodríguez (1989), Lacueva (1991) y Esté (1994), al estudiar el desfase escuela-comunidad, enfatizan el distanciamiento entre la teoría de la práctica y la obsolescencia de la práctica pedagógica, como un tema de atención por los investigadores, dada su condición de problemática de fundamental importancia para la civilización actual, ante el reto de transformar la educación. Así lo reconoce Govea de Carpio (1995), cuando expresa:

Es un hecho evidente que las condiciones bajo las cuales se desenvuelve la vida del hombre contemporáneo exigen que la educación de nuestro tiempo se conciba de una dimensión diferente a la que ha tenido hasta ahora, con nuevos retos, con nuevos compromisos y con nuevas expectativas. Debe ser concebida esta educación, no sólo para resolver los graves problemas que existen, muchos de los cuales son una pesada carga del pasado, sino también para atender a los que estos nuevos tiempos han generado, y sobre todo, para enfrentar con verdadera audacia y nuevos medios la problemática y los requerimientos de la educación del futuro. (p. 34).

Esta situación obliga a la educación, replantear sus fundamentos y sus opciones pedagógicas ante las exigencias de la globalización. Es ineludible abordar este contexto epocal como espacio donde la humanidad vive sus interrelaciones culturales y socio-históricas, no explicado todavía por la escuela. Lo indicado invita a revisar, entre otros aspectos, la finalidad de la educación, el currículo, las concepciones pedagógicas, los contenidos y las tecnologías de enseñanza, al requerir que el educador y el educando asuman una participación más protagónica en el proceso

educativo. Es razonable entender entonces la preocupación por acercar la enseñanza de la geografía a los temas de la cotidianidad, dado que hacen "vivos" los problemas habituales de la comunidad. Así lo reconoce Gurevich (1994), cuando expresa:

La realidad geográfica, vista de esta forma, nos acerca a diario situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de nuestra disciplina. La relación entre Geografía y el problema de la relevancia de su estudio puede resolverse al ocuparnos de problemas territoriales actuales. De este modo, los contenidos no vienen dados a priori siguiendo el orden del programa, sino que serán aquellos necesarios para explicar la situación seleccionada. No será un saber por el saber mismo, por el placer de conocer más, sino trabajar con los chicos en un conocer para intervenir, para decidir, para cambiar, para criticar, para aportar. (p. 65).

Por consiguiente, para concretar, la globalización se ha convertido en el escenario geográfico del mundo actual. Eso implica asumir una nueva forma de educar, para promover una acción educativa activa y crítica sobre esta realidad y sus efectos sociales y geográficos. Es innegable que el contexto planetario y, en él, la vida diaria, repunta como el ámbito vivencial de las diferencias que emergen entre la rapidez y la lentitud, la técnica y lo social, la globalidad y la localidad, el uso del espacio por el capital y la pobreza, la educación transmisiva y la "educación virtual", ante el cambio, la paradoja, la incertidumbre.

La Enseñanza de la Geografía

En ese escenario de complejidades y contradicciones, la enseñanza de la geografía en Venezuela, se encuentra altamente cuestionada, por estar caracterizada por la obsolescencia, la apatía y el desgano como percibe el acelerado entorno; la falta de visión hacia el cambio social y la vigencia de la práctica transmisiva; la preservación de las condiciones de servilismo al status dependiente; la marginación de la dinámica internacional y la consolidación del subdesarrollo existente.

Se cuestiona la práctica pedagógica "dadora de clase", limitada a ejecutar "recetas" metodológicas, atendiendo a los fundamentos didácticos tradicionales, para transmitir los contenidos programáticos y "lograr el objetivo". El trasfondo que sustenta esta situación, lo constituye la vigencia de la enseñanza geográfica descriptiva, la cual centra su finalidad en enunciar detalles de fenómenos físico-naturales y demográficos, sin procesamiento reflexivo alguno. Esta concepción, de acuerdo con Zamorano (1965):

... hace de la enseñanza una actividad enumerativa de nociones, detalles y conceptos geográficos aislados y desfasados de la vida misma del educando. Eso limita conducir al alumno al conocimiento razonado, analizado y no

memorizado, sin tomar en cuenta la calidad sino la cantidad de objetivos dados.
(p. 6).

El carácter descriptivo conduce el desarrollo de una práctica pedagógica que sirve para disfrazar una falaz argucia didáctica que da prioridad a las particularidades de la realidad geográfica. Su finalidad educativa es la memorización de los contenidos a través de una acción mecanizada e intelectualizada, rutinaria y monótona para retener nociones y conceptos.

En el estudio de la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, el Santiago (1996) (1998), encontró situaciones que pueden servir para demostrar la existencia del desfase entre las transformaciones de la época, los problemas ambientales y geográficos, la obsolescencia educativa y la concepción descriptiva que se desarrolla en el aula escolar, como un problema de significativa importancia. Al respecto:

1. El docente de geografía posee un amplio conocimiento de la dinámica del mundo actual. Está informado de lo que ocurre en el mundo, al destacar sus cambios cotidianos violentos y acelerados. También expresan conocer los problemas más relevantes que caracterizan a la realidad global y demandan una educación geográfica que fortalezca los valores sociales y la preservación de la naturaleza.
2. El desarrollo de la clase de geografía se cumple mediante un rito cotidiano conducido por el educador que dicta y explica, mientras los educandos toman en su cuaderno los apuntes transmitidos para lograr el objetivo de la clase. Es una actividad donde ya se sabe que ocurrirá, una vez que el desarrollo está preestablecido en la programación de actividades suministrada por el ente oficial.
3. El docente en geografía posee como fundamento teórico a la concepción geográfica de acento descriptivo y determinista - naturalista. Las evidencias de una cierta aproximación al desarrollo científico alcanzado por la ciencia geográfica, en los actuales momentos, es escasa.
4. El programa escolar que sirve para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el instrumento fundamental. El significado que se asigna es el resultado de la práctica académico-administrativa que exige su utilización para solamente planificar la enseñanza. Los objetivos y los contenidos programáticos son la orientación básica de la acción educativa
5. La finalidad de la enseñanza de acuerdo con la opinión del docente de geografía es el logro del objetivo programático. La aplicación estricta de la planificación escolar, ha sumido la práctica pedagógica al simple hecho de ejecutar acciones y evaluar los resultados, cuyo resultado es la mecanización de la actividad escolar.

Para Santiago (1996), el docente de geografía posee un amplio conocimiento de la dinámica del mundo actual. Está informado de lo que ocurre en el mundo, destacando sus cambios cotidianos violentos y acelerados. También expresan conocer los problemas más relevantes que caracterizan a la realidad global y demandan una educación geográfica que fortalezca los valores sociales y la preservación de la naturaleza.

En investigación realizada por Santiago (1998), el desarrollo de la clase de geografía se cumple mediante un rito cotidiano conducido por el educador que dicta y explica, mientras los educandos toman en su cuaderno los apuntes transmitidos para "lograr el objetivo" de la clase. Es una actividad donde ya se sabe que ocurrirá, una vez que el desarrollo está preestablecido en la programación de actividades suministrada por el ente oficial.

De acuerdo con Santiago (1996), el docente en geografía posee como fundamento teórico a la concepción geográfica de acento descriptivo y determinista - naturalista. Las evidencias de una cierta aproximación al desarrollo científico alcanzado por la ciencia geográfica, en los actuales momentos, es escasa.

Para Santiago (1996), el programa escolar que sirve para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el instrumento fundamental. El significado que se asigna es el resultado de la práctica académico-administrativa que exige su utilización para solamente planificar la enseñanza. Los objetivos y los contenidos programáticos son la orientación básica de la acción educativa

Santiago (1996), al estudiar el trabajo escolar cotidiano encontró que la finalidad de la enseñanza de acuerdo con la opinión del docente de geografía es el logro del objetivo programático. La aplicación estricta de la planificación escolar, ha sumido la práctica pedagógica al simple hecho de ejecutar acciones y evaluar los resultados, cuyo resultado es la mecanización de la actividad escolar.

Las situaciones descritas permiten expresar la existencia de un notable contrasentido: a pesar que el educador está informado sobre los cambios del mundo actual, no armoniza ese saber, con las actividades formales que utiliza para desarrollar su acción educativa. De esta forma, el docente vive una realidad dicotómica: la vida y la escuela, cada una con sus situaciones particulares y sin vínculo alguno. Esta visión parcelada es la consecuencia de la vigencia de la teoría pedagógica positivista, tecnocrática y conductista.

Con los fundamentos pedagógicos de esta concepción, según Combetta (1978), se educa considerando el aula como el laboratorio donde la enseñanza y el aprendizaje son el resultado de acciones previamente planificadas y ejecutadas, en estrictas secuencias que imitan la aplicación del método científico. En efecto, se desarrolla en tres momentos: explicación, memorización y aplicación, como garantía de objetividad, sistematicidad y rigurosidad científica (validez y confiabilidad estrictas).

Así, la enseñanza de la geografía es más eficaz y eficiente, siempre y cuando se ajuste a la estricta correspondencia entre la organización de los materiales, métodos y procedimientos y los objetivos establecidos por los técnicos planificadores para alcanzar el cambio de conducta. Esta práctica pedagógica presenta resultados altamente contradictorios y poco halagadores. Para citar un caso específico de los efectos tan nefastos de la enseñanza geográfica descriptiva, se toma como muestra lo indicado por Estacio (1991), cuando enfatiza que los estudiantes orientados por la esta concepción:

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

Estas carencias son el reflejo de la "formación" de alumnos pasivos y con poca capacidad creativa. Es una labor dogmática y domesticadora que cercena la posibilidad de confrontar el entorno donde el individuo se desenvuelve y los problemas que tiene con su espacio geográfico. En lo concreto, la enseñanza de la geografía que se desarrolla en el trabajo escolar cotidiano, se caracteriza, de acuerdo con Fien (1992), por los siguientes rasgos:

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

La concepción descrita tiene sus fundamentos en la atomización del conocimiento que, como opción epistemológica, fue asumida en el campo de la ciencia geográfica en el siglo XIX. La mentalidad positivista estableció que la simplificación de la realidad, facilitaba una explicación más profunda de los hechos, una vez que el todo era percibido en sus detalles. Esta fragmentación, sostenida como artificio analítico, inicialmente simplifica la totalidad en sus partes, para luego, asumir, una perspectiva sintética de la realidad, a través de un riguroso encadenamiento causal entre los factores físicos y los fenómenos humanos, desde donde se desprenden las conclusiones sobre el tópico estudiado.

Ese modelo de análisis se impuso también en la enseñanza geográfica, para fijar en la mente de los educandos las partes de la realidad, al evadir la visión de totalidad. Como consecuencia, se asumió al inventario geográfico como alternativa didáctica y, al artificio geodidáctico de ofrecer el conocimiento en situaciones particulares en forma lineal y desconectadas de la realidad, sin implicaciones ideológicas, políticas y sociales. Entonces, ¿Para qué esta enseñanza geográfica?. La respuesta se puede encontrar en la opinión de Lacoste (1977), cuando dice:

... ¿Cuál puede ser, en caso contrario, la utilidad de esas migajas heteróclitas de las lecciones que hemos tenido que aprender en el instituto?. Las regiones de la cuenca parisina, los macizos de los Pre-Alpes del Norte, la altitud del Mont Blanc, la densidad de población de Bélgica y de Holanda, los deltas del Asia de los Monzones, el clima bretón, longitud-latitud y husos horarios, los nombres de las principales cuencas hulleras de la URSS y los de los Grandes Lagos americanos, la industria textil del Norte (Lille-Roubaix-Tourcoing), etc. Y los abuelos recuerdan que en sus tiempos era preciso saber los departamentos con sus prefecturas y sus sub-prefecturas... ¿Para qué sirve todo eso?. (p. 5).

Con este planteamiento de Lacoste, la enseñanza de la geografía, se puede considerar que posee un alto nivel de obsolescencia en relación con los cambios epocales. Por eso es necesario preguntarse: ¿Cómo se puede ofrecer una descripción de detalles de poca importancia formativa, si la realidad se ha tornado tan acelerada y tan compleja que ha hecho evidentes las dificultades de la sociedad como rasgos de peligro para la humanidad?.

CAPITULO IV

LA PREOCUPACIÓN DE LOS EXPERTOS POR LOS TEMAS DEL MUNDO GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Los expertos

La vigencia de la concepción descriptiva como orientación fundamental para enseñar geografía ha preocupado notablemente a los investigadores de este campo del conocimiento. Desde diversos enfoques, criterios y concepciones, se ha exigido la transformación de esa problemática por resultar altamente contradictoria con los cambios de la época, la demanda social de una educación pertinente con los acontecimientos vividos diariamente y la reivindicación de la geografía como disciplina científica que explica la realidad.

Inquieta que la enseñanza geográfica se oriente a contemplar el espacio y su dinámica, transmitir contenidos elaborados y obviar la formación axiológica de los alumnos, en un momento donde la incertidumbre, la complejidad y el cambio acelerado son rasgos de un momento donde el conocimiento muta con impresionante velocidad y los avances tecnológicos son de una innovación constante. Entre los autores que han abordado este tema de investigación, se encuentran los siguientes:

Leif y Rustin (1961) consideraron que el objeto de la geografía era atender los hechos geográficos, porque éstos estaban sujetos a cambios continuos. En consecuencia, la enseñanza de la geografía debía dar respuesta al conocimiento del medio natural en que vivían los hombres, la diversidad natural entre los mismos hombres y la acción humana y las transformaciones que introducidas por el hombre en el medio. Plantearon iniciar el estudio desde el entorno inmediato y "Luego ampliar su horizonte a la unidad nacional y a toda la Tierra, haciéndoles comprender los múltiples lazos que le unen con sus compatriotas y con todo el género humano" (p. 77), para contribuir a desarrollar desde el medio local, el sentimiento de solidaridad internacional.

Zamorano (1968), ubicado en el contexto de la época, destacó las tradicionales deficiencias de la enseñanza de la geografía en correspondencia con las nuevas reflexiones epistemológicas. Cuestionó el apego a contenidos fragmentados, descripciones y enumeraciones ofrecidos como verdaderos catálogos de detalles geográficos; el rutinario ejercicio de memoria; su marcada orientación expositiva y su desvinculación del contorno inmediato. Criticó la forma de suministrar los contenidos geográficos: "Situación, límites, cuestiones con los países vecinos, geología, relieve,

hidrografía, clima, fitogeografía, zoogeografía, población, economía... (p. 14), al destacar que esta enseñanza geográfica negaba la posibilidad de integrar los adelantos conceptuales y metodológicos alcanzados por la investigación geográfica al ámbito de la enseñanza.

Wettstein (1972) insertó la enseñanza de la geografía en el contexto del subdesarrollo en que viven los países latinoamericanos. Llamó la atención sobre la forma de explotación que ejerce el imperialismo en la estructuración del espacio geográfico mundial. Consideró que el docente, inmerso en esta situación, debería priorizar la enseñanza en función de su realidad marginal y atrasada de los grandes países desarrollados.

Para el autor, el problema es de orden político-ideológico, una vez que lo geográfico pone de manifiesto las formas de penetración del coloniaje en sus diversas manifestaciones. De allí que cuestionó las formas didácticas de la enseñanza geográfica para la dominación, al asumir la realidad como objeto de investigación pedagógica, de manera que el docente y los educandos descubran o redescubran la ideología dominante que subyace en los problemas geográficos como contradicciones que se deben denunciar.

Debesse-Arvistet (1974) destacó la necesidad de que la enseñanza geográfica debe evitar el tradicional empirismo y asumir la aplicación de una metodología formativa. Obedece este planteamiento al incremento de las dificultades geográficas generadas por el deterioro del ambiente, aspecto que la enseñanza de la geografía debería prestar mayor atención pedagógica.

Tomó como punto de partida rescatar el sentido de espacio geográfico, una vez que el problema civilizatorio es geográfico y pedagógico y debe abordarse con una postura integral sobre el planeta, la concepción político-económica que ordena geográficamente el espacio terráqueo, el manejo del mensaje comunicacional y la función social de la historia en la comprensión del tiempo y el espacio mundial.

Tovar (1974) expuso la necesidad de prestar atención a la complejidad del momento histórico como una exigencia para la geografía y su enseñanza y enfatizó en replantear el sentido del espacio geográfico desde la ordenación y ocupación que hagan los grupos humanos y el contexto histórico. Valorizó la significativa trascendencia de los cambios epocales, su traducción en el espacio geoeconómico contemporáneo y las implicaciones derivadas del desarrollo de la gran empresa (empresas multinacionales).

La nueva realidad geográfica está cada vez más comprometida por el avance de la contaminación ambiental, lo que debe obligar a la misión de la enseñanza de la geografía hacia la formación de la conciencia planetaria, entonces:: "Necesitamos sembrar nuestra enseñanza en 'lo geográfico' de nuestro país; sólo así contribuiremos

a formar ciudadanos con conciencia de las realidades nacionales y regionales, sin divorcio con lo mundial" (p. 69).

Anglade (1976), propuso cambios en la enseñanza de la geografía al profundizar el análisis del espacio geográfico contemporáneo y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos. Como base epistemológica, consideró abstraer, desde las funciones del sistema social, la realidad geográfica en su dinámica estructural, con el objeto de analizar las fuerzas que subyacen en la realidad estructural, y descubrir las relaciones que dinamizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas.

Para realizar el estudio, la enseñanza de la geografía debe considerar las siguientes interrogantes: ¿Cómo está estructurado el espacio geográfico?, ¿Qué fuerzas se movilizan en su estructura?, ¿Cuáles son las interrelaciones geográficas y las condiciones históricas?.

Taborda de Cedeño (1976), destacó que los problemas ambientales no se pueden separar de las condiciones del espacio geográfico, debido a que son respuesta a la forma como los grupos humanos construyen y organizan el espacio geográfico. Se debe entender que en el mundo occidental, el uso de los recursos naturales obedece a la concepción del modo de producción capitalista, como base fundamental de la civilización industrial. Al respecto, afirmó: "la contaminación, el deterioro ambiental y el hombre, todos a escala mundial son males creados por el uso irracional de los recursos naturales dentro de nuestro sistema" (p.6).

Gurevich y Otros (1995), asumieron como objeto de la enseñanza de la geografía renovada, adecuar sus objetivos a los cambios epocales del momento. Para estos autores, la brecha existente entre el pensamiento de los educadores y su práctica es tema de atención, una vez que al aula de clase no han llegado los avances del mundo académico y científico que se han desarrollado desde la investigación geográfica y geodidáctica.

Las condiciones de la época de cambios violentos y acelerados traen como consecuencia para la enseñanza de la geografía, acentuar los problemas de carácter epistemológicos, los cuales profundizan sus dificultades para atender a la nueva realidad geográfica y educativa.

Durán, Daguerre y Lara (1996), al asumir las condiciones históricas del momento, destacaron como temas de importancia: el medio ambiente, la economía global, la era postindustrial, el nuevo orden mundial, la revolución informática, el desarrollo sustentable, entre otros. Su estudio debe reconsiderar los hábitos de pensamiento e incorporar nuevos conceptos y metodologías, ante la velocidad como se produce el conocimiento; pierde vigencia y la forma tan diversa de manifestarse (nuevos códigos, símbolos e íconos). Esto obliga a un nuevo planteamiento para la enseñanza de la geografía más comprometido con la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma.

Desde estos puntos de vista, expuestos en épocas diferentes y por expertos de diversas nacionalidades, la enseñanza de la geografía, debe superar los fundamentos de la didáctica descriptiva vigente en el trabajo escolar cotidiano. El nuevo planteamiento teórico sobre la enseñanza de la geografía encuentra apoyo en el enfoque geohistórico, en la concepción humanística de la educación y en la pedagogía crítica. Estas concepciones sirven para armonizar la teoría geodidáctica con una visión inter y transdisciplinaria de la ciencia, que servirá de base al conocimiento de la realidad de la enseñanza geográfica.

Hacia el cambio geodidáctico

Cabe preguntarse ahora, lo siguiente: ¿Cómo se transformará la enseñanza geográfica?, ¿Cómo el docente tendrá acceso al nuevo conocimiento geodidáctico?, ¿Con qué medios se realizará esa transformación?. En consecuencia, la transformación epistemológica de la enseñanza de la geografía, provendrá al tomar en cuenta las orientaciones fundamentales que se presentan a continuación:

Contextualizar la enseñanza geográfica: El alcance planetario de la dinámica del mundo actual determina que los acontecimientos deben ser percibidos, explicados y evaluados en el ámbito de la globalidad. La nueva perspectiva implica que la visión de totalidad es la base para comprender los fenómenos o acontecimientos geográficos.

Apreciar lo que sucede en su contextualización, es situar lo que acontece en el contexto planetario como unicidad dialéctica; como escenario de la interdependencia humana, social y ecológica, demandando que la enseñanza de la geografía, tenga que ofrecer procesos pedagógicos que superen el concepto de la realidad geográfica como “la suma de las partes”, y concebir su existencia, según Tovar (1986), como construcción de los grupos humanos en condiciones históricas dadas.

Abordar la realidad geográfica con una orientación geohistórica: Al contextualizarse en la realidad geográfica, la enseñanza de la geografía, deberá ofrecer como respuesta científica, el enfoque geohistórico como alternativa para apreciar las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, en el proceso histórico. De esta forma lo actual, se vislumbrará bajo el complemento de la integración pasado-presente, para asumir lo geográfico, desde una perspectiva sistemática, interdependiente y holística.

Este enfoque deberá considerar como opción pedagógica, el desarrollo de estrategias de enseñanza que permitan la reconstrucción de la realidad. Eso facilitará que el educador ofrezca oportunidades para actuar y reflexionar sobre los cambios epocales, la incidencia de la ideología dominante y comprender lo actual asumiendo el pasado como método de análisis, entre otros aspectos formativos de significación pedagógica.

Apreciar el objeto de estudio desde una nueva racionalidad: Los cambios epocales han cuestionado la vigencia de las racionalidades únicas para apreciar la realidad geográfica. Al desarrollo del cambio y la rapidez, ha emergido un pensamiento abierto, flexible, diverso y complejo que posibilita para la enseñanza de la geografía, conectarse con la apertura, la diversidad y la heterogeneidad. Esto motiva a la enseñanza geográfica a fortalecer el derecho a pensar en el contexto de lo complejo, al reorganizar el saber y articular los conocimientos parcelados en unicidades lógicas.

La construcción del nuevo conocimiento debe sustentarse en transformar el sentido social de la solidaridad entre los pueblos; educar a los hombres en la reflexión y actuar para comprender explicativa y analíticamente la realidad. Una enseñanza geográfica que motive al individuo a su emancipación y al uso de la libertad, con sentido democrático e histórico.

Proponer una acción educativa más centrada en la concientización del hombre: El nuevo conocimiento sobre la enseñanza de la geografía debe ser producto del replanteamiento de la misión educadora de la escuela hacia el mundo exterior. Se reclama que la educación atienda la realidad cotidiana como escenario de los rápidos cambios y la innovación constante, estimule el aprendizaje en libertad y autonomía y motive el autoaprendizaje como una actividad permanente.

Bajo esta orientación, la enseñanza geográfica deberá facilitar oportunidades formativas para que el educando construya una nueva conciencia frente a los cambios, valore la solidaridad internacional, sea creativo y cuestionador del conocimiento y de la realidad, entre otros aspectos.

La enseñanza geográfica debe orientarse hacia una finalidad más social: La enseñanza de la geografía, desde la propia práctica pedagógica, deberá formar posturas éticas y de responsabilidad ciudadana frente a la transformación de la realidad geográfica y de la sociedad. Esto representa fortalecer la dimensión humana y social, desde el análisis crítico del espacio geográfico, utilizando preguntas que permitan la obtención de una participación activa y la construcción del pensamiento divergente.

Para que eso ocurra, la enseñanza geográfica incentivará la aplicación de los instrumentos de la ciencia social para recolectar información. Es decir, plantear una situación didáctica más orientada hacia la confrontación con la vivencia cotidiana, lo que facilitará formar una conciencia crítica sobre las dificultades que apremian a la sociedad.

Desde estas perspectivas, en las palabras de Aisenberg (1994), para introducir mejoras a la enseñanza geográfica, se impone como exigencia plantear situaciones geodidácticas desde preguntas, problemas, simulaciones, tópicos de interés, entre otros, de manera que los educadores expliquen y fundamenten sus ideas; promuevan

la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista y formulen interrogantes sobre distintos problemas geográficos.

Según García Díaz y García Pérez (1992), esta concepción de la enseñanza geográfica permitirá la construcción del saber de los educadores desde su propia práctica hacia modelos más rigurosos y potentes, de comprensión o intervención en las situaciones de la vida escolar cotidiana.

Por estas razones, la enseñanza geográfica está obligada a despertar inquietudes en los educadores, a desarrollar investigaciones sobre su práctica escolar cotidiana y a proponer opciones para abordar críticamente los problemas que aquejan a la sociedad actual.

Como se ha demostrado, la globalización constituye una realidad histórica, cuyos efectos se han traducido en significativas implicaciones geográficas, educativas y geodidácticas. Esto, de por sí, tiene un importante problema que se aprecia en la discrepancia existente entre los acontecimientos de la realidad y el desarrollo del trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía. De allí que su desarrollo investigativo significa un extraordinario aporte para insertar la enseñanza de la geografía en correspondencia con la dinámica del entorno sociocultural global.

Esta importancia se acrecienta cuando la investigación da paso a los fundamentos que los teóricos han elaborado recientemente sobre este campo del conocimiento. Diversos son los enfoques, como diversa y plural es la realidad. Por lo tanto, se impone establecer una armonía conceptual, que intente dar respuesta teórica, con pertinencia e identidad, a las demandas de una enseñanza geográfica más capacitada para dar explicación a los acontecimientos de la globalización.

CAPITULO V

LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL CONTEXTO DEL MUNDO GLOBAL COMO ALTERNATIVA DE CAMBIO EDUCATIVO

El mundo global

Hoy día, la humanidad vive un nuevo panorama socio-cultural que evoluciona en constante modificación para dar origen a trascendentes impactos civilizatorios. Se trata de una realidad donde se desenvuelven los hechos, caracterizados por el rasgo de la novedad e inmersos en un marco socio-histórico dinámico definido por el sentido global. Se trata de nuevo contexto que demanda la necesidad de apreciar la situación, mediante una visión de totalidad, de obligante referencia para explicar los acontecimientos del momento histórico actual.

En esta circunstancia epocal, calificada con el nombre de la globalización, todavía no se puede asegurar la existencia de fundamentos teóricos coherentes, firmes y sólidos que den explicación contundente a su realidad, debido, entre otros aspectos, a lo actualizado del tema y a la permanente reestructuración de los mismos. Así lo entiende Garay (1999), cuando expresa que: “el enfoque analítico sobre la globalización es una de las propuestas de interpretación de estos cambios que más ha logrado avanzar, aunque dista mucho de poder ser considerada como teoría 'acabada – perfeccionada” (p. ix).

La compleja realidad exige armonizar fundamentos teóricos y metodológicos con una visión de conjunto, para poder comprender el desarrollo dinámico y cambiante de los hechos del mundo actual. Entre los planteamientos teóricos que se pueden utilizar para explicar la realidad geográfica de la globalización, emerge la visión de totalidad como se ha comenzado a percibir el mundo desde el comportamiento hacia la integración, interdependencia y mancomunidad que fortalecen la apreciación del sentido total.

En primer lugar, para entender esta nueva visión de conjunto, se debe tomar en cuenta, de acuerdo con Armand (1997), la expresión "Nuevo Orden Mundial", conceptualizado en la Universidad de Harvard por Henry Kissinger y convertido en política de Estado por el presidente norteamericano George Ford. En relación con lo indicado, expresa Armand (1997):

... 'el nuevo orden' consiste en un plan maestro de control hegemónico de no sólo la economía del planeta sino del pensamiento y de la cultura en general de los pueblos del mundo, a fin de imponer en todos los rincones del orbe, la cosmovisión... occidental (p. 2).

Con el “Nuevo Orden Mundial, desde esta perspectiva, la civilización occidental, que emergió de las comunidades del mediterráneo oriental, históricamente se ha expandido hacia todos los ámbitos del planeta; la revolución industrial se ha desarrollado hacia altos niveles de producción y el neocoloniaje, traducido en el monopolio económico y comunicacional, se ha magnificado hacia el entorno planetario con el poder tecnológico y militar de los Estados Unidos de Norteamérica.

Otro aspecto que se debe citar como contribución para consolidar el sentido global, está representado por los adelantos en la conquista del espacio exterior, lo que permitió la apreciación de la totalidad desde el espacio sideral. Este significativo acontecimiento trajo como consecuencia una nueva toma de conciencia de las verdaderas dimensiones de la Tierra, pues el mundo se apreció como mundo de donde deriva que la humanidad es una sola y tiene como hogar al planeta.

El colectivo humano entendió que no hay fronteras políticas ni sociales; desde el espacio sólo se distinguen los acentuados contrastes entre el agua, la tierra emergida, los casquetes polares cubiertos de hielo y la dispersión de la nubosidad que cubre ámbitos de la superficie terrestre. Esta percepción sirvió para sensibilizar a la población del planeta sobre la dimensión del universo y el significado del hombre en ese contexto global.

Según Ostuni (1992), la globalización conduce a la visión global, a la visión macrocósmica, a la solidaridad de todas las partes, a la interacción de todos los elementos, a la toma de conciencia sobre los cambios que el hombre ha producido en la superficie de la Tierra, y donde ha tomado parte una intensa artificialidad generada por la tecnología y el efecto comunicacional planetario.

De acuerdo con Trinca (1993), la globalización se traduce en una nueva forma de organización espacial más acorde con las circunstancias de la aceleración contemporánea. Ahora lo local se refuerza en lo global. Cada lugar donde se encuentre, revela el mundo gracias a la intercomunicación. Implica, entonces, que el lugar es también la totalidad en movimiento y el todo se concretiza en lo local.

Dice Mato (1995), que la globalización es un proceso planetario y minicompreensivo, a través del cual el globo terráqueo es totalidad, a la vez que tiende a convertirse cada vez más en un espacio interconectado y unificado, en virtud de múltiples y complejas interrelaciones, no sólo desde el punto de vista económico sino también social, político y cultural.

Estefanía (1996), considera que la globalización es un proceso de integración progresiva de las economías nacionales en el contexto internacional, de modo que su evolución dependerá cada vez más de los mercados internacionales y menos de las políticas económicas de los gobiernos. Por consiguiente, el mundo es ahora el nuevo mercado.

Según Hernández (1998), la globalización es una transformación de la civilización que afecta todos los ámbitos del acontecer societal que reestructura el sentido común sobre el que habían funcionado las relaciones sociales y productivas desde los años cincuenta del presente siglo.

Para Bodemer (1998), la globalización expresa el predominio del capital, el imperialismo, el poder hegemónico de una minoría sobre las mayorías que provocaría la marginación definitiva de las masas y de los países del Tercer Mundo. En este acontecimiento, se mejora la producción y los mercados, se acrecientan las ganancias a nivel mundial sobre todo en las naciones industrializadas; también se identifica con la pérdida de poder de los ciudadanos, la dictadura del capital, la desestabilización y el retroceso de la democracia.

En la opinión de Garay (1999), globalización es un término que se ha usado para dar a conocer el amplio proceso de transformación ecológica, institucional y de la economía internacional. En sí mismo, implica un proceso integrador, múltiple, dialéctico, contradictorio, desigual, heterogéneo, discontinuo y asincrónico, entre esferas y espacios a nivel multicultural, regional, nacional y local. No es un proceso lineal, sino riesgoso, ambivalente, complejo, desordenado y contingente, en correspondencia con las contradicciones, los conflictos, las mutaciones y los requerimientos de la evolución del propio sistema social.

Desde los enfoques anteriormente enunciados, la globalización parece centrarse en una visión de conjunto donde la interrelación y la interdependencia permiten apreciar la magnitud planetaria del espacio geográfico. No escapa tampoco que se relacione la globalización con la universalización cultural, debido a la consolidación, en el momento presente, de los procesos de internacionalización y mundialización, desarrollados históricamente desde el siglo XIX hasta la actualidad.

La globalización es sinónimo de mundialización del poder hegemónico del capital pues destaca que la interconexión entre las sociedades, se realiza con una intención meramente económica, originada por una nueva división del trabajo; sustentada en nuevas fuerzas de trabajo, donde la innovación tecnológica constituye factor fundamental.

Contradictoriamente, en el ámbito de la globalización, se ha manifestado la tendencia hacia la valorización geográfica de la localidad. Es la fragmentación del mundo en tantas realidades locales como comunidades existen en la superficie terrestre. El sentido de totalidad trajo consigo otra apreciación: la reivindicación de la

localidad como escenario de la vida del colectivo social en su expresión más concreta.

Así, cada localidad representa un escenario que produce y reproduce el comportamiento que se desarrolla a escala planetaria; aspecto éste que es necesario reconocer en el momento de explicar la realidad geográfica del mundo actual. No obstante, la promoción de la individualización de la localidad, aunque constituye una respuesta a la penetración de la cultura hegemónica, ha revitalizado las desviaciones de lo étnico y lo religioso. Dice Trinca (1993), al respecto:

De esta manera, mientras la sociedad global intenta imponerse como realidad, la fragmentación es su acompañante. Reaparecen, surgen, emergen a veces con un vigor insospechado, nacionalismos, regionalismos, fanatismos de todo tipo, racismos, etc., que envuelven indistintamente a sociedades nacionales, grupos, minorías, etnias, localidades. (p. 243).

Para explicar el mundo global

De acuerdo con la situación enunciada, se impone formular la siguiente interrogante: ¿Cómo entender el mundo globalizado que cambia y se transforma de una manera tan acelerada, turbulenta y compleja?. En principio, dar respuesta a esta interrogante, supone promover una reflexión que parta del propio contexto donde ocurre. Se debe considerar a la realidad como un todo, para lo cual es necesario desarrollar un modelo de análisis que explique su existencia concreta que se transforma aceleradamente. En ese sentido, Ceballos (1982), destaca lo siguiente:

... las manifestaciones actuales en el campo científico reclaman apoyarse en una concepción global del mundo que acepte la realidad como un todo. Una concepción del mundo que esté en relación con la concepción del hombre como un ser concreto, no como una abstracción... Eso significa adoptar una concepción distinta del saber, que implique la conexión con la persona, sus problemas y su realidad histórico - social (p. 29).

Esa orientación de la ciencia social e histórica se resume en el enfoque geohistórico. Esta concepción, desde los fundamentos enunciados por Ceballos, facilita apreciar la realidad geográfica al descartar los decoros superfluos que le distorsionan; “desnuda” las apariencias ideológicas que pudiesen existir; visualiza los “barnices” oficiales que subyacen en los discursos para desviar la atención sobre la problemática social e histórica, entre otros aspectos.

Al considerar al enfoque geohistórico como opción explicativa de la globalización, desde la perspectiva histórica, se busca, en primera instancia, valorar el sentido del tiempo como alternativa para comprender la situación epocal. El presente es

construcción del pasado y su interpretación debe ser asumida por una visión que integre lo retrospectivo y el presente, en una unicidad dialéctica presente-pasado.

Lo indicado, según Gurevich (1994): “ ... significa poder identificar qué es lo que está cambiando, quiénes lideran los procesos y cuáles son sus intencionalidades ...” (p. 83). Por eso se exige penetrar en lo que se observa a simple vista para indagar lo que lo genera. Supone, entonces, la comprensión histórica de la realidad al armonizar una concepción del mundo, una postura crítica y una confrontación directa con los hechos que se producen en el marco temporo-espacial.

Al dar trascendencia a la reconstrucción del pasado para comprender la situación del mundo actual, es inevitable revisar cómo ha evolucionado ese pasado y así, vislumbrar lo que ocurre en el presente. De acuerdo con Tovar (1986), la realidad geográfica es "una sucesión integrada de presentes. Lo anterior violenta el ordenamiento lineal tradicional porque responde a una globalidad o síntesis". (p. 20).

La realidad es totalidad del tiempo y del espacio. Allí, nada está separado de lo otro, sino estrechamente vinculados y expresado lo que es. Eso niega al pasado como etapas aisladas e inconexas y obliga a entender que la globalización es resultado epocal del proceso histórico de la sociedad capitalista, al transformar los bienes de la naturaleza para su beneficio. Santaella (1991), dice, al respecto:

... para el científico social el tiempo como categoría indivisible sé transparencia en el espacio estudiado como 'una sucesión de tiempos' que no es otra cosa que las diversas manifestaciones de la acción del hombre durante el proceso, son producto dominante, de sus leyes; es la historia, sistematizando y explicando lo geográfico, tal como ocurre con cualquier manifestación social (p. 329).

Con estos señalamientos se valoriza la forma como se ha transformado la organización social, las fuerzas productivas, las condiciones sociales de producción existentes y sus efectos en la construcción de la realidad geográfica. Esa intervención de la naturaleza por la sociedad significa la humanización del territorio. De allí que los cambios de la época representarán las condiciones bajo las cuales la sociedad organiza, cambia y transforma el espacio geográfico, como escenario de la relación natural y espontánea entre el hombre y territorio que habita.

Además del tiempo y el espacio, abordar la realidad geográfica de la globalización, demanda reflexionar sobre la existencia de la estructura política y económica. Eso hace inevitable tener que desdibujar, tanto en lo que se aprecia, como en su trasfondo, la existencia de fuerzas que es obligatorio conocer por sus repercusiones en la dinámica del espacio.

Se trata de manifestaciones de orden político y económico que emergen de la división del trabajo, propio de cada época del proceso histórico, que se expresan en la realidad geográfica a manera de constructos de situaciones geográficas definidas,

específicas y particulares y constituyen testimonios de la época. Así cada momento histórico establece en el espacio geográfico, las concepciones de la ideología dominante. Para Gurevich (1994):

Esto supone diferenciar entonces un aspecto más estructural y otro más dinámico... Las distintas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales y artificiales dan 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 en cada momento histórico le dan significados distintos. Como estas 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 (p. 72).

En la explicación geohistórica de la globalización, del mismo modo es preciso poner de relieve la dinámica social de la realidad geográfica. Cada época vive una situación social propia de su ámbito histórico. Es el colectivo social que se desenvuelve en el tiempo y en el espacio de acuerdo con la dinámica establecida para satisfacer sus necesidades.

El enfoque geohistórico ofrece la oportunidad de conocer los acontecimientos de los distintos momentos históricos y sus efectos en la realidad geográfica. De allí que los cambios que se presentan, manifiestan en sí, la aparición de nuevos testimonios, como la permanencia y desaparición de otros, como identidades de cada momento.

La aplicación del enfoque geohistórico se orienta a develar el nivel científico, cultural y tecnológico de la sociedad y de su momento. De acuerdo con Tovar (1986), este hecho tiene repercusiones trascendentes, dado que permiten conocer los avances científicos y tecnológicos y sus efectos en la organización del espacio. Razón para comprender por qué y cómo existen desequilibrios entre las sociedades más evolucionadas y los países pobres, al estructurar sus propias realidades geográficas bajo condiciones históricas disímiles.

Hoy día, en las palabras de Redondo González (1986), es una necesidad entender el mundo, más allá de las apariencias, porque aunque éstas, no se ven directamente sobre el paisaje, influyen sobre él. Se trata de descubrir las acciones planificadas y ejecutadas por el capitalismo internacional, con el objeto de organizar y aprovechar el territorio con la aplicación de fundamentos provenientes de concepciones económicas y políticas neoliberales y tecnocráticas. Ante eso, la tarea científica que debe asumir la geografía, de acuerdo con Gurevich (1994) es:

... analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. por ello, le cabe a nuestra ciencia la tarea de comprender cómo se estructuran históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son

el resultado del particular medio en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses ... (p. 71).

Con esta direccionalidad, el enfoque geohistórico facilitará, entre otros aspectos:

4. Explicar la realidad del mundo global como una totalidad en permanente transformación, inmersa en la dialéctica presente - pasado.
5. Conocer la evolución histórica de la forma como la sociedad ha organizado el espacio geográfico en tiempos históricos diferentes.
6. Identificar los testimonios concretos creados por la sociedad en los distintos momentos históricos en manera simultánea pasado - presente.
7. Comprender lo que ocurre en el presente, infiriéndolo desde la funcionalidad de la estructura geoeconómica y geopolítica de la realidad.
8. Abstractar la incidencia de la ideología dominante en la organización de la realidad geográfica, en sus enfoques y en sus temas de análisis.
9. Diagnosticar e interpretar la dinámica social que se desarrolla en la realidad geográfica como base de su transformación.
10. Comprender como la dinámica del mundo global incide en los acontecimientos del ámbito local y viceversa, permitiendo realizar abstracciones cada vez más complejas.
11. Destacar la incidencia de la tecnología y de la ciencia como base de la transformación de la realidad geográfica.

Precisamente, los aspectos descritos, implican que el enfoque geohistórico debe apoyarse en otros fundamentos. Una de las teorías que contribuye a complementar esa posibilidad, es la concepción perceptiva de la geografía, la cual busca ofrecer una nueva alternativa para acceder a la forma cómo se construye, se difunde y se trata de internalizar, a través de los medios de comunicación social, una nueva realidad: la realidad artificial.

Este es uno de los rasgos que los expertos resaltan de la globalización: ser efecto de la tecnología. Es la realidad creada por los técnicos, con el objeto de desvirtuar el carácter concreto de la organización del espacio geográfico, bajo las condiciones históricas del capitalismo. Eso determina una notable diferencia entre el mundo vivido en la cotidianidad y el que se hace vivir y se estimula desde los medios de comunicación social.

Así, la nueva situación geográfica que emerge en los medios de comunicación es la creación de una cultura tecnocrática, se desarrolla en los escenarios cibernéticos y se vincula con el manejo de la información: la sociedad de consumo. En otras palabras, lleva implícito el sentido manipulador. Esta apreciación de la sociedad es

fortalecida por la permanente difusión de pautas culturales desde la lógica del capitalismo, para originar comportamientos individuales de traducción homogénea planetaria.

De esta forma se construye una nueva cultura sostenida con el manejo de la imagen, la simulación y la artificialidad. En relación con lo expuesto, con la globalización, se vive, según Silveira (1993): "... una sociedad que privilegia sólo la presentación, la forma, la apariencia y no el contenido de los objetos y las acciones, lo que deviene inevitablemente en una sociedad de simulacro, una sociedad globalizadora que intenta homogeneizar todo el espacio". (p. 143).

Tanto la apariencia como la simulación, ha dado origen a una concepción de la realidad que desprende al observador de lo concreto y de la evolución histórica. El objetivo es crear en el sujeto una falsa ilusión de la situación concreta, al utilizar la novedad tecnológica comunicacional. Eso conduce a forjar en la mente de cada una de las personas, una realidad cuya interpretación es realizada por lo somero, lo superficial y lo circunstancial, una vez que su presentación es momentánea.

Así, la objetividad es imagen y sonido y se codifica en mensajes elaborados técnicamente. Por consiguiente, es subjetivamente seleccionada para ser ofertada con la sutileza, la decoración fastuosa y el lenguaje sutil e impresionar y capturar al observador. La realidad es ofertada como si fuera una mercancía que se vende, con el agravante que el consumidor, en la mayoría de los casos, no tiene acceso a la posibilidad de poseerla.

Esa concepción de la realidad tiene implicaciones nefastas en el condicionamiento del colectivo social, debido a que, al ofrecer una situación que es artificial, según Sosa (1998): "... puede afectarnos más, de forma objetiva, algo ocurrido hace un minuto o un segundo a miles de kilómetros, que lo que durante días o incluso años, ha estado ocurriendo en nuestra propia calle" (p. 4).

Este efecto ha hecho a la vida diaria, más compleja y más cambiante, debido a la multiplicidad de iconos, códigos, mensajes y acciones simuladas que tratan de sustituir la realidad concreta. De esta forma, se produce una acción sistemática que construye una percepción indirecta del mundo realmente vivido de donde deriva el acceso a una explicación de los acontecimientos, limitada a las simples observaciones de fragmentos de la realidad.

Los fragmentos están estructurados en programas televisivos donde cada información, traduce un significado y un valor específico, a la vez que se asocia a una imagen, la cual es retenida para transformarse luego, en un modelo simplificado de la realidad. Desde allí su contribución para desarrollar un determinado comportamiento del individuo. La realidad, desde esta perspectiva, se ha tornado compleja, volátil y efímera, con efectos en los sistemas de actuación, pensamiento, sentimiento, interrelación y convivencia entre las personas.

Lo indicado conduce a generar una circunstancia cruzada por mensajes, imágenes e informaciones que han trastocado el sentido del tiempo. De manera muy especial, la simultaneidad e instantaneidad como se desenvuelve lo temporo-espacial, pues ocurren situaciones diferentes en mismo momento y en el mismo instante. Esto traduce que "Las distancias no existen, los espacios tampoco" afirma Arráiz (1997). A partir de esta expresión, este autor expresa: "no hay manera de ver las cosas ni unánime ni unívocamente: el pasado y el futuro conviven en un mismo espacio". Luego continúa expresando: "Desde cualquier lugar del mundo puede tenerse acceso a toda la información del mundo." (p. A-4).

En consecuencia, la imagen, apoyada en la revolución de la electrónica, ha determinado la existencia de la violencia de los cambios; el aceleramiento en el sentido del tiempo; el sentido "volátil" y efímero de la realidad, entre otros efectos importantes. Así, la imagen pasa a constituir una forma de expresión donde se puede representar con menos artificialidad, los objetos, los fenómenos y los acontecimientos, en su existencia concreta como aporte relevante en la explicación de la realidad de la globalización.

Se parte, según Ragué Arias (1974), de la trascendencia que tiene para el observador, el uso de los sentidos en la percepción de las representaciones y en la relación entre lo representado y lo real. Ahora toda la humanidad puede sentir y apreciar los acontecimientos del planeta de manera simultánea y en forma instantánea. Las noticias, la información y el conocimiento que se transmiten en las pantallas de los televisores y de los computadores, son situaciones que obedecen a guiones predeterminados, para presentar una realidad simulada, pero muy próxima a lo que la realidad es. Hoy día, desde esta perspectiva, la vida es una representación; es una secuencia de imágenes. En relación con lo indicado, Wolf (1996) comenta:

La realidad no existe: se transmite. ... Ocurre que ahora la realidad dejó de ser, se fue diluyendo paulatinamente hasta por último desaparecer, devino sustancia inaprensible: Nos hemos quedado con la más pura nada: vuelta al origen, a la noche de los tiempos (p. 4).

La sensación que se da, como se aprecia, es que lo real aparentemente ha desaparecido y se limita a la simple experiencia perceptual que realiza la persona, al interpretar la información codificada en imágenes con los datos que ya posee en su memoria. Es decir, que la concepción de la realidad es formada desde las experiencias y las representaciones que obtiene y retiene el sujeto de la realidad misma.

Lo cierto es que desde las imágenes, el individuo va formándose la idea de realidad. El comportamiento en su contexto geográfico obedece, entre otros aspectos, a las concepciones que de ella se ha formado por la pluralidad de imágenes que difunden los medios audiovisuales. De allí que adquiere notable relevancia conocer las concepciones que el sujeto se hace de su espacio subjetivo, sentido y vivido

cotidianamente. Expresan Capel y Urteaga (1982), en relación con lo expuesto, lo siguiente:

La idea es que el hombre decide su comportamiento espacial no en función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo. Esta se realiza tras la recepción de una información que es filtrada por el sistema de valores de cada individuo y da lugar a una decisión de comportamiento. (p. 43).

Mente, percepción y espacio se convierten en aspectos fundamentales para entender el comportamiento espacial del individuo. La imagen ha pasado a constituir un fundamento básico para elaborar las geografías personales de la colectividad, al destacar que los elementos comunes que percibe de su entorno inmediato, son los que condicionan su desenvolvimiento en la vida diaria en la realidad geográfica. La geografía de la percepción, según la opinión de Haro (1983), parte que el hombre:

..., a través del mundo sensorial, cognoscitivo y cultural, toma contacto con su medio y sobre él se forma unas ideas, unos juicios de valor, de rechazo o de aceptación. Por eso la idea de espacio está en relación con la formación cultural, con el deseo de lograr unos niveles de satisfacción determinados, aunque no sólo sea estrictamente en términos de beneficios económicos (p. 17).

Bajo las orientaciones de los fundamentos de esta concepción geográfica, dar una explicación ajustada a la dinámica de la realidad geográfica de la globalización, permitirá:

- Conocer las impresiones que subjetivamente han elaborado las personas sobre el mundo global.
- Diagnosticar las diferentes concepciones que han elaborado las personas sobre su entorno inmediato y la idea del mundo globalizado, construido desde la vivencia cotidiana.
- Admitir la existencia de la imagen como representación de la realidad, como un rasgo civilizatorio del mundo actual y su efecto en el comportamiento de las personas.
- Confrontar dialécticamente las imágenes que se ofrecen habitualmente para crear y modificar el comportamiento de las personas.
- Facilitar la elaboración de instrumentos de recolección de información para detectar el comportamiento y las tendencias de las opiniones de los sujetos sobre los acontecimientos sociales, económicos y geográficos, entre otros.
- Inferir el sentido del espacio vivido, percibido y subjetivo que han elaborado los individuos, como base para comprender su comportamiento: desplazamientos,

- Valorar las informaciones y los conocimientos que se difunden en los diversos medios de comunicación social, una vez que ofrecen una visión instantánea y simultánea de los acontecimientos cotidianos.
- Confrontar la imagen y sus implicaciones en el comportamiento de la persona con la realidad concreta.
- Apreciar el comportamiento espacial de las personas como producto de la percepción que tiene sobre él.

Lo anteriormente descrito, valora las creencias, los pensamientos y las concepciones que sobre la realidad se han formado los sujetos, como resultado de su vivencia en un lugar determinado. Cabe preguntarse, entonces: ¿Qué piensa el sujeto sobre su realidad?, ¿Cómo la percibe?, ¿Por qué piensa de esa manera?, ¿Qué situaciones centran su pensamiento y su acción como habitante de un lugar determinado?. Estas interrogantes, entre otras, deben ser complementadas por preguntas referidas a conocer la forma cómo los medios de comunicación han contribuido a construir, en las personas, sus imágenes sobre la realidad.

Se debe preguntar, al respecto, entre otras: ¿qué se ofrece como realidad al sujeto?, ¿Cómo adquiere la información?, ¿Cómo ayuda esa información a construir la imagen sobre su realidad?, ¿Cómo interpreta los signos que percibe en la realidad?, ¿Para qué se ofrece la realidad al sujeto?. El sustento explicativo de estas interrogantes, lo constituye el hecho, según Ostuni (1992), que la realidad es asumida por el sujeto a través de la elaboración del mapa mental que ha construido la percepción y la vivencia en una realidad determinada.

Esto da paso a la integración vida-imagen como punto de partida de la obtención del conocimiento del microcosmos, el mundo personal y el mundo vivido. De allí que la imagen de la vida y el comportamiento espacial de los individuos, son esenciales para la comprensión de la realidad que ellos han construido, tanto en sus elementos formales como en los estructurales y sobre los cuales desarrollan su cotidianidad.

En suma, hoy día, como se puede apreciar, el contexto geográfico se ha convertido en un escenario de amplitud mundial y las implicaciones de los acontecimientos que allí se producen, por razones obvias, tienen efecto planetario. En consecuencia, cualquier intento por dar explicación a los hechos, demanda recurrir a lo global como fundamental punto de referencia.

No obstante, se impone apreciar la evolución histórica para obtener el proceso mediante el cual han evolucionado los hechos, como también prestar atención a los individuos para conocer sus impresiones sobre el mundo. Es decir, armonizar interdisciplinariamente los enfoques geohistórico y de la geografía de la percepción, con el objeto de aprehender con una visión de conjunto, la realidad geográfica de la globalización.

La racionalidad del mundo global

En las condiciones históricas de la globalización, así como emergió una nueva forma de apreciar la realidad geográfica, desde una visión de conjunto o como totalidad, también se produjo una modificación sustancial en el pensamiento del hombre. La forma pausada como se desenvuelve el tiempo histórico fue superado por cambios acelerados que dieron origen a un escenario epocal complicado e incierto, el cual exigió un nuevo marco conceptual, nuevos argumentos explicativos y otros estilos de reflexión.

Las concepciones que explicaron la realidad, en tiempos pretéritos, entraron en crisis ante el desenvolvimiento, la magnitud y la complejidad de los acontecimientos. Pronto, las dificultades se hicieron presentes, una vez que los cambios se manifestaron con un aceleramiento fuera de lo común. Como efecto, lo que se consideraba como cierto, estable y predecible, fue sumido por la confusión y la indecisión, al revelarse la realidad como una situación intrincada, problemática e impregnada de caducidad, fragilidad, finitud y de lo imprevisto.

En consecuencia, surgió el desconcierto al apreciarse que las situaciones ya no funcionaban como antes; cuando ya no se pudo asegurar que el rumbo de los acontecimientos se cumpliría en la forma estricta como establecía su desenvolvimiento. Inicialmente, como no se entendía lo ocurría, se recurrió para dar explicación a los acontecimientos, a fundamentos comprometidos con el pasado. En otras palabras, se comenzó a interpretar lo dinámico y cambiante desde perspectivas tradicionales. Así lo destaca Uslar Pietri (1997), cuando expresa:

... Uno de los dramas del cambio histórico y del estilo de civilización consiste en que seguimos, por necesidad, aplicando los viejos nombres a cosas y fenómenos que ya muy poco tiene que ver con lo que esos nombres significaron para generaciones pasadas (p. A-4).

Como resultado, el incremento de la confusión y la contradicción. Esto hizo más intrincado y confuso el drama y acentuó el desconcierto. El nuevo panorama es apreciado por Vásquez (1995), como un estado caracterizado por el: "Desorden en las ideas, desorden en la realidad, desorden en los sentidos" (p.1). Ante este revuelo, cabe preguntarse: ¿Qué ha pasado entonces?. Pues, se ha producido un cambio en la manera de pensar; en las concepciones para explicar los hechos; en la forma de actuar las personas y la sociedad; en la forma cómo se desarrolla la comunicación entre los individuos y la sociedad planetaria.

Esto implica que la civilización occidental ha entrado en crisis, especialmente, su forma de razonar. La forma mediante el cual Occidente incentivó el razonamiento, al tomar como punto de partida la conformación de un conocimiento previo, desde el cual se apreció la realidad, tuvo dificultades para entender los cambios violentos y a la incertidumbre de la nueva realidad epocal. Según Gómez (1997):

¿Cómo Occidente enseñó a razonar? Se supone que tenemos un concepto previo y que gracias a él, al compararlo con él, conocemos la realidad. Es el fracaso rotundo de Kant en su búsqueda inútil de juicios que fuesen sintéticos y a priori; es decir, referidos a la experiencia, pero previos a ella... Con matices, en Platón, Aristóteles, Kant o Hegel -lo que nos enseñaron a pensar- la realidad se constituye a partir del concepto. ... es la forma errónea de razonar que todavía no hemos podido superar: la propensión a compararlo todo con un concepto previo para poder conocerlo (p. 2-2).

Esta forma de razonar, se concibió, en principio que la realidad, se conocía desde un conocimiento previamente estructurado, dado que los hechos eran perdurables, estáticos o de cambios lentos, de tal forma que se podía establecer la predicción del rumbo prospectivo que seguirían en el tiempo. Hoy día, así como se dificulta estructurar los conceptos previos para comprender los hechos, igualmente es casi imposible predecir los acontecimientos, debido a que éstos cambian violentamente y con una orientación acelerada, imprevista y desordenada, que dificultan poder realizar esa tarea previa.

No obstante, es innegable reconocer que la tradicional forma de razonar occidental, sirvió para gestar impresionantes adelantos científicos y tecnológicos, a la vez que fortaleció la idea de progreso, desde la eficacia y el éxito. La primacía de esa razón, de acuerdo con Graffe (1990), sirvió para magnificar a la ciencia como generadora de la verdad. En su opinión:

... la ciencia racionalista en tres siglos de asombrosos descubrimientos, sirvió para revelar, no sólo los secretos de la vida y el cosmos, sino también una increíble gama de diseños conceptuales que han permitido develar los confines de la materia y entender la lógica de los sistemas hipercomplejos (p. 58).

Quizás, uno de los logros más relevante de esta situación, fue el hecho que la racionalidad moderna comprendió el funcionamiento de los procesos de la naturaleza. Así se aseguró que la tarea científica, debería orientarse mediante un proceso lineal conducente a describir, explicar y predecir fenómenos, para lo cual estableció hipótesis y preguntas, que sirvieron para desarrollar experimentos manipulables y obtener resultados confiables y válidos.

Según Graffe (1990), esa visión, desde modelos de interpretación lineal en que se asumió el mundo y la realidad, comenzó a cambiar con las teorías de Einstein "... sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce el observador como parte del experimento."(p.58).

El cuestionamiento se fundamentó, de acuerdo con Graffe (1990), en la imperfección de los sentidos y del intelecto, lo que impide conocer el mundo y sus causas con absoluta certeza; el conocer emerge del encuentro activo entre el investigador y lo investigado y, se reconoce la existencia que el conocimiento también se obtiene del cruce de diferentes métodos, técnicas y procedimientos.

Otros indicios del cambio de razonamiento son referidos por Planchart (1995) cuando describe otros aportes científicos relevantes que modificaron sustancialmente las concepciones de la ciencia tradicional, entre los que se pueden citar:

12. Einstein (1905) consideró que el estado normal de los objetos es el movimiento, el cual es relativo al observador.
13. Heisenberg (1958) demostró que no se puede conocer al mismo tiempo el momento y el lugar de una partícula; que el proceso de conocer introduce alteraciones en el objeto por conocer que alteran sus propiedades, lo que determina la existencia de dificultades para conocer totalmente las propiedades del objeto.

Entre otros, con estos aportes, la explicación de la realidad encontró una nueva opción interpretativa donde la presencia del investigador ha sido cada vez más participativa. Obedece a que la realidad es apreciada en forma integral, como una vivencia, dado que el investigador también es un sujeto investigado. Es decir, son la realidad misma y es difícil establecer linderos para separar lo uno de lo otro. Así comenzó a mermar la parcialidad para comprender la realidad vigente desde la concepción newtoniana. Según palabras de Tovar (1983): "La misma ciencia montada sobre la parcialidad, ha caducado; no da respuesta a la especificidad de la problemática actual." (p. 10). En efecto, la exigencia de otras concepciones.

En primer lugar, fue necesario aprender a leer la realidad, a través de una interpretación abierta y sin prejuicios, que permitiese vivir los acontecimientos en su multiplicidad, singularidad y variabilidad. Superado el "Pensamiento Único" y su exclusividad, la lectura debió afincarse en diversas apreciaciones, para descifrar los hechos con el apoyo de múltiples criterios, creencias, concepciones. Al respecto, dice Lanz (1998): "... Concuero sin reservas en la necesidad de producir nuevas reglas de pensar, no tanto por su afán innovador que se justificaría por sí sólo en cualquier época y lugar, sino por las específicas exigencias de una coyuntura teórica signada por la crisis".(p. 4).

Lo expresado por Lanz, se puede complementar con lo expuesto por Santos (1990), cuando considera que, cada vez que se producen nuevas situaciones históricas, las interpretaciones relativas a los acontecimientos del hombre y de la sociedad, cambian. En efecto: "... todas las disciplinas científicas deben reajustarse para poder expresar, en términos del presente y no del pasado, esa parcela de la realidad total que les toca explicar."(p. 58).

De allí que la explicación del mundo global, desde la nueva perspectiva, debe ser resultado de pensar en función de los acontecimientos de la época; la emergencia de nuevos criterios y nuevas perspectivas de análisis y del rescate de la función emancipadora de la crítica desde una postura contestataria (Lanz, 1998). Por las razones expresadas, entre los fundamentos a tomar en cuenta, se encuentran los siguientes:

a) La contextualización debe ser el punto de referencia para comprender la forma como se desarrollan los acontecimientos geográficos en el mundo global.

Esto supone dar respuesta a interrogantes, tales como: ¿Cuál es el contexto donde se produce el hecho?, ¿Cómo es el contexto?, ¿Cómo incide el contexto en los hechos?. ¿Representan los hechos a su contexto?. Considerar los acontecimientos en el ámbito contextual para apreciar la realidad como una totalidad que se transforma así misma, pero que además modifica sustancialmente a los acontecimientos y a los actores que dentro de ella se producen y viven.

Por lo cual es razonable partir de la idea que es ineludible comprender el contexto, para entender la realidad. Nada esta aislado sino que existe una interrelación estrecha e indivisible. Hoy, con la contextualización, el conocimiento se obtiene desde la realidad misma e, inmersa en el ámbito donde se produce, el cual, a su vez, de una u otra forma, también incide en él.

La totalidad ha pasado a constituir el punto de referencia para explicar los acontecimientos y obtener un conocimiento que refleje su identidad con el contexto donde se produce. Eso da cabida para comprender que el acontecimiento está en el contexto y forma parte de él. El todo está unido como expresión de totalidad y eso incrementa las posibilidades de comprensión y de reflexión sobre él, una vez que entran a revitalizarse las intercomunicaciones con su contexto y consigo mismo.

Eso representa la necesidad de asumir una racionalidad con visión de conjunto, con una actividad reflexiva que debe ser global, integral y total. Esta nueva forma de apreciar los acontecimientos del hombre y de la sociedad encuentra asidero en los planteamientos de la concepción ecológica, como opción para explicar el mundo global. Esta emerge desde la orientación sistémica, la cual facilita esquematizar el conjunto de relaciones que se producen en un determinado fenómeno o acontecimiento de la realidad.

Desde esta concepción, Ostuni (1992) señala que "abordar sistemáticamente la realidad geográfica es comprender la organización, la multiplicidad de relaciones y las transformaciones de éstos últimos. El sistema es expresión de diversidad, de unidad, de multiplicidad, de totalidad, de organización, de complejidad. (p. 116). Así, la concepción ecológica, aprecia los hechos con un sentido global; concebir sus elementos integrantes desde una visión de sumatoria viviente y real; comprender los

acontecimientos locales en el contexto planetario y poder vivenciar su traducción planetaria.

Otra concepción que se puede tomar en cuenta, es el paradigma holístico. Este paradigma asume que el todo y cada una de sus partes, se encuentran estrechamente ligadas una de las otras; el todo se encuentra en todas las partes y el macrocosmos reproduce el microcosmos, entre otros aspectos.

Según Weil (1997), el paradigma holístico es una visión de la ciencia que permite, entre otros aspectos: construir puentes para superar las fronteras creadas por la mente humana y deformadas por el exceso de la razón; impulsar la transformación cultural en el plano de la sociedad, a partir de la integración del hombre y todos los demás seres vivos; lograr la armonía entre los hombres, entre los hombres y la naturaleza y hombres, naturaleza y universo; contribuir a integrar al hombre a su entorno inmediato y valorizar la importancia de las experiencias comunitarias.

Con estos fundamentos, la explicación de la realidad desde el paradigma ecológico y el holístico, traduce situarse frente al mundo, en él y en uno mismo dentro del mundo. Esa nueva visión del mundo entiende que la realidad debe ser comprendida como unidad global, pero además en su complejidad y en el cambio permanente que le caracteriza.

b) Entender que el mundo global es turbulento, relativo y vive en una permanente transformación:

Este rasgo emerge de una visión del mundo que irrumpe contra lo estable y lo permanente como concibió la Modernidad a la realidad. Dice Graffe (1990) "La realidad es relativa independientemente del orden con que se perciba" (p. 58). Esto supone que la realidad por sí misma, se comporta de una manera compleja y es el caos, la característica esencial de su propia habitualidad.

Desde esa perspectiva, tanto la realidad como el individuo, se desenvuelven inmersos en un contexto complicado, turbulento y hasta catastrófico. Se trata de una situación en movimiento constante y permanente que sucumbe cotidianamente ante los imprevistos y los sucesos que se entrecruzan para dar origen a situaciones, en principio, inexplicables por su acento contradictorio.

Dos efectos derivan de esa situación. Uno, que se torna compleja la explicación de la verdad y dos, que es obligatorio entender a la globalización como una circunstancia anárquica, caótica, pero dentro de un orden que también es desordenado. Las situaciones diarias se convierten, por lo tanto, actos problemáticos de difícil explicación a no ser reflexiones intuitivas de argumentos superficiales. Eso obliga a pensar que comprender lo que ocurre debe partir del caos que cada cual ordena a su manera, al tomar en cuenta las diversas apreciaciones que se emiten las personas con respecto a un acontecimiento.

No es una realidad estable y coherente sino situaciones dinámicas que se transforman rápidamente para erigirse como actos frágiles carentes de la estabilidad y la certeza. Lo que se ha considerado como invariable pasa a ser apresuradamente un evento sin sentido pues otra novedad le sustituye en la atención del colectivo. Es razonable entender, entonces, que, según Marquinez y otros (1994):

La realidad se revela ante el hombre como realidad problemática por cuanto permanentemente está amenazada por la caducidad, la fragilidad, la finitud, la posibilidad de no ser. Ella no es de por sí evidente, diáfana; es radicalmente ambivalente, da cabida al sentido y al sin sentido, a la racionalidad y a lo irracional, al fracaso y al éxito (p. 11-12).

Se trata de una nueva forma de percibir la realidad que los científicos han calificado como la Teoría del Caos. Este nuevo conocimiento tiene como argumentos a la presencia de la anarquía, la incoherencia y el desbarajuste como acciones cotidianas. El entrecruzamiento de acciones de una manera desorganizada y la percepción de una situación desordenada, se ponen de manifiesto para dar al mundo global, la apariencia de enrevesado.

Desde estos fundamentos, se entiende el contexto como un ámbito impregnado de azar, incertidumbre y de paradojas. Lo cierto es que la activa maraña de interrelaciones como una inmensa red de sentidos y contrasentidos, da origen a un caos asimismo inestable. Implica, de acuerdo con Sametband (1994), que es inevitable entender la situación de la globalización desde la existencia de muchos sistemas naturales y sociales interactuantes sin un orden aparente:

... cuyo comportamiento va cambiando con el transcurrir del tiempo. Los fenómenos aparecen cuando los sistemas se hacen extremadamente sensibles a sus condiciones iniciales..., de modo que alteraciones muy pequeñas en sus causas son capaces de provocar grandes diferencias en los efectos. Como consecuencia de ello, no es posible predecir con exactitud cómo se comportarán dichos sistemas más allá de cierto tiempo, por lo que parecen no seguir ninguna ley, cual si estuviesen regidos por el azar (p. 14-15).

Las repercusiones de esta orientación son referencia relevante para insistir en la necesidad de comprender las complejas situaciones que ocurren en la dinámica sociedad-naturaleza, pues los acontecimientos son situaciones de comportamientos caóticos. Por eso, se impone como respuesta, prestar atención al azar y a la diversidad para entender el desenvolvimiento de los hechos. Lo anterior se hace más difícil si se toma en cuenta que en el contexto caótico es inocultable la presencia del "Efecto Mariposa". Este efecto es enunciado por García (1997), como las implicaciones del batir de las alas de una mariposa, el cual puede dar inicio a una reacción en cadena, que conduce a que el movimiento del aire, así iniciado, se extienda y multiplique hasta convertirse en un tornado. El "Efecto Mariposa", de acuerdo con Balandier (1997), permite que:

... la ciencia actual ya no intente llegar a una visión del mundo totalmente explicativa, la visión que produce es parcial y provisoria, se enfrenta con una realidad incierta, con fronteras imprecisas o móviles, estudia 'el juego de los posibles', explora lo complejo, lo imprevisible y lo inédito ... (p. 10).

Ante esta situación, la confusión y la inestabilidad, se convierten en puntos de referencia importantes para considerar el estudio de la realidad, a la vez que implica convertir el caos en opción para la libertad y la creación. De allí se desprende la exigencia de una razón altamente cuestionadora del orden. Al respecto, Lanz (1997) reconoce que se trata de una "razón recortada, modesta,... débil, diferencialista, multiculturalista, fraguada en la simultaneidad de los tiempos, en el pluralismo, en el desorden y en la turbulencia" (p. 5).

¿Dónde se aprecia el caos en su dimensión social? Pues, en la vida cotidiana. Es allí donde la informalidad, la multiplicidad, las contradicciones y las rupturas se desenvuelven en plena naturalidad. Ese es el verdadero desorden en un orden habitual. Quizás el pensamiento newtoniano, ante la debilidad para poder "capturar" esa complejidad, la consideró como vulgaridad. Hoy, en las condiciones del mundo global, se demanda el rescate de esa impresionante escena donde convergen la apertura y la pluralidad de manera espontánea, integradas en una complicada maraña de desenvolvimiento diario.

Globalidad y caos, totalidad y desorden, conviven en una unicidad que armónicamente vivencia la dinámica de la realidad global, en el ámbito geográfico local. No hay diferencia entre ambos escenarios, sino que se vive con la instantaneidad y la simultaneidad, la sensación imperceptible que lo local es el mundo y el mundo es la localidad.

La vida diaria tiene, entonces, la particularidad de facilitar la vivencia de la espontaneidad, la incertidumbre y la paradoja del contexto planetario, pero también, lo global posee la fragilidad, la pluralidad y la diferencia de lo local. Eso da cabida para plantear, de acuerdo con Gutiérrez (1996), que la realidad es un holograma puesto que contiene casi la "totalidad de la información del objeto representado, no sólo la parte está en el todo, si no que el todo está en la parte" (p. 655).

En consecuencia, conduce a que cada aspecto de la realidad tenga en sí, a la realidad misma. Esta nueva visión de la realidad y del mundo, desde la perspectiva holográfica, permite apreciar a la crisis como una valiosa oportunidad para enfrentar los múltiples y variadas dificultades que confronta la sociedad actual, una vez que la realidad es la vida misma, como resultado de la relación sociedad-naturaleza, en el pleno escenario de los acontecimientos, donde cada localidad refleja el acontecer del mundo global y viceversa.

De lo anteriormente enunciado, se impone como exigencia comprender la realidad en el contexto de la globalización, desde las siguientes orientaciones paradigmáticas, de acuerdo con Guedez (1992):

- Pluralidad: implica apertura mental, olfato para captar la dinámica del entorno, tolerancia ante la visión discrepante, capacidad de integración y enfoque interdisciplinario.
- Flexibilidad: es circunstancial a las teorías abiertas, inciertas y plurales. La teoría asume la capacidad de ser un sistema abierto que considera una interacción con el contorno y que se arriesga ante las presiones que exigen su continua validación.
- Creatividad: sólo se aprende y se crea cuando se quiere, es decir, cuando existe una disposición afectiva favorable. La incertidumbre es compañera de la libertad y cómplice de la creación.
- Mejorabilidad: cuando se concibe la vida como un proceso que va más allá de la parcialidad de los resultados, se entiende que más que éxitos o fracasos, en la vida lo que existen son oportunidades para ser mejor.
- Permeabilidad: se vive en el presente, pues el presente es el mismo tiempo vivo. El presente es algo que permanentemente comienza y se recrea continuamente.
- Integridad: el hombre es una estructura biopsicosocial y puede sentir, pensar, intuir; puede estar, hacer, tener, puede querer, visualizar, ser; puede razonar, crear, amar.

Como se aprecia, nuevas direcciones emergen para echar las bases de nuevos modelos de análisis que favorezcan la comprensión de la realidad geográfica que se construye con la globalización. Eso supone, en la opinión de Dabat (1993), que sea necesario asumir la pluralidad y la tolerancia cultural y política; una concepción más humana que supere las verdades absolutas y favorezca la ampliación de la cultura democrática. De allí que la racionalidad emergente debe ser abierta y favorable a la crítica, pero también creativa.

Ante la existencia de una realidad compleja, turbulenta e impredecible, es innegable la obligación de repensar la realidad, una vez que los hechos, se presentan de manera impredecible, indistintamente y en diversas manifestaciones. Así, se ha originado una movida situación geográfica convertida en un suceder cotidiano, el cual se desarrolla en circunstancias interactuantes enteramente distintas e intrincadas de descifrar, por el dinamismo e implicaciones como se presentan.

El mundo global y el cambio educativo

La complejidad de la época, aunado al cambio paradigmático, han trastocado notablemente a la educación y, de manera relevante, a la concepción transmisiva que servido, desde la modernidad hasta la actualidad, como opción para desarrollar la práctica educativa. El cuestionamiento obedece a que el hombre vive en condiciones

diferentes y hasta contradictorias, donde se exige el replanteamiento de la educación hacia una función más protagónica.

Se reclama a la educación adecuarse a la nueva realidad epocal, por lo tanto, en la opinión de Benejam y Otros (1997), debe fomentar el "diálogo libre, flexible y pragmático ante la pluralidad de interpretaciones contrapuestas. En definitiva, se trata de asumir el relativismo del conocimiento humano para llegar a una mejor comprensión del mundo" (p. 44).

La reorientación obedece a que las emergentes realidades plenas de conflictividad; la permanente "explosión de los conocimientos"; la presencia de una innovadora creatividad tecnológica, como nuevos rasgos civilizatorios, plantea la necesidad de revisar la tarea formativa, que, contradictoriamente, se dedica a transmitir nociones y conceptos petrificados y obsoletos. Es decir, todo lo contrario que supone la educación transmisiva, verbalista, pasiva y memorística.

Es obvio que al presentarse como un obstáculo para el desarrollo del colectivo social, se exija una educación más acorde con la realidad cambiante. Al respecto, Cirigliano (1979), sostuvo que la diferencia entre la transmisividad y la nueva concepción, radica en el cambio de la dirección del enfoque: desde lo meramente intelectual hacia la resolución de los problemas. Eso supone ir más allá de la simple contemplación de los acontecimientos, para confrontarlos en su condición de dificultad social y gestar, con procesos creativos, los procesos de su transformación.

Actualmente, es un reto para la educación profundizar en la evaluación crítica de los problemas que, con frecuencia inusitada, se presentan en la vida cotidiana. Ya no se trata del mero acto para obtener un conocimiento, al aplicar un método o una técnica, sino desarrollar procesos que faciliten una formación integral y permanente, que preste atención a los problemas habituales, con disposición y compromiso.

Al cambiar las condiciones históricas, el hombre se visto afectado por una significativa interrogante: ¿Cómo se puede retener en la mente del hombre, la inmensa cantidad de información que sobre un ámbito específico del conocimiento, se produce hoy día?. Para responder esta interrogante, Ander-Egg (1994), plantea que la educación debe atender la individualización de la persona, desarrolle su capacidad de aprender a aprender, preste atención al mundo global; haga de la formación, un reto para enfrentar la realidad como totalidad; estimule el aprendizaje significativo y útil; desarrolle el pensamiento crítico; confronte las dificultades habituales del entorno.

Es inocultable que esta situación obliga a la educación a reconsiderar su sentido teleológico y axiológico. Como respuesta se debe asumir una concepción humanista. El objetivo de esa orientación debe facilitar que el hombre sea formado desde el conocimiento de la realidad del mundo actual, de una manera reflexiva, crítica, creativa y también participativa; que forme al individuo crítico y solidario. En otras

palabras, una educación que preste atención a la formación integral del hombre. Según Pérez Esclarin (1994), esto se logra bajo los siguientes criterios:

- Un hombre que en íntima conexión con los problemas de su tiempo logrará concientizarse en contacto con su mundo.
- Un hombre con capacidad y posibilidad de impulsar una sociedad justa y democrática, en la que tenga la oportunidad real y efectiva de satisfacer las necesidades básicas.
- Un hombre que se formará en la práctica promoviendo la crítica y la criticidad, lo que conducirá al crecimiento personal y a su realización en el contexto de los valores de la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua (p. 5).

Debe ser una educación que favorezca la formación de la conciencia histórica y crítica, cuestionadora de los cambios epocales, de sus hechos y de las acciones tecnológicas para manipular y alienar al colectivo social. Como punto de partida, se tiene que centrar en el hombre, cualquiera sea su edad, su medio social, su profesión; éste, por su propia naturaleza, está en la posibilidad de adquirir, mejorar o acrecentar su formación, al aprender mediante su integración, interacción y comunicación con sus semejantes y su entorno.

Entre los cambios para promover una educación acorde con los cambios epocales, en la opinión de Yus R. (1996), se deben considerar los siguientes:

- Cambiar la cultura escolar andocéntrica y cartesiana: educar para formar ciudadanos para enfrentar problemas complejos y globales.
- Dar otra orientación a la función escolar: Ayudar a reconocer el mundo y favorecer el dominio de los conceptos para enfrentarnos a él.
- Cambiar los contenidos y su organización: Dar preferencia a la adquisición de los mecanismos que permitan el descubrimiento, la selección y la utilización de los conocimientos nuevos y, de este modo, conectar mejor con la vida.
- Comprender en forma más reflexiva y crítica la realidad: Superar la artificialidad de la realidad y abordar con sentido integral e histórico los acontecimientos tal y como ellos se desarrollan.
- Transformar los papeles del profesorado y el alumnado: Auspiciar cambios del docente transmisor y los educandos receptores por docentes y alumnos investigadores de su propio entorno.
- Extender la educación en el espacio y en el tiempo: Ir más allá del sentido instantáneo que motiva a educar para un momento, por una educación que habilite para educarse permanentemente.

Desde estas perspectivas, se busca convertir a la educación en el gran instrumento para el despliegue del potencial humano. Eso implica, de acuerdo con Cirigliano

(1979), entender el mundo en que se vive; valorar una óptica abierta que ofrezca, entre otros aspectos: identidad personal al ampliar su experiencia mediante la reflexión y el estudio; entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos para comprender su complejidad; pensar con espíritu crítico y juzgar situaciones humanas; romper con las viejas concepciones pedagógicas; armonizarse con las tendencias que caracterizan a las permanentes demandas de la sociedad

El hombre es un ser histórico que se hace y se rehace continuamente entretejido en su realidad. Por eso educar es comprender al otro como ser pensante, en su percepción del mundo, en su concepción del mundo; evitar que el hombre sea reducido a un mero objeto receptor, alienado y pasivo y valorizar la dignidad humana como un derecho inalienable de cada persona.

Según Pérez Morales (1996), la acción educativa debe contribuir a la construcción de una nueva sociedad que valore al hombre como sujeto importante; debe descansar sobre la comunicación solidaria de bienes; la economía tiene que integrar a los valores de la justicia y de la libertad, en un marco de solidaridad y excluir colectivismos homogeneizantes, estatismos absorbentes y liberalismos individualizantes.

Igualmente, debe descartar los totalitarismos y autoritarismos, los populismos y las anarquías, y tiene que asumir una permanente regeneración a través de una pedagogía democrática en la familia, en la escuela y los medios de comunicación social y fundamentarse en lo ético-cultural y fortalecer la autenticidad de los valores humanos.

También debe afincarse en la participación social; reorientar sus acciones formativas a revitalizar el interés por la conservación del ambiente. De manera significativa, contribuir a fortalecer acciones pedagógicas hacia el rescate de un ambiente óptimo que mejore sustancialmente las condiciones de vida sobre el planeta. Como objetivo fundamental tiene que asumir conscientemente la problemática ambiental, una vez que los desequilibrios ecológicos afectan al planeta y a la vida que allí se desarrolla.

La educación, ante las condiciones de la época, debe tener, además de un sentido humano, una orientación ambiental. Ese reclamo obedece a la alteración de las condiciones ecológicas de la comunidad, ocasionada por los problemas ambientales, los cuales ya alcanzan la dimensión planetaria y tienden a convertir el habitat terráqueo, en un ámbito inhóspito que comienza a devolver el efecto de su deterioro con graves implicaciones sociales. La educación ambiental, según Gordan y Souchon (1997):

... debe facilitar una toma de conciencia de la interdependencia económica, política y ecológica del mundo moderno, de forma que articula el sentido de la

responsabilidad y de la solidaridad entre las naciones. Ello es previo a la posible solución de los problemas ambientales que se plantean a nivel mundial (p. 7).

Se busca, desde esta perspectiva, que la educación aprecie la realidad como una totalidad, como un ecosistema donde el todo está en cada parte y cada parte en el todo. Tiene que entenderse que las relaciones entre las partes son interactivas, incluso antagónicas. Esto motiva la comprensión de que lo ecológico, va más allá del simple estudio de las relaciones sistémicas de la naturaleza y de la aceptación del ambiente como una situación compleja.

Al atender a esta situación, la educación ambiental deberá asumir el conocimiento de la realidad geográfica y el tratamiento social de los problemas de la comunidad. En principio, tiene que considerar a los procesos históricos para entender cómo se ha desarrollado el uso del espacio geográfico por los grupos humanos y destacar las acciones conducentes a la ruptura ecológica.

Conlleva esto, contribuir a fomentar la sensibilidad ambiental y la búsqueda de soluciones que atiendan a la preservación del equilibrio ecológico y un ambiente sano. Como los hechos poseen una traducción hacia la deshumanización, éstos también deben servir de argumento para que la educación se convierta en un proyecto crítico y de compromiso que asuma al ambiente como base fundamental para la sociedad actual.

De esa forma está planteada la preocupación por promover una orientación más humana, donde se valore el fomento de la idea de libertad, la igualdad y la supresión de la ignorancia, y se promueva la merma del uso indiscriminado de los recursos naturales, la desaparición de especies y el deterioro del habitat urbano.

Otro aspecto a considerar para la educación en el contexto de la globalización tiene relación con las implicaciones de los avances tecnológicos. En efecto, esto ha planteado la ruptura del monopolio de las instituciones escolares, al integrar la sociedad planetaria, desde los más alejados confines del mundo, sin movilizar personas ni crear instituciones educativas, sino utilizar los medios de comunicación social.

Como resultado, ninguna comunidad está exceptuada de la influencia de las nuevas formas de educar que han impuesto los medios de comunicación, especialmente, la televisión. Al respecto, según Rodríguez G. (1994) que: "La concepción y aprehensión de la realidad se ha visto modificada radicalmente, precisamente por la presencia de los medios en su cotidianidad" (p. 14).

Para el sujeto habitante del mundo global, la televisión se ha convertido en una herramienta fundamental en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que se aprovecha el lenguaje y el contenido audiovisual; se

enseña con la utilización de la imagen, con un alto nivel de veracidad, con menos artificialidad, a la vez que ofrece pautas y recursos para el análisis crítico de los programas. En este importante medio, los temas de la realidad geográfica, son los desastres naturales.

Estos acontecimientos se difunden de manera muy usual, común y cotidiana en la televisión, ya sea como información o como conocimiento. Lo cierto es que el efecto de los volcanes; la destrucción de las lluvias, los huracanes, los tifones, los maremotos; “el Niño”, “la Niña”, entre otros, son temas muy atractivos de los medios televisivos y radiales, a la vez que habituales en los noticieros y periódicos.

De allí que el aprovechamiento de la televisión, ayudará a la comprensión del ambiente planetario en el que se desenvuelve el hombre y en el que es educado. Eso se logra al concebir la realidad en su contexto epocal, debido a que, según Moriyon M. (1984): "El contexto responde a las interrogantes: ¿Dónde?, ¿En qué medio se educa? y se refiere al marco socio-económico y cultural, a las estructuras escolares y a las circunstancias en que se lleva a cabo la educación" (p. 57).

La televisión, al contextualizar la acción educativa, se convierte en un medio eficaz que diariamente educa con vivencias muy cercanas a la vida misma. En consecuencia, se tiene que desarrollar una práctica pedagógica novedosa que deberá incluir a los medios de comunicación y formar al hombre y partir de la realidad de la vida cotidiana, articulados con los programas y mensajes que ofrece la televisión.

Significa prestar atención a esa labor formativa, que incluye: observar programas, salir de las aulas para confrontar esa información en la realidad; reflexionar esa realidad en sus acciones, protagonistas y esencia histórica y volver a la realidad con actividades prácticas que contribuyan a transformar las dificultades que se han develado en la reflexión de los problemas habituales de la localidad y del mundo.

Ese proceso, abierto por naturaleza, se desenvuelve mediante una acción-reflexión-acción, que contribuirá a que los procesos formativos vayan a la realidad, reflexionen en la realidad y vuelvan a la realidad y continuar la interpretación de sus acontecimientos y sus implicaciones en la dinámica de la sociedad. Al respecto, Ferrés (1994) comenta que con los medios comunicacionales, se facilita abordar las experiencias derivadas del contacto directo con la realidad; el acceso a situaciones, experiencias y conocimientos de realidades lejanas de manera directa; aprovechar la capacidad de motivación de la imagen para interesar a los sujetos por realidades a las que no pueden tener acceso y cuestionar la realidad desde la televisión, a la vez que cuestionar la televisión desde la realidad.

Quizás uno de los rasgos relevantes de esta situación, es la forma como los medios de comunicación, y en especial, la televisión, ejercen en la elaboración de las concepciones sobre la realidad. Este medio ha trastocado la situación que viven, tanto el educador como el educando, en su condición de consumidores de imágenes, una

vez que éstas, se ofrecen de manera fugaz e instantánea, pero constantes e insistentes. Este consumo, innegablemente, cambia el sentido de las concepciones del mundo y, con ello, la cultura de la tecnología construye un nuevo significado de la realidad. No obstante, el uso de este medio, inevitablemente, debe ser llevar consigo la formación de posturas críticas que contribuyan a elaborar explicaciones a la época y a su situación global.

Eso se logrará al confrontar lo que se presenta en las imágenes, de una manera cuestionadora, de tal forma, que la ejercitación didáctica, contribuya a desarrollar el pensamiento crítico y divergente. Supone esto, la ejercitación de la reflexión crítica, conducente a entender el sentido y significado de la imagen, el contenido de lo que se ofrece como representación. Cada imagen es una construcción de lo real que se ofrece al individuo y que sólo puede descifrarse desde el propio modo de ser de lo que se presenta audiovisualmente. Por lo tanto, debe ser sometida a la interpretación, lo cual, en la opinión de Hernández (1997):

Interpretar viene a ser comprender y manifestar explícitamente esa comprensión. Siempre estamos interpretando. Pero no toda la actividad vital ni intelectual es interpretativa. Sólo se interpreta cuando se entiende el producto como portador de un contenido, es decir, como objeto generado por alguien en unas circunstancias, con la intención de manifestar algo... Interpretar es, por tanto, descifrar. Supone descomponer un objeto en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas significados intencionales, sin perder nunca de vista la totalidad que se interpreta (p. 147).

La acción de interpretar la realidad desde el uso pedagógico de la televisión, significa menguar la artificialidad de la realidad. De allí que la acción educativa al recurrir a la aplicación de la televisión, significa, de acuerdo con Ferrés (1994), lo siguiente:

- Introducir de manera periódica y sistemática debates, foros, análisis de películas, programas televisivos, como una opción para propiciar el inicio y desarrollo del análisis crítico.
- Contemplar imágenes, utilizando técnicas y procedimientos de orientación y reflexión, gestadas desde preguntas, temas de interés e hipótesis.
- Incentivar el acercamiento a la realidad, procediendo a la filmación de fenómenos, acontecimientos y sucesos, que como situaciones de la realidad, sirvan para desarrollar la simultaneidad de la expresión verbal, el diálogo y la discusión.
- Prolongar el proceso de enseñar y aprender fuera del aula. Esto se da, como resultado de situar imágenes en un contexto de comunicación activa.
- Convertir noticias e informaciones de actualidad en temas de estudio. Así se favorecerá prestar atención a los acontecimientos que vive la comunidad o la humanidad de manera cotidiana.

- Conectar la teoría que se adquiere en la escuela con la realidad tal y como es reproducida por la televisión. Facilita esta acción confrontar los conceptos y las teorías que se discuten en el aula, con la realidad misma y la realidad que ofrece la televisión.
- Utilizar variadas y diversas estrategias para facilitar de manera eficiente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tales como: Lluvia de ideas, la pregunta; apreciar analogías, contrastes, diferencias, descripciones; realizar ejercicios de redacción; reflexionar sobre situaciones analítico-interpretativas; situar acontecimientos en un contexto; reconstruir situaciones, entre otras.

Es innegable la traducción pedagógica que se desprende de esta situación, la cual asegura la posibilidad que el individuo entienda críticamente la realidad, con una direccionalidad democrática y pluralista. Esto conduce a contribuir a formar al hombre con una conciencia sobre la época que vive, lo que ayudará a mejorar el nivel de criterios de la opinión pública, como también a ayudar a perfilar el consenso social sobre temas de actualidad. Vale citar que la riqueza de la traducción pedagógica de la televisión, está favorecida por la integración de la palabra, la escritura y la imagen en una sola expresión, la audiovisual. De acuerdo con Tedesco (1995), el uso pedagógico de las nuevas tecnologías audiovisuales, ayudarán a comprender la forma como se difunde la información y el conocimiento; se superan las limitaciones espaciales y se aprecia la simultaneidad de los múltiples medios (imagen, sonido, texto).

Así, según este autor, se reconsideran las concepciones que se han construido sobre la realidad, una vez que se ha alterado la estructura de intereses) "(las cosas en las cuales pensamos), se ha cambiado el carácter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos) y se ha modificado la naturaleza de la comunidad (el área en la cual se desarrollan los pensamientos" (p. 36). Aspecto que también se debe poner de relieve es que, con los medios, en especial, la televisión, la visión de la realidad se desenvuelve bajo un sentido de mosaico donde se entrecruza el desorden, la dispersión y el caos aleatorio. Esa complejidad es percibida por los espectadores y contribuye a generar el sentido de lo disperso, lo compartimentado, lo descontextualizado y también lo incoherente.

Es decir, una nueva apreciación fragmentada, pero que se conecta con la experiencia directa, posibilitando la construcción de saberes, aunque reducidos y superficiales, coherentes. Señala Barbero (1996) que de esta forma, la televisión introduce, el desorden cultural que plantea retos de fondo a la escuela, la familia y a la sociedad, debido a que en la pequeña pantalla, se exponen temas y comportamientos que los adultos se esforzaron en ocultar a los niños y los jóvenes durante siglos. La vida del caos, de la incertidumbre y la paradoja encuentra hoy día, en la televisión, un escenario para su comprensión, reflexión y crítica. La visión del mundo complejo e intrincado, se asume desde fragmentos vivenciales, que, sin embargo, ponen en evidencia lo que está ocurriendo realmente. De allí que se considere que muchas de las concepciones que se asumen sobre los acontecimientos y

los sucesos, obedecen a la visión que se ha construido desde la observación de la televisión. Al respecto, Govea de Carpio (1995), expresa:

El mensaje de la radio, la televisión y los medios de comunicación general, ha logrado llegar a un número mayor de personas que la educación que se imparte en las escuelas; ha logrado penetrar en nuestros hogares, y ha conquistado un puesto permanente en cada momento de la vida del ciudadano. Podemos afirmar, sin temor a equivocaciones, que ese mensaje influye de manera permanente y determinante en la formación del hombre de nuestro tiempo que los propios sistemas educativos (p. 35).

Esta es una situación que no se puede obviar al educar en el ámbito del mundo global y que es necesario poner de relieve, dado que el hombre está comunicado, a la vez que tiene que comunicarse al intercambiar datos con su sociedad y con su entorno. Afirma Tedesco (1995): "Ahora es necesario enseñar a usar los medios para evitar que la imagen nos manipule, lo cual abre la puerta para educar desde el uso crítico de los medios" (p. 84). Eso supone revisar la misión que cumple el educador, en cuanto al desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una vez que ser educado hoy día, implica procesar crítica y en forma reflexiva, las imágenes y el "bombardeo" publicitario. En ese orden de ideas, Ferrés (1994) opina:

El educador puede aprovechar su ascendente en el grupo-clase para imponer su liderazgo en la interpretación de los mensajes televisivos. Su función como mediador en la experiencia televisiva, o como interprete de aquellos sueños que la televisión estimula, es analizar, interpretar, contextualizar, en definitiva enriquecer la experiencia televisiva (p. 110).

Aunado a lo expresado por Ferrés, Barbero (1996) también valora como muy significativo el hecho de que la televisión, introduce un desorden cultural que modifica el estatuto epistemológico tradicional, una vez que se desplazan fronteras entre la razón y la imaginación, el saber e información, la naturaleza y el artificio, el arte y la ciencia y el saber del experto y la experiencia profana. De allí que se impongan orientaciones didácticas más abiertas, flexibles y vivenciales; que vayan más hacia lo difuso e intertextual como se comporta la vida real, en su condición de escenario de antagonismos.

En este contexto, en el cual vive el hombre contemporáneo, las posibilidades tecnológicas han determinado la presencia de otras opciones para obtener conocimientos de manera más rápida y actualizada. Entre las que se encuentran el Internet, el uso de los videos conferencias, el acceso a señales satelitales de carácter educativo. Son opciones resultantes de la aplicación novedosas tecnologías que utilizan multidisciplinariamente técnicas y conocimientos para ofrecer medios telemáticos, cada día más comunes en la realidad de la vida cotidiana.

Se trata de redes de información que difunden conocimientos al aprovechar la significativa transformación tecnológica comunicacional que entrelaza personas e instituciones en una dinámica y compleja red de comunicación instantánea y simultánea. Para O'Sullivan (1997), Internet es una red que permite a la persona dialogar con otras personas e instituciones, a diferentes distancias y lugares. Allí destaca lo actualizado y lo variado de la información, a la vez que la traducción planetaria sobre las barreras de idiomáticas. Esta constituye una compleja red a manera de "telaraña" electrónica de computadoras conectadas en red, lo que facilita el consumo de información, en un proceso interactivo persona-computadora, de acuerdo con Cartier (1996), se traduce, entre otros, en los siguientes rasgos:

- Modificar la concepción del aprendizaje tradicional centrado en el aula al facilitar su adaptación al tejido interactivo planetario que ofrece diversas perspectivas sobre los problemas que vive la sociedad mundial.

- Se sustenta en la dimensión simbólica de la memoria colectiva, una vez que se asumen códigos, íconos y símbolos como nuevos lenguajes que facilitan la interacción comunicacional y reproduce las interacciones simbólicas de la sociedad.

- El saber sufre una transformación permanente que es necesario conocer en forma cotidiana e instantánea, debido a que se ofrecen constantemente nuevas informaciones sobre lo conocido, afectadas también por la interacción de nuevos conocimientos.

- Se imponen nuevos lenguajes mediáticos y nuevos instrumentos simbólicos que son exigidos como esenciales para poder dar explicación a las nuevas realidades geográficas y socioeconómicas que emergen del mundo globalizado.

- La imagen como representación de la realidad geográfica permite ofrecer una visión más próxima a como es lo real en su esencia. La información que la imagen presenta puede ser manipulada por el observador a través de la simulación, lo que facilita poder atender a los intereses, las necesidades, las inquietudes y las expectativas del individuo. Es decir, conduce a fortalecer el aprendizaje autónomo.

- El libro ofrece una secuencia lineal que discurre las ideas que sostiene el autor, en cambio el acceso a las redes comunicacionales ayuda acceder a textos interconectados que se pueden leer en cualquier orden.

Como el ámbito geográfico tiene sentido e implicaciones planetarias, éste se presenta como una realidad rica, diversa y plural, debido a la producción de múltiples conocimientos que ayudan a comprender la dinámica del mundo global. Esto implica la necesidad de acceder a la telemática y a la mediática, con la fuerza del razonamiento y del procesamiento de la información, de manera que se adquiera la información requerida despojada de los mecanismos alienantes y distorsionadores.

Otro medio que ha adquirido relevante importancia es el hipertexto. El hipertexto constituye, según Rueda Ortiz (1994) una estrategia de escritura y de lectura, "cuya definición básica se refiere a un texto concebido en fragmentos y vínculos que le permiten al lector una navegación no lineal y por tanto interactiva. El pie de página es una forma elemental de hipertexto" (p. 179-180).

En el texto central, se incorpora información complementaria que facilita el entendimiento y la explicación, pero que también conduce a la relación con otras ideas y conceptos que aclaran y/o profundizan el sentido del conocimiento que se ofrece y hace consciente los procesos de apropiación. Así, dos o más textos intercalan para complementarizarse en un mismo objeto: suministrar información que expresa un contenido, pero que lo percibe de formas similares, antagónicas o divergentes en un mismo instante. Eso convierte al hipertexto en un punto de apoyo altamente significativo en el incremento del valor pedagógico que se ofrece la enseñanza al utilizar las nuevas tecnologías comunicacionales

Henaó Alvarez (1998) expresa que la mancomunidad entre los medios: la televisión, la radio, los libros, el computador y los videojuegos, origina una situación de enseñanza y de aprendizaje interactiva que ofrece informaciones, conocimientos; imágenes de la realidad y explicaciones argumentadas por expertos, entre otras, de mayor trascendencia que la visión unilateral y parcial que el docente puede ofrecer en el pizarrón y en el texto escolar. Esta integración pedagógica proporcionará: "articular textos, gráficos, voces, animaciones, sonidos, imágenes y video, permiten transmitir el conocimiento de manera mucho más natural, vívida y dinámica, lo cual es crucial para el aprendizaje" (p. 36).

Como se puede apreciar, la globalización ha trastocado radicalmente a la educación. Esta, necesariamente, debe, en el marco de las nuevas condiciones epocales, asumir una visión integral del acto de educar donde se estrechen las tecnologías, la comunicación y la información, con el objeto de realizar una acción, capaz de confrontar los acontecimientos de la globalización y, fundamentalmente, sus implicaciones ideológicas.

Esa integración requiere de una escuela que se reencuentre con la sociedad y la vida, a través de su inserción en el ecosistema comunicativo; abordar la realidad geográfica, al desarrollar situaciones de enseñanza, con el rigor del pensamiento, del análisis y la crítica; de la creación y el descubrimiento, al aprovechar los medios tecnológicos y las informaciones que se movilizan por las redes comunicacionales.

Expresa Barbero (1996) que para adaptar la escuela a la nueva realidad es necesario superar radicalmente la concepción instrumental de los medios y las tecnologías de comunicación. El atractivo de los mass media empuja a los niños y los jóvenes hacia acciones diversas, atractivas, actuales y abiertas que superan la pasividad, la uniformidad, la redundancia, la anacronía y el provincialismo que caracterizan a la escuela tradicional.

Centrar la tarea fundamental de la educación en la formación del hombre, supone la utilización de los inmensos recursos pedagógicos que ha creado la tecnología, pero además redimensionar las actividades que se desarrollan en la práctica escolar cotidiana de la escuela. Es decir, una actividad que sea capaz de educar para potenciar los valores de lo humano. Cita González L. (1994) que "los valores y las actitudes se educan siempre en contextos de realidad, es decir, en la interacción que la persona humana realiza con los otros, con el entorno y con la realidad en la que vive" (p. 11).

Implica, entonces, que se impone tomar en cuenta a la hipercomplejidad del mundo contemporáneo, para poder educar al hombre transformando sus saberes; para que responda a las exigencias del momento. Este nuevo enfoque, debe prestar atención, entre otros aspectos, a la adquisición y procesamiento de información; la utilización de la tecnología como instrumentos de apoyo para conocer; dialogar, confrontar y cuestionar como actividades cotidianas y poder interpretar el sentido del cambio. Es decir, someter al individuo a la permanente confrontación dialogal y participativa con su entorno y vivir la enseñanza con la menor artificialidad posible, de tal forma que sea la vida el escenario para aprender.

CAPITULO VI

LA ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL MUNDO GLOBAL

Educación, Currículo y Transversalidad

Las circunstancias epocales que emanan de la globalización han afectado también las concepciones mediante el cual la educación debe abordar los conflictos de la vida en sociedad. Es necesario comprender que los nuevos acontecimientos, aunado a la libre circulación de las ideas, reclaman una acción educativa que mejore la capacidad de pensar y resolver problemas críticamente; auspiciar cambios significativos en las actitudes hacia la solidaridad; el desarrollo de las destrezas cognitivas, la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos en la explicación de la compleja realidad actual, a la vez que la existencia de condiciones ambientales de nivel óptimo y una mejor calidad de vida.

Desde este punto de vista es imperativo adoptar nuevos esquemas de enseñanza que propicien oportunidades para explicar los acontecimientos y motivar la obtención de los conocimientos, desde la creatividad y la autonomía de los educandos en su desenvolvimiento como "ciudadanos del mundo". Los esquemas que se propongan para desarrollar una acción educativa, deberán tomar en cuenta, de acuerdo con Pérez-Esclarin y Rodríguez (1992), a las siguientes orientaciones:

- **Una educación que enseñe a aprender a obtener los conocimientos:** Ante las dificultades que ocasiona la transmisión de conocimientos, se impone la necesidad de desarrollar la habilidad para buscar, comprender y analizar la información, a la vez que transferirla y devolverla en forma coherente.
- **Una educación que tenga relevancia para la vida:** Se debe buscar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desenvuelvan en la práctica diaria y atiendan a las dificultades inmediatas que obstaculizan la vida comunal, para vincular la experiencia, el conocimiento, los sentimientos y las necesidades que poseen los educandos con la dinámica de su realidad inmediata.
- **Una educación que estimule la creatividad, la curiosidad, la capacidad de pensar por sí mismo.** Esto conduce a contribuir a que el educando aborde sin barreras y dificultades el conocimiento de la realidad y el contexto en el cual se encuentra inmersa.

La apertura hacia la participación, el diálogo y la confrontación serán bases de apoyo para fomentar la convivencia democrática, la responsabilidad, el pluralismo y el respeto a la diversidad. Es decir, elaborar nuevos métodos de estudio, replantear la enseñanza con actividades y tareas que sean cotidianas para los educandos, de manera

que propicien la creación de estructuras conceptuales capaces de dar explicación a los hechos habituales. Para Codina (1998), las condiciones de la época constituyen factores influyentes para reclamar que la educación también debe significar cambios relevantes, entre otros, los siguientes:

1.- Avanzar del conocer al saber: Hoy día se conoce pero no se sabe. Es tan diverso y plural la cantidad de información que se difunde en el planeta que no puede ser asimilada y digerida con tranquilidad, una vez que otra información, pronto la superará. A eso se vincula la superficialidad como se comunican las informaciones. Afirma Codina (1998):

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

La educación, por lo tanto, debe asumir la responsable tarea de "enseñar a leer la realidad", estimular el sentido crítico y el juicio autónomo y, prioritariamente, desmitificar las concepciones del mundo, de la realidad y de la vida que subyacen en los mensajes de los medios de comunicación social.

2.- De la reflexión a la acción: Hasta el momento el esfuerzo ha estado centrado en educar para lograr el aprendizaje de mecanismos conducentes al logro de los objetivos previamente establecidos por los expertos en diseños curriculares. Eso supone que el reto debe ser ir más allá del simple adiestramiento para atender a una dificultad cuyo proceso asegura el logro de un resultado.

Ya es común escuchar las críticas a la educación excesivamente teórica y la demanda de una acción más relacionada con la participación. Eso significa, según Codina (1998): "...poner en juego la inteligencia, tener la capacidad de iniciativa, de imaginación, de creatividad, de comunicación, de trabajo en equipo, de actuar de manera ética, de afrontar problemas nuevos, de prever el futuro" (p. 11).

3.- Del estar con los demás al ser-para-los-demás: La nueva dinámica social exige enseñar a vivir en estrecha convivencia con los semejantes. El nivel exagerado del individualismo tiene que ser superado por una toma de conciencia de la existencia del otro y la puesta en relieve de la interdependencia que naturalmente existe entre los seres humanos. Es decir, las condiciones de la época reclaman aprender a vivir juntos, en desarrollar la esencia de la solidaridad y de la vida en comunidad.

4.- Aprender a ser como valor del ser humano: Se impone el reconocimiento a los demás seres humanos como personas; se tiene que reivindicar la condición de humanos de las personas. Esto obedece a la forma como se incentiva la

deshumanización del mundo, de la realidad y la vida, como consecuencia de la relevancia adquirida por lo económico y lo científico-tecnológico.

Otros fundamentos para reorientar la educación inmersa en la transformación de las condiciones del momento histórico, se infieren de lo expresado por Lanz (1998). Este autor manifiesta tres "reglas" esenciales y básicas:

- **La primera regla es pensar en la crisis:** Consabido es que la época actual constituye un momento complejo. Desde diversas posturas se reconoce que se vive un tiempo de incertidumbre, paradoja y contradicciones. Además se reconoce que nada es estable porque el todo, vivencia una transformación acelerada que impide decantar las posibilidades que aseguren la certeza y lo confiable como en los tiempos modernos.

14.

- **La segunda regla es aprender a pensar para elaborar el conocimiento:** Ya es común observar que se arremete contra la educación tradicional porque quien enseña, es quien investiga para poder transmitir. Pues, en la actualidad, todos los actores del acto educante, deben asumir a la investigación como una tarea fundamental que permita producir conocimientos para transformar cognoscitivamente al educando, a la vez que motorice nuevos esquemas de intervención en la práctica escolar cotidiana, en el docente.

- **La tercera regla es aprender a pensar críticamente:** Se trata de enseñar a pensar, del desarrollo del pensamiento crítico, del desarrollo de las destrezas cognitivas de alto nivel, con el objeto de acrecentar la base intelectual. Es necesario, entonces, recuperar la crítica, la confrontación y el cuestionamiento intencionados, para que el sujeto sea capaz de observar y explicar con argumentos, los acontecimientos que vive.

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

- **La capacidad de abstracción:** lo que permitirá ordenar e interpretar el caos de datos y de informaciones que existen en el momento actual con la calificación de "explosión de conocimientos". Esto obliga a la búsqueda de nuevos modelos de enseñar y de aprender.

- **El pensamiento sistémico:** Es necesario comprender los procesos por los cuales las partes de la realidad se conectan entre sí. Los acontecimientos se tiene que abordar bajo la significación de problemas de interés de la comunidad. Al reconocer este aspecto, dice Tedesco (1995): "Los alumnos deberían ser entrenados para analizar por qué se ha producido el problema y cómo se relaciona con otros problemas existentes y potenciales" (p. 62).

- **La capacidad de experimentar:** Se impone la exigencia de vivenciar la enseñanza como el desarrollo de experiencias significativas; explorar las múltiples formas que se pudiesen organizar para resolver un problema; retroalimentar la equivocación hacia comportamientos superiores sostenidos por el cuestionamiento y la crítica intencionada para mejorar con argumentos y acciones creativas, los procesos de aprender.

- **La capacidad de trabajar en equipo:** El hecho de compartir con el otro supera la linealidad del aula por un ambiente de fomento de la relación social integral. Mirar cara a cara; escuchar al otro; estar de acuerdo o en desacuerdo; respetar la opinión del otro, entre otros aspectos, convierten al trabajo escolar cotidiano en escenario para la comunicación, el diálogo, el consenso y con ello, el desarrollo del aprendizaje para aceptar la crítica, pero también para aceptar la ayuda.

Con estos señalamientos, la educación deberá replantear la planificación científica de la acción educativa a través de la elaboración de modelos curriculares, que puedan dar respuestas a los múltiples cambios que se desarrollan en el panorama mundial. Así, el currículo tendrá que ser asumido para organizar una nueva visión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por tal motivo, la elaboración de propuestas curriculares debe ser fundamentada en una teoría pedagógica que forme al hombre acorde con la cultura, la época y su ámbito comunal. Es decir, desde una concepción que integre la enseñanza a la dinámica contextual de la época. Implica, entonces, que el currículo debe atender a la complejidad de la época. Para Fontalvo Peralta (1999) es: "...abrir la pedagogía a un pensamiento multidimensional, holográfico, que tome en cuenta las interacciones en todo sistema, considerando que las propiedades de las partes sólo pueden ser entendidas en la dinámica del conjunto, de redes inseparables en sus relaciones"(p. 24).

La complejidad es rasgo de la época, de determina apreciar los acontecimientos en su contexto. Abstraerlos de su ámbito, traduce desvirtuar su existencia epocal, debido a que la influencia de lo contextual es casi determinante, como además lo es el accionar de cada comunidad en el contexto planetario. En ese sentido, los procesos educativos, entonces, requieren ser concebidos en y desde una racionalidad holística, ecológica y sistémica.

De allí que los diseños curriculares deben dar respuesta a las necesidades sociales, al hacer énfasis en los aspectos que le permitan acercarse a la realidad y gestar los procesos que mejoren las condiciones iniciales, por otras donde la calidad de vida sea preocupación significativa. Por lo tanto, son relevantes las experiencias dialogales y de confrontación, como también el desarrollo de prácticas contextualizadas que contribuyan a la emancipación del individuo.

Una alternativa curricular, en correspondencia con lo expresado, desde la opinión Posner (1998), debe tomar en cuenta:

- La reconstrucción reflexiva de los procesos, construcción de procesos y criterios y la formación del pensamiento propio.
- Asumir el enfoque epistemológico del descubrimiento como una tarea rigurosa de la construcción científica.
- Practicar procesos de construcción científica que faciliten modelos de procesamiento y reflexión para la apropiación creadora y el autodesarrollo de los educandos.
- Lo que realmente debe enseñar el docente debe conducir a modificar sustancialmente las actividades de la práctica escolar cotidiana.
- Reconocer las experiencias y los saberes que emergen de la cotidianidad del aula y de la escuela, al destacar aquellos que constituyen la base esencial en la vida y en la formación del educando.
- Dar importancia a temas relevantes que no son tomados en cuenta de manera formal por el docente y el mismo plan de estudios.
- Favorecer la experiencia extra-escolar que ayude a la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos.

En función de lo indicado, la opción curricular que se proponga, deberá contribuir a la formación del hombre y ser un modelo teórico que sirva de base para dar coherencia global e integral a las distintas disciplinas que participan en la dinámica formativa. Para que ello ocurra, la formación del hombre tendrá que traducirse en una postura integradora del conocimiento, desde una función estrechamente relacionada con liberación y la transformación del individuo y de la sociedad.

Significa, entonces, asumir una visión de la enseñanza acorde con las expectativas, las necesidades y los intereses del hombre que es educado. Igualmente, la manera de abordar el objeto de conocimiento se tendrá que sostener en una concepción que conecte a la enseñanza con la realidad, contemplar la realidad desde una perspectiva de totalidad, a la vez que integrar ámbitos del conocimiento desde diversas perspectivas.

Se trata de vivenciar la enseñanza para abordar los nuevos acontecimientos de la sociedad, el ambiente y la realidad geográfica como temas de interés. Para lograr ese objetivo, la vinculación entre la enseñanza con la realidad, dentro de un contexto curricular, se exige como orientaciones fundamentales a: la interdisciplinariedad, la

transdisciplinariedad y la transversalidad. Con respecto a la interdisciplinariedad, dice Alvarez M. (1985):

La interdisciplinariedad sirve de medio de organización de los conocimientos especializados modificando barreras impuestas por cada ciencia, reuniéndolas todas bajo una sola estructura general del currículo de modo que la organización sistemática resultante respete la independencia y la autonomía de cada parte componente, logrando al mismo tiempo que el resultado sea un programa integrado que funciona como un todo. (p. 47).

Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad es una opción curricular que ofrece una visión de totalidad coherente y dinámica, muy cercana a como en la realidad, se desenvuelven los hechos y los acontecimientos. Busca dar coherencia a la dispersión de saberes que atienden la problemática del hombre como organizador de la realidad geográfica. Al ceder las barreras disciplinares hacia una integración de conocimientos, la enseñanza y el aprendizaje asumen como objeto a los escenarios habituales, cuyo estudio razonado y metódico, conducirá a comprender la realidad en su sentido significativo.

Así mismo, se podrá entender la información y los actores que la producen en su contexto epocal, tal y como se desenvuelven en los acontecimientos cotidianos. Allí, cada elemento de la realidad es captado en su vinculación armónica y dinámica con el conjunto o sistema global donde se inserta. Cada parte se ayuda armónicamente a explicar el todo sin que ello agote la explicación que se hace de las partes mismas.

En el caso de las disciplinas, éstas asumen el objeto de estudio desde sus propias perspectivas, al mancomunar sus fundamentos teórico-metodológicos, para apreciar la realidad desde diferentes opciones interpretativas hacia una visión más integral. Al integrarse, contribuye a dar una explicación global que obedece a la integración activa de saberes que entrecruzan múltiples conocimientos.

En relación con la transdisciplinariedad, expresa Ander-Egg (1994): "Transdisciplinariedad es una perspectiva epistemológica que va más allá de la interdisciplinariedad. No sólo busca el cruzamiento e interpretación de diferentes disciplinas, sino que se pretende borrar los límites que existen entre ellas, para integrarlas en un sistema único" (p. 24). Si con la interdisciplinariedad, se vinculan las disciplinas, con la transdisciplinariedad, se superan los linderos de cada ciencia, para apreciar el objeto de estudio como una totalidad.

Esta nueva visión de la realidad contemporánea se sostiene en un modo de pensar y de abordaje, con una orientación que posibilita el acercamiento a los hechos en su escenario real, tal y como ellos ocurren. Es vivir la situación en su dimensión natural y espontánea, dado que es allí donde convergen las experiencias y los saberes en la vida misma. Motivo por el cual, la existencia de un sistema con sentido ecológico

posibilita la opción de poderlos apreciar en la simultaneidad habitual; en su existencia plena. Lo transdisciplinario favorece, entonces, el acercamiento a lo que es en realidad la realidad misma. Para Fontalvo P. (1999):

Desde la transdisciplinariedad, el proceso educativo adquiere mayor riqueza pues encontrará siempre en diferentes disciplinas lo que es una especie de espacio de nadie pero lleno de un flujo de información proveniente de las diversas disciplinas, para ocupar el espacio que está más allá de toda disciplina, por eso atraviesa todas las disciplinas al mismo tiempo e implica la transformación de lo que atraviesa, creando su propio espacio el cual sobrepasa todas las disciplinas. Este espacio se caracteriza por ser de apertura (p. 23-24).

En cuanto a la transversalidad, para el Ministerio de Educación (1998) es una dimensión educativa global interdisciplinaria. La exigencia de articular campos del conocimiento, ofrecidas como asignaturas, condujo al ente oficial a proponer una opción curricular que permitiese vincular integralmente esos saberes, en armonía pedagógica, de tal forma que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se realicen como situaciones vividas, tanto por el educador, como por los educandos. Al respecto, el ente oficial sostiene:

El modelo transversal es una propuesta centrada en la persona desde una perspectiva holística, ya que se concibe al educando en términos de lo que es, lo que siente y lo que cree, se le considera un ser total, activo, creativo y racional (p. 7).

La transversalidad se convierte en una oportunidad para educar apreciando el sentido y el significado integral de la realidad. Se trata de concebir a la enseñanza y al aprendizaje, en prácticas de interacción con el entorno, sin establecer diferenciaciones disciplinares. Por el contrario, se traducen los saberes en una compleja red donde se vinculan en atención a temas de interés, problemas de la vida diaria e hipótesis. Así, se da una simultaneidad de saberes sobre un mismo problema, proyecto o área temática de la vida diaria. La unidad integradora que supone la transversalidad, tiene como objeto atender, desde el aula a la realidad, especialmente, las dificultades sociales como temas de estudio.

Si lo que se busca es, precisamente, la formación integral, se impone que la transversalidad no sólo sea conceptual, sino también estratégica y vivencial. Eso determina garantizar la aplicación de estrategias metodológicas que favorezcan la síntesis creativa entre la teoría y la práctica, estimulando la actividades de participación, confrontación y creatividad. La traducción social de la transversalidad es reconocida por Marduchowicz (1998), cuando expresa:

Un eje transversal es en primer lugar un contenido de alta significación social, que hace referencia a la realidad y a los problemas sociales y cuyo abordaje le permite a la escuela acercarse, explorar y analizar significativamente el entorno. Además, un contenido transversal es aquel contenido relativo a valores y actitudes, de manera que su análisis también permite una mejor comprensión de la realidad social. Por último, un contenido transversal debe permitir un desarrollo en todas las áreas curriculares como partes sustanciales de ellas (p. 41).

Al dar relevancia a los valores, la transversalidad, implica además que el fortalecimiento de lo axiológico, la reivindicación ética de la educación y, con ello, de la enseñanza y del aprendizaje. El nuevo paradigma propone que los aspectos transversales, sean el eje alrededor del cual giran los matices y áreas curriculares, que, al estar orientados sobre el eje transversal común, adquieren todo su significado para el desarrollo del proceso formativo. Se busca superar el sentido fragmentario de la realidad al proponer acciones pedagógicas vivenciales que aborden los acontecimientos y los fenómenos más allá de la significación normativa que pretende el ente oficial.

Otro de los aspectos fundamentales que se puede sostener desde la transversalidad, es el hecho de favorecer la contextualización de los acontecimientos. De esta forma, la transversalidad favorece la confluencia social, el desarrollo de las experiencias compartidas y prestar atención a la tarea humanizadora de la educación.

Como se puede apreciar, la acción educativa adquiere una traducción pedagógica más adaptada a los nuevos tiempos que demandan el estudio de situaciones vividas, como reflejo evidente de la tarea de educar para transformar la realidad, en procura de una mejor calidad de vida. Responde de esta manera, la educación para ofrecer nuevas alternativas curriculares que buscan la correspondencia con los paradigmas de la ciencia que emergen para explicar la nueva realidad geográfica: lo sistémico, lo ecológico, lo holístico, lo holográfico. De tal manera que eso también demanda cambios en la enseñanza de la geografía, hacia una formación más social y más humana.

Para renovar la enseñanza de la geografía

Los cambios epocales, la compleja realidad geográfica los nuevos planteamientos en la educación y los emergentes paradigmas del currículo y en la pedagogía, influyen de manera contundente en la enseñanza de la geografía. Nuevas exigencias surgen para reclamar su contextualización en las condiciones del momento histórico; en las transformaciones de la evolución histórica y en el cambio paradigmático, con el objeto de explicar la situación que vive la humanidad actualmente.

Se toma como base esencial que el momento presente es un constructo de la ideología dominante, al ejercer los mecanismos de poder para estructurar el espacio geográfico bajo sus designios. Por consiguiente, la enseñanza geográfica deberá centrar su misión hacia el “descubrimiento” de la realidad, al procurar dar respuesta a interrogantes, tales como: ¿Cómo se distribuyen?, ¿Cómo ocurrieron?, ¿Por qué son así?, ¿Cómo eran antes?, ¿Cómo se relacionan los acontecimientos que habitualmente ocurren en la vida cotidiana?.

Estas preguntas conducirán a develar la intencionalidad ideológica, para estimular la reflexión sobre la realidad geográfica y favorecer el planteamiento de otras opciones pedagógicas. En función de lo indicado, de acuerdo con Benejam (1997), la enseñanza de la geografía actualmente vivencia tres posiciones teóricas que son necesarias considerar en el momento de auspiciar transformaciones en este campo del conocimiento:

- La concepción positiva centrada en los problemas de la sociedad, que considera que éstos se resolverán a través de la ciencia y la tecnología.
- La concepción Humanista que sostiene que el cambio será fruto del convencimiento y de la voluntad que se asumirá con conciencia y compromiso sobre la formación del hombre y su relación con el espacio geográfico y,
- La concepción teórico crítica que centra su preocupación en que la realidad y el conocimiento son un producto histórico desarrollado en el ámbito de un contexto social, de manera que el territorio y su organización son el resultado de las decisiones de aquellos que han tenido el poder.

Son tres formas pedagógicas de entender la enseñanza geográfica en el ámbito de la discusión epistemológica y pedagógica actual. Sin embargo, como es obvio, no pueden ser excluidas ninguna de ellas en el momento auspiciar transformaciones significativas, debido a que, para Benejam (1997), se deben entender desde otros aspectos, entre los que vale citar, los siguientes:

En primer lugar, la enseñanza de la geografía debe ser un acto científico. Es prioridad asumir la enseñanza como una actividad que permita la aplicación de los procesos que utiliza la ciencia para elaborar los nuevos conocimientos; en segundo lugar, la enseñanza geográfica debe ser convertida en una acción de profundo acento axiológico, de tal forma que promueva una formación ajustada a lo ético, a la promoción de valores que integren la sociedad.

Igualmente, promueva el respeto mutuo, la tolerancia, la paz y la democracia, entre otros valores relevantes y, en tercer lugar, considerar que el hombre es un sujeto histórico y social, a la vez que un ser, cuyo desarrollo, debe estar en función de valorar sus potencialidades personales y como miembro de un colectivo que vive en un momento histórico determinado. Por lo tanto, debe ser crítico y participativo.

Para Maestro G., y Souto G. (1993), la enseñanza de la geografía, deberá afincarse en:

- Una teoría del aprendizaje que fundamente una metodología de trabajo en el aula, la cual deberá responder a la siguiente interrogante: ¿cómo aprende una persona?.
- Una teoría epistemológica de la geografía, que indique cómo se construye el conocimiento en geografía.
- Una posición científica ante la sociedad, que dé respuesta a las siguientes preguntas: ¿Para qué sirve el saber geográfico?, ¿Cómo interpretar las metas sociales desde el conocimiento geográfico?.

Esto representa que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, deben partir de la realidad inmediata donde vive el colectivo social; tomar en cuenta los comportamientos e ideas espontáneas del alumnado; reconstruir el pensamiento vulgar de los estudiantes, respecto a su espacio cotidiano; asumir los procesos propios de la ciencias sociales y de la geografía para obtener el conocimiento de su realidad.

Entre otros aspectos a tomar en cuenta, se encuentran el incentivo del diálogo y la discusión como vías para lograr la manifestación de opiniones espontáneas. También deberá lograr la definición de los conflictos generadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales tendrán como base fundamental, la elaboración de hipótesis alternativas, la búsqueda de datos y el desenvolvimiento de los procesos de verificación. Es decir, conocer, participar y evaluar procesos de investigación.

El objetivo es la interpretación de la realidad geográfica entendida como una actividad pedagógica. Esto supone, al atender a la exigencia de la contextualización, lo citado por Marquinez (1994), quien recomienda preguntarse: ¿Cuál es mi situación en el mundo? La respuesta no es solamente topográfica en el sentido espacial de lugar, sino de existencia concreta. Estoy en el mundo no sólo geográficamente sino social e históricamente (p. 49).

En tal sentido, la acción pedagógica de la geografía, deberá incentivar la creatividad verdaderamente innovadora y promover el desarrollo autónomo, al fomentar el análisis crítico de la realidad geográfica, identificar los problemas y las contradicciones, a la vez que desarrollar habilidades para obtener información para comprender críticamente los acontecimientos del momento.

Se busca, desde esa perspectiva, ineludiblemente, desmitificar las formas mediante el cual se promueve la inserción de la persona y de la sociedad en el seno del sistema capitalista, el estímulo a la sociedad de consumo y se internacionalización de la cultural promovida por diferentes medios, especialmente por la televisión. La nueva dinámica geográfica de la globalización requiere, entonces, según Posner (1998):

Un hombre que construya y explique teorías, que interprete el mundo subyacente de las formas ideológicas de dominación, de las maneras de distorsión de la comunicación, de la coerción social y se emancipe a través del trabajo cooperativo, autoreflexivo y dinámico para luchar políticamente en contra de la injusticia social y construir un proyecto de vida en comunidad (p. 29).

De allí que se exija como tarea prioritaria, la formación de un hombre que no sea indiferente ante los acontecimientos; sea hábil para la percepción y la comprensión del mundo; sea capaz de interrogarse, de manera espontánea: ¿Por qué existe esta situación?. Es decir, atreverse a interrogar la realidad y entrar en el laberinto de las situaciones reales y virtuales.

Trae como consecuencia, lo indicado tomar en cuenta la experiencia personal de cada educando, la complejidad social y las necesidades de las personas; valorizar la práctica de las habilidades comunicativas, la participación social, el desarrollo personal, el autoestima y las relaciones interpersonales. Todo esto, según Pérez de Zarichta (1998), para contribuir al desarrollo de la capacidad crítica que favorezca enfrentar las tendencias masificadoras que impone la cultura babélica, construida por las nuevas tecnologías comunicacionales. Al respecto, dice Tellez (1998):

... lo que hay que interrogar no es la conciencia del sujeto que piensa, que habla, que siente, que hace, que desea, sino las condiciones que hacen posible que los sujetos, individual y colectivamente, piensen lo que piensan, digan lo que dicen, sientan lo que sientan, hagan lo que hacen, deseen lo que deseen (p. 125).

De lo citado por Tellez, valdría interrogar sobre: ¿Qué mundo se construye?, ¿Para qué se construye la concepción del mundo?, ¿Cuál es el criterio que se tiene como argumento?. Estas preguntas, entre otras, pueden ayudar a elaborar el conocimiento de la realidad, desde las experiencias directas de la realidad; las vivencias del hombre en su entorno; la relación y confrontación con sus semejantes.

Esa labor determina ir a la comunidad y buscar información sobre los temas de interés para el educando, en su condición de habitante, a la vez que atender y posibilitar la atención y gestación de solución de los problemas de la vida real. Esa relación busca, según Follari (1998), devolver a la ciencia, "hacia el sentido común: es decir, que revierta sobre éste en la consecución de una sociedad con mejores conocimientos acerca de sí y de la realidad en general" (p. 14).

Al volver hacia el sentido común, se impone la exigencia de revisar la relación existente entre el conocimiento vulgar, el conocimiento que posibilita la escuela y el conocimiento que obtiene la ciencia. En principio, se trata de tres formas diferentes de epistemología. El conocimiento vulgar nace de la espontaneidad y naturalidad de

la vida diaria; el conocimiento escolar es un conocimiento que obedece a la concepción de los expertos en diseños curriculares y el conocimiento científico proviene de la investigación.

El conocimiento vulgar, hasta el momento, ha quedado devaluado frente al conocimiento científico, debido a que las teorías de las ciencias demandan estrechas aproximaciones a la verdad, por lo que dirige sus actividades para comprobar la veracidad de sus argumentos. Mientras que el conocimiento escolar se centra en la revisión de la bibliografía. Como se puede apreciar, está planteada una profunda contradicción entre estas tres maneras de conocer.

En el caso del conocimiento vulgar, el hombre de la calle tiene verdaderas creencias que como teorías implícitas sirven para sustentar sus puntos de vista sobre el mundo. Así mismo tiene su epistemología que le sirve de sustento para avalar la construcción de los conceptos que le sirven para interpretar su realidad, la vida y el mundo. Es un conocimiento que emerge de la experiencia, que es validado en el mismo escenario cotidiano, a la vez que verificado en el natural desenvolvimiento de la vida diaria.

Rodrigo (1994) reconoce que el conocimiento vulgar son verdaderas creencias, resultantes del saber del colectivo social. Son un conjunto de conocimientos, más o menos organizados y coherentes relativos a algún dominio de la realidad. La construcción de estas teorías es resultado de una actividad vital que facilita interactuar eficaz en el medio social. En el caso del conocimiento científico, éste es resultado de los procesos de investigación. Eso asegura su prestancia y reconocimiento.

El experimento que se realiza para su obtención, le facilita la validez y la confiabilidad que no posee el conocimiento vulgar y el conocimiento escolar. Esas diferencias deben superarse a través de una ruptura epistemológica que, permita que la ciencia, en este caso, las ciencias sociales y, en ellas, la geografía, rescaten el sentido común como una opción alterna que emerge desde la sociedad misma, para contribuir al conocimiento más profundo y vivencial de la sociedad y de la realidad.

Follari (1998), está de acuerdo en que se produzca esa ruptura epistemológica, de tal forma que la enseñanza de la geografía desarrolle sus prácticas pedagógicas como una acción que ejercite la actividad científica. Implica, entonces, formar al individuo en y desde la producción de conocimientos, al tomar como punto de partida, el valor que la sociedad le asigna a la ciencia, para “modificar sus puntos de vista, a enriquecer sus posibilidades argumentativas, incrementar su caudal informativo” (p. 14).

El hecho de posibilitar que la ciencia tenga acceso al hombre común, determina enfatizar más en los procesos didácticos, al aplicar estrategias investigativas. Así, se sigue el desarrollo de los acontecimientos en forma natural y abordado desde las

propias experiencias e inquietudes. Cabe recordar que se aprende mejor, aquello que se descubre a partir de las propias experiencias y vivencias.

Aspecto que también valoriza el efecto pedagógico del rescate del sentido común, se encuentra en el desarrollo de los procesos, dado que en la medida en que se construyen relaciones más complejas, se enriquece la interpretación de la realidad. Guedez (1994), dice, al respecto:

Esa es otra de las características del presente momento es que del énfasis en los resultados hemos pasado al acento en los procesos. De entrada hay que subrayar que antes estos conceptos mantenían una relación incompatible. Ellos eran irreconciliables porque atender los resultados no implicaba necesariamente una explícita atención al proceso. Y lo mismo ocurría en la causalidad inversa. Cada vez se ha reducido más la brecha, en tanto que entre ambas dimensiones existe ahora una relación consustancial. La atención al proceso es causa y consecuencia de buenos resultados; así como estos son la energía para el mejoramiento de los resultados. (p. 17).

A tal efecto, la enseñanza de las ciencias, especialmente, de la geografía, debe pretender que el alumno elabore, desde su propia realidad, una visión del mundo cada vez más acertada y completa, que lo habilite para ser capaz de evitar la manipulación, igualmente discutir sobre el condicionamiento y valorar las condiciones geohistóricas existentes con un sentido social y humano, al aplicar procesos didácticos que favorezcan su confrontación dialéctica con la realidad geográfica.

¿Cómo integrar los conocimientos vulgar, escolar y científico en un proceso permanente acción-reflexión-acción?. Pues, la alternativa para lograr este objetivo, lo constituye estudiar la realidad geográfica, al emplear los métodos de investigación. De manera especial, aquellos que armonizan la participación activa del sujeto que investiga, en su misma condición de investigador investigado.

El resultado, no sólo se circunscribe al proceso operacional constructivo de las estructuras mentales, sino además en la traducción social que ese hecho pueda tener en la formación del sujeto. Así, el nuevo conocimiento responderá a la unicidad resultante de la integración de las estructuras cognitivas, de interacción con el mundo exterior y de la actividad epistemológica. Para Esté (1983), de acuerdo con lo referido anteriormente:

Conocer no es sólo la obtención de información de los hechos habidos en la sociedad y en la naturaleza y conocidos por otros hombres y transmitidos por símbolos y lenguajes. Conocer, es también y sobre todo, la capacidad que tiene el hombre para acercarse a la realidad para aprehenderla y actuar en consecuencia en una realidad cambiante y escurridiza, pero sin embargo inevitablemente presente en el hombre. (p. 8).

Según este enfoque, la enseñanza geográfica ha de corresponderse con la interpretación de la realidad de su entorno inmediato, desde las concepciones de los actores mismos. El conocimiento que emergerá de esa relación hombre-realidad geográfica, será, de acuerdo con Cajiao (1994); “resultado de un proceso de acción recíproca en el que el hombre como sistema viviente, real, activo y también como sujeto cognoscitivo, se acomoda a las peculiaridades de un mundo externo igualmente real que son objetos de su conocimiento” (p. 12).

Destacar el desarrollo de los procesos como opción para obtener el conocimiento geográfico, implica enseñar geografía al operacionalizar interrogantes, tales como: ¿Por qué se produce lo que sucede?, ¿Qué intereses explican lo que sucede?, ¿Cuáles son las consecuencias?, ¿Cómo se relaciona este fenómeno con la realidad del país y del mundo?. Estas preguntas conducen, en la opinión de Rogers (1980), a revisar ese enfoque de la enseñanza, opina:

La enseñanza requiere, entonces, que el alumno se enfrente con problemas que le pertenezcan. En nuestra cultura tratamos de aislar al estudiante de todos los problemas de la vida real y esto constituye una grave dificultad. Es razonable que si queremos que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, no debemos impedirles que enfrenten la vida y sus problemas (p. 110).

Lo indicado conlleva recurrir a alternativas prácticas y vivenciales que acordes con el nivel biopsicosocial de los educandos, tomen en cuenta, como estrategia didáctica fundamental, a la investigación, lo cual facilitará que la enseñanza geográfica se convierta en un proceso constructivo entre lo escolar, la vida cotidiana y la transformación de la ciencia y de la sociedad. El impulso de la investigación como práctica didáctica en la enseñanza de la geografía, obedece, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), por los siguientes argumentos:

- La investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, al contribuir a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza.
- La investigación puede ayudar a que la práctica pedagógica sea más científica.
- La investigación facilita el conocimiento de la realidad.
- La investigación ayuda a mejorar la acción pedagógica que se desarrolla en el aula.
- La investigación mejorará la calidad de la educación.
- La investigación contribuirá a mejorar al docente como investigador.

Desde estas orientaciones fundamentales, la enseñanza de la geografía, trasciende con sentido histórico y político, la reflexión sobre el espacio geográfico. Así lo reconocen Maestro G. y Souto G. (1993), al recomendar que la acción investigativa y pedagógica de la geografía, debe estudiar el espacio geográfico mediante procesos investigativos conducentes a conocer la evolución de los procesos sociales sobre el medio físico condicionante.

Eso determina reflexionar sobre problemas geográficos específicos, entre los cuales vale citar la vivienda, el trabajo, la reproducción y la vida en comunidad, la incidencia de las catástrofes naturales, la actuación en el medio ecogeográfico, las estrategias para la ordenación del espacio. Como los científicos sociales han comenzado a preocuparse por los acontecimientos de la vida cotidiana y su complejidad, cabe preguntarse: ¿Cómo aprehender la realidad bajo éstas circunstancias?. Pues de manera sencilla, descifrar e interpretar en ella los símbolos, códigos y señales de los acontecimientos que allí se encuentran.

De allí que la enseñanza geográfica debe recurrir a orientaciones formativas, tales como: otorgar la libertad de explorar, observar analizar y construir su propio conocimiento, elegir sus objetos de estudio; permitir que la enseñanza se desarrolle con su propio ritmo; estimular la imaginación, la creatividad y el sentido crítico; ofrecer tantas fuentes de información y conocimiento como sea posible; posibilitar opciones de aprender con todos los sentidos y buscar una comprensión científica de los fenómenos sociales y naturales.

En la medida en que se construyen relaciones más complejas, se enriquecerá la interpretación de la realidad. Es valioso y significativo que la enseñanza geográfica se fundamente en procedimientos didácticos flexibles, para acercar al hombre a su propia esencia humana y social. De acuerdo con Henao A. (1993), al vivenciarse los aprendizajes en la cotidianidad, se ofrece:

- Ambientes de aprendizaje ricos en materiales y experiencias que cautiven su interés.
- Otorga la libertad de explorar, observar, analizar y construir su propio conocimiento.
- Dar la posibilidad de elegir sus objetos de estudio.
- Permitir aprender con su propio ritmo y estilo cognitivo.
- Estimular la imaginación, la creatividad y el sentido crítico
- Ofrecer fuentes inagotables de información y conocimiento.
- Revelar el valor y la belleza que entraña una comprensión científica de los fenómenos sociales y naturales,
- Favorecer el aprendizaje con todos los sentidos,
- Mostrar de que manera la ciencia la cultura y el arte pueden iluminar y enriquecer la vida.

De acuerdo con estas orientaciones didácticas, la enseñanza de la geografía, debe apreciar la realidad geográfica con un sentido vivencial e integral. Eso representa, en la opinión de Ramos, Navarro y Sánchez (1996), lo siguiente:

... 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. Y la actitud globalizadora, como articuladora de la información y el conocimiento, permite la aprehensión de las estrategias oportunas para organizar, estructurar y cuestionar la propia información, condición necesaria para generar conocimiento y para establecer de manera autónoma las inferencias y relaciones oportunas para resolver nuevos problemas. (p. 5).

Lo indicado supone la interacción que el estudio de la realidad de acuerdo con García Díaz y García Pérez (1992), deberá tomar en cuenta que el proceso de estudiar la realidad geográfica, será resultado de la aplicación de una estrategia gradual y progresiva. Esta se desarrollará como un proceso comprensión o de intervención, a partir del cual, se desencadenarán los procesos cognitivos. Es obvio que el uso de preguntas traerá como resultado, la participación activa de los educandos y la construcción del pensamiento divergente.

La información obtenida, necesariamente, deberá ser analizada y contrastada a la luz de la lógica del conocimiento geográfico, como también con los procesos que emergen de la discusión epistemológica de las Ciencias Sociales y con conceptos elaborados por investigaciones de geógrafos y otros investigadores de la problemática social. Así, el conocimiento escolar se retroalimenta permanentemente del desarrollo de la investigación científica de la geografía.

Al relacionar esta situación con la práctica didáctica, de acuerdo con Aisenberg (1994), si se quiere una enseñanza geográfica para la transformación del hombre y de la sociedad, se tiene que presentar una información nueva. Esta es una clave para la articulación entre las opiniones de los estudiantes y los nuevos contenidos. Es necesario plantear situaciones (preguntas, problemas, simulaciones) que permitan a los alumnos explicar y fundamentar sus ideas, que promuevan la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista, que estimulen interrogantes sobre distintos problemas geográficos.

La responsabilidad histórica de la enseñanza geográfica

La humanidad vive un nuevo contexto de sentido y repercusiones planetarias. Desde fines del siglo veinte, se asiste a una revolución caracterizada por su acentuado acento hegemónico, conservador, pragmático, deshumanizador y global. Allí se pretende construir una realidad que se presenta inevitablemente homogenizadora y monopolica, debido al centralismo y control político-militar que ejerce los Estados Unidos de Norteamérica sobre el resto planetario.

En el contexto planetario, la sociedad ha cambiado de fisonomía económica. Sus actividades específicas para satisfacer sus necesidades han sido sustituidas por una economía competitiva, organizada y dinamizada desde los centros capitalistas que ejercen el dominio de las finanzas y el comercio. Es una sociedad que se ha

convertido en un gran mercado, pero además en una totalidad manipulada por los efectos condicionantes de los medios de comunicación social, quienes controlan las informaciones y sus contenidos, para ejercer la tarea de la ideologización y alienación del colectivo social.

Esta realidad es conocida con el calificativo de la globalización, la cual ofrece como rasgos importantes a la universalización de las relaciones de mercado, de producción y consumo, como también del sector financiero. Considerada que el mundo está bajo sus designios debido a su condición de ámbito geográfico de la expansión y desarrollo del capitalismo. Emparentado con los cambios en lo económico y comunicacional, se encuentra el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, cuyo desempeño sirve inevitablemente al ejercicio del poder hegemónico.

Muestra de ello, la tecnología se ha ido articulando de manera paulatina y sigilosa en todos los escenarios posibles de la vida cotidiana de la colectividad mundial, para demandar el consumo desorbitado como respuesta a la creciente inventiva de utensilios, instrumentos y equipos, cada vez más sofisticados, pero aceleradamente perecederos. Allí, la moda tampoco escapa al desaforado sentido de dominación, al convertirse en generadora de capitales, ante la significativa cantidad de sujetos cautivos, sometidos por la irracional alienación dados los efectos de la publicidad nefasta. Para McLaren (1998), se trata de la traducción planetaria de la macdonaldización como cultura que privilegia la variación superficial, el símbolo hábil y la connotación difusa, lo que tiene como objeto confundir con frecuencia la apariencia superficial con la realidad material.

Parece ser que se busca producir una amnesia que haga olvidar rápidamente los hechos impulsivos y violentos para someter a las comunidades “rebeldes” y contrarias a los designios del monopolio planetario. Los medios “construyen un modo de vida para la simple contemplación y el espectáculo. Al respecto, se vivencia una significativa contradicción: por un lado, se hace vivir un permanente diarismo, como si el mundo pareciera estable, para recordar simplemente lo reciente; salvo lo imprevisto barnizado con el asombro y el escándalo declarado por el “extra” que rompe la rutina.. Por el otro lado, los medios hacen vivir una realidad demasiado acelerada; aspecto que traduce una vida cotidiana carente de visión retrospectiva. Explica Suazo (1998), esta situación, de la manera siguiente:

Lo nuevo de lo nuevo es rutinización de lo inédito, su carencia se sorpresa, su regularidad. Hace un siglo lo nuevo era fuente de sospechas, incertidumbres y hostilidades: ahora lo nuevo es tranquilizador, terapéutico y apetecible. Tal como hoy se nos presenta lo nuevo es portador de una negatividad sediciosa, avasallante, seductora. Cada vez que un acontecimiento inesperado nos asalta parece que, por fin, algo cambia. Pero es un cambio “para nada”, ficticio, “un más de lo mismo” perfeccionado. Porque en ese sentido, lo nuevo es un valor añadido; las cosas no sólo valen porque son bellas, buenas o útiles, sino porque son nuevas (p. 2).

De lo citado se infiere la forma como desde los centros del poder de capitalismo, han puesto a la orden de sus nefastos intereses, a los medios de comunicación como instrumentos de dominación de los pueblos. Especialmente, la televisión que, a juicio de Liscano (1997), “embrutece, sumerge a quien mira en un mundo casi siempre de violencia, perversión, anormalidad psicóticas, frivolidad, diversión sin calidad, sexualidad sin alas y realismo repugnante”(p. A-4); todo esto, ofrecido reiterativamente hasta lograr la imbecilidad homogeneizada.

Lo cierto es que se ofrece a la humanidad una visión del mundo distorsionada y aterradora, al crear un fatalismo amenazante donde la salvación de los problemas del planeta, son los Estados Unidos de Norteamérica. Ante esa realidad, los educadores deben asumir una postura más allá de espectadores de los acontecimientos. Se impone el reto de actuar críticamente, interponer a lo que se aprecia, el discernimiento reflexivo, conducente a producir efectos formativos desideologizantes, desde el desarrollo de procesos cuestionadores y creativos.

Así como se observa la opulencia económica y financiera, la magnitud del poder político-militar y el vislumbramiento de la ciencia y la tecnología, del mismo modo es inocultable las profundas brechas entre la opulencia y la pobreza. Eso invita a descifrar la realidad existente desde una acción interpretativa capaz de interrogar, desmitificar desde la reflexión-acción-reflexión, los efectos infelices y catastróficos de los discursos dominantes.

Como dice Alamis (1999), ante el acento ideológico y político que manipula a la humanidad, se deben ofrecer respuestas alternas que deben significar respuestas incentivadoras de la emancipación. De allí que se impone superar el pensamiento ingenuo por alternativas crítico-dialécticas, emancipadoras y libertarias. Se trata, entonces, de una manera de pensar que reconozca lo inconcluso y negocie con la incertidumbre, con el objeto de enriquecer una visión más completa del mundo.

La explicación de lo que acontece demanda que se tomen en cuenta las interpretaciones que se emiten desde los contextos teóricos, pero igualmente desde las personas como sujetos. Cabe recordar que ambas concepciones se modifican históricamente y se enriquecen en la medida en que se confrontan. Esto invita a la emergencia de una educación comprometida con el cambio, como una actividad crítico-reflexiva.

Según Salinas (1995), supone mejorar la calidad de vida de las personas y aumentar las posibilidades de formar ciudadanos con capacidad de ser protagonistas de sus vidas y de sus decisiones, para que puedan colectivamente transformar las condiciones de vida social. Los acontecimientos que vive la sociedad actual obligan a tomar posición frente a esa realidad y a desarrollar nuevos modos de entender la práctica. Las condiciones epocales imponen asumir a la educación desde otra perspectiva: debe ser una acción práctica apoyada en una permanente reflexión, con el objeto de intervenir en las situaciones que confronta el hombre y la sociedad hacia

una auténtica democracia. De allí que eso implica abordar la vida cotidiana para adquirir conocimientos y experiencias que vayan contribuyendo a su explicación y transformación.

Por las razones expresadas, enseñar geografía demanda acciones pedagógicas originales y creativas que contribuyan a consolidar la conciencia social. Es necesario atender a los cambios, pero además a la desmitificación de los modelos ajenos a la realidad nacional, provenientes de los centros de poder de los países industrializados. Es decir, superar la visión del mundo que se promueve desde Los Estados Unidos de Norteamérica y Europa, con pretensiones hegemónicas. Razonable es entender que se busca, de acuerdo con Frías y Valentínez (1999):

La formación de un nuevo ciudadano con capacidad de actuación crítica y transformadora de su dinámica social, exige una importante carga afectiva, adhesión al cambio y a la transformación social. Una nueva condición humana que favorezca la posibilidad de construir respuestas acertadas a las incertidumbres del futuro, fundamentadas en el conocimiento y la reflexión de la historia y la geografía de Venezuela en una perspectiva latinoamericana y mundial, comprometidas con una posición ética que no reitere el conocido ritual pedagógico de formación de ciudadanos descontextualizados (p. 31).

Es mirar la enseñanza de la geografía desde una perspectiva más acorde a como cambian la realidad y los acontecimientos que allí se producen. No se puede asumir posiciones de contemplación ante hechos que colocan en tela de juicio la existencia de la sociedad actual. Eso representa la interferencia de una concepción netamente económica que avasalla y destruye, tanto a la sociedad como a la misma humanidad.

Su objetivo es acumular riqueza y es natural que no vislumbre las repercusiones sociales, dado que eso ocasiona “pérdidas” a los entes económicos y financieros que controlan al mundo. Cabe expresar que esa situación demanda de respuestas de carácter político e ideológico que es de fundamental importancia formar desde el trabajo escolar cotidiano y, en este caso, desde la enseñanza de la geografía. Dice McLaren (1998):

Tenemos que volver a pensar cuáles son las condiciones de posibilidad para que el estudiante subalterno hable, actúe y transforme los preceptos ideológicos que informan el carácter imponderable de la vida cotidiana y naturalizan sus relaciones sociales de poder y privilegio (p. 34).

Como se aprecia, los fundamentos teóricos y metodológicos expuestos exigen cambios significativos para la enseñanza de la geografía. Uno de los aspectos a considerar son los desafíos que plantea la globalización, pues los acontecimientos habituales trastocan, de una u otra forma, los conocimientos y los saberes que ayudan a la elaboración de nuevas visiones de la realidad, del mundo y del conocimiento geodidáctico en el contexto del mundo global.

CAPITULO VII

PARA ABORDAR LA GLOBALIZACIÓN DESDE LA VIDA COTIDIANA CON LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

El nuevo conocimiento

El marco socio-histórico y situacional de la presente investigación, es la realidad geográfica que emerge de las circunstancias epocales que caracterizan a la globalización. Esta es entendida como la situación de alcance planetario donde se desenvuelven las nuevas condiciones históricas, cuyos rasgos más relevantes son la complejidad, el cambio acelerado y la turbulencia. Eso le convierte, de por sí, en un escenario difícil de comprender, debido a que su desenvolvimiento tiene significado de incierto, paradójico y hasta contradictorio.

La globalización es un tema de actualidad y ya es habitual como objeto de estudio en el ámbito de la economía, la dinámica comercial y las finanzas; también en las comunicaciones y en la traducción ecológica mundial. Es decir, ya se reconoce como escenario de nuevas condiciones epocales, con repercusiones y sentido de totalidad planetaria. Amerita que la globalización como objeto de estudio, es un conjunto total, sistemático y holístico, que se desenvuelve bajo el calificativo de “la Aldea Global”.

Desde este punto de vista, la globalización, representa la visión de conjunto planetario y es referencia básica para conocer, interpretar y confrontar el mundo en sus acontecimientos actuales. Eso traduce que para poder explicar los hechos, es necesaria su percepción desde una visión de totalidad. Para Portocarrero de Guzmán (1985): “Totalidad significa realidad como un todo complejamente estructurado y dialécticamente relacionado, en el cual puede ser comprendido y explicado racionalmente cualquier fenómeno o hecho social” (p. 14).

De allí que la percepción de los hechos es conocimiento de la realidad, siempre y cuando sean comprendidos en un todo dialéctico; esto es, como partes integrales del todo real, de la totalidad. Vale reconocer que esa apreciación, debe asumirse bajo un sentido de cambio y provisionalidad, no sólo por su propio dinamismo, sino porque los actores son seres humanos y ellos pueden contribuir a gestar su transformación, en su condición de entes sociales e históricos.

Por lo tanto, cuando se trate de realizar una interpretación de la realidad como totalidad, en ésta entrarán a desempeñar una función destacada, las apreciaciones que de ella hayan elaborado las personas. Es decir, se debe establecer una interacción entre el objeto y el sujeto, en procura del conocimiento que sobre la realidad tengan

los actores que protagonizan los acontecimientos. En relación con lo expresado, afirma Sant Louis de Vivas (1994), lo siguiente:

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

Por las razones expresadas, la obtención del conocimiento de la realidad geográfica de la globalización, desde los saberes del educador, lleva consigo valorar las concepciones que sobre su entorno, ellos han elaborado. Eso se traduce en la necesidad de tener que escuchar la opinión de los individuos involucrados en el desarrollo de los hechos, para obtener el significado que ellos hayan construido de forma espontánea y natural, como actores protagónicos de la vida cotidiana del mundo global.

Al promover el rescate de la opinión del docente para conocer sus concepciones sobre el desarrollo de los acontecimientos del mundo actual y de sus repercusiones en la enseñanza de la geografía, se tomó en cuenta, en las palabras de Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1995), lo siguiente:

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

Al promover el rescate del conocimiento que el docente posee de su realidad, se entiende la relevancia de su participación e interacción social en la vida cotidiana; su desempeño en el trabajo escolar y su relación con el conocimiento que construye la ciencia. Vale reconocer que su interacción con sus semejantes, con sus colegas y con los medios de comunicación, también inciden en la elaboración de sus saberes personales.

Por estas razones la realidad geográfica de la globalización representa una extraordinaria fuente de conocimientos, dado que es el escenario socio-histórico donde el educador vive y desarrolla su labor educativa. Eso, de una u otra forma, afecta su trabajo escolar, debido a su condición realidad con una policromía de temas de interés para el mismo educador y sus educandos, como para la sociedad en general.

Pero lo que llama la atención es que, según Santiago (1998), el docente no confronta la situación epocal como temática de la actividad escolar. Los sucesos que a diario acontecen no son sometidos a la reflexión y el cuestionamiento escolar, aunque éstos encarnan una acentuada carga ideológica y de manipulación política y económica.

Esto motivó reconstruir sus concepciones, para buscar en ellas, alternativas geodidácticas para superar el sentido erróneo, distorsionado y acrítico del acto de enseñar geografía e, según Santaella (1989), incorporar los resultados de la investigación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de contribuir a la creación de conciencia sobre nuestra situación de dependencia.

De allí que fuese razonable entender que la tarea del investigador debería realizarse a través de una participación más activa y reflexiva; menos contemplativa, atendiendo a que, según Martínez (1996): “El conocimiento, ... se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el concededor y el objeto conocido” (p. 25).

Por eso la globalización, entendida en su condición de momento histórico-geográfico, repercute en la enseñanza de la geografía, de acuerdo con las concepciones de los educadores. Esta unicidad teórico-práctica lleva consigo, volver la mirada hacia la orientación de la ciencia que privilegia lo cualitativo, al valorar el significado social de lo cualificable, que emana de las creencias y las opiniones del educador de geografía sobre las diversas circunstancias que caracterizan al mundo actual, bajo la forma de fenómenos, acontecimientos y situaciones.

Las circunstancias que se han comenzado a vivir en el contexto de la globalización, ante sus características de cambio permanente, innovación constante y complejidad acentuada, determinaron que fuese necesario considerar a la realidad geográfica desde una nueva perspectiva. De acuerdo con la opinión de Martínez M. (1999), para tener una apreciación de los hechos de los nuevos tiempos, se impone recurrir a “una orientación lógica, dialéctica, sistemática, interdisciplinaria, constructivista, ecológica y humanista, que haga justicia a la riqueza de la vida cotidiana... conducida con gran rigurosidad, sistematicidad y criticidad, cualidades que siempre han distinguido a la ciencia auténtica y genuina” (p.7).

Con estos fundamentos para asumir la realidad, implica reconocer que hoy día se valora, no tanto las cosas en sí mismas, sino lo que son para las personas. Es decir, no se pre-establece el orden como se ha hecho tradicionalmente, sino que se da importancia a las diferentes opiniones que los individuos “construyen” sobre la realidad y desde allí, se elabora el nuevo conocimiento. Para Martínez M. (1999), el conocimiento desde esta perspectiva, “es resultado de una dialéctica (de un diálogo) entre el sujeto (intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto o fenómeno en estudio” (p. 19).

En consecuencia, una alternativa metodológica que valorara sus concepciones personales como una interpretación histórica del momento y el proceso investigativo se desarrollara en forma flexible en procura del nuevo conocimiento, debe asumir la dialéctica entre el objeto y el sujeto de la investigación, desde los siguientes fundamentos:

a) La realidad geográfica, de una u otra forma, ayuda a formar el comportamiento y las creencias de los educadores. El conocimiento que los docentes de geografía poseen de la realidad, lleva implícito la forma como él entiende al contexto histórico; como concibe el mundo desde su condición de persona y desde los acontecimientos vividos.

b) La vigencia de la educación de acento tradicional es contradictoria con los violentos cambios que se desenvuelven actualmente, lo que obliga a reconsiderar opciones alternas que conlleven a valorizar al educador como sujeto que puede promover modificaciones sustanciales, en este caso, a la enseñanza geográfica, al ofrecer sus concepciones personales.

Una opción metodológica integral estructurada bajo la orientación cualitativa, se apoya la articulación de métodos, técnicas y procedimientos, sin perder éstos sus fundamentos particulares, para flexibilizarse y abordar en forma holística e integral, el objeto de conocimiento. Al respecto, dicen Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1995):

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que esta siendo estudiada. Es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como se orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina (p. 40-42).

Con esta fundamentación, la percepción del docente de geografía es concebida desde la consideración que él es un agente activo que reflexiona, participa y construye la realidad. Por lo tanto, la iniciativa de repensar la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano, entiende al docente como sujeto interviniente en la dinámica geográfica, concebida ésta como el escenario vital y natural donde él se desenvuelve habitualmente.

Implica que asume la realidad desde “sus propios ojos”, al reflexionar para elaborar y manifestar sus impresiones, criterios, concepciones e ideas sobre la situación del mundo actual. Así, se piensa, se reivindica las nuevas subjetividades, las cuales narran sus propias experiencias que sobre el mundo, la realidad y la vida, han construido en su diario acontecer, en este caso, de educadores y miembros de una comunidad. En relación con lo expresado, Hernández R. (1998) destaca lo siguiente:

Las concepciones son construidas por el docente obedeciendo a su interacción con la realidad geográfica donde actúa. Ambos se encuentran entrelazados en tanto que el docente, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez que se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas (p.176).

Por eso la investigación orientó sus esfuerzos a involucrar al docente de geografía para obtener desde sus narrativas, las concepciones que le sirven de argumentos para abordar la enseñanza geográfica en el ámbito de los nuevos desafíos que se producen ante los cambios actuales. De tal forma de conectar esas visiones personales y elaborar otros fundamentos que contribuyan a impulsar cambios significativos en la enseñanza de la geografía.

De allí que las reformas educativas que se proponen para mejorar la enseñanza de la geografía, en Venezuela, desde los años sesenta del siglo veinte, éstas se han elaborado sin tomar en cuenta de manera decisiva a las concepciones que al respecto poseen los educadores. Allí, siempre han privado las concepciones de los expertos, quienes establecen las directrices sobre cómo se deben desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía. Esta situación, para Santiago (1998), ha traído como consecuencia que la función docente, constituya simplemente la aplicación de planes y programas elaborados por los expertos del Ministerio de Educación.

Además es importante destacar que los nuevos aportes teóricos de la enseñanza de la geografía, han motorizado cambios sustanciales en la práctica escolar cotidiana que no se pueden obviar. De allí que, tanto lo teórico como lo empírico debe armonizarse en una unicidad dialéctica teórico-práctica, con el objeto de auspiciar transformaciones que renueven la enseñanza, desde la vinculación del saber empírico del educador con los conocimientos que han elaborado los expertos sobre la enseñanza geográfica.

Otros fundamentos que se pueden citar para justificar la orientación cualitativa, los manifiesta Martínez M. (1999), cuando detalla lo siguiente:

- Una descripción del mundo implica al observador que, a su vez, es parte del mundo. Por consiguiente, toda observación es relativa al punto de vista del observador y se hace desde una teoría.
- En toda comunicación siempre hay una metacomunicación acerca de la comunicación que acompaña al mensaje. Por eso, el lenguaje simbólico de la persona, puede auto-criticarse para alterar, complementar y ofrecer un sentido o significado del mensaje, lo que, en consecuencia, afecta al fenómeno estudiado.
- La descripción más rica de la realidad se logra al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas y métodos.

- La complejidad de la realidad demanda asumir explicaciones abiertas, ambiguas y contradictorias para alcanzar coherencia, rigurosidad y crítica.

- No existen hechos, sólo interpretaciones, las cuales se manifiestan en el diálogo e interacción que realizan las personas cotidianamente.

Apoyada en estos sustentos teóricos anteriormente enunciados, la orientación cualitativa, determinó recurrir a las siguientes opciones metodológicas para develar las concepciones de los educadores de geografía:

El reconstruccionismo social del currículo:

En el contexto de los cambios de la época global, los objetivos de la educación no debe ser tarea exclusiva de los administradores y los planificadores del currículo. La compleja tarea de educar además tiene que involucrar la participación activa y crítica de los educadores, en su condición de ejecutantes de los programas escolares. Desde tiempo reciente, ha surgido en el ámbito del currículo, una alternativa denominada el reconstruccionismo social del currículo. Desde este enfoque, se reinvierten los procesos de elaboración de los currículo, al asumir una función protagónica, las concepciones que sobre el mundo, la realidad educativa y el trabajo escolar, han elaborado los educadores en su actividad docente cotidiana.

Es decir, es real, pertinente y factible, la posibilidad de gestar transformaciones significativas en la dinámica escolar, con la experiencia y los conocimientos que los docentes han obtenido en la praxis educativa. Según Nozenko y Fornari (1995), valorar los saberes que posee el educador, tiene una significativa importancia debido a que sus opiniones son elaboradas en el trajinar teórico-práctico del trabajo escolar cotidiano y reflejan su condición de persona activa en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Lo indicado supone reivindicar su capacidad intuitiva. Se trata de aquella visión que el educador asume para dar explicación e interpretación perspicaz y sagaz a los hechos que se desenvuelven en los escenarios cotidianos. Es una intuición que va más allá de la simple apreciación de la realidad. Como dice Guedez (1993): “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).

El reconstruccionismo social de currículo, desde esta perspectiva es una alternativa metodológica que favorece construir la realidad en base a las concepciones elaboradas por los educadores. Responde este planteamiento a la exigencia de reinvertir el proceso de construcción del currículo desde sus actores protagónicos fundamentales: los docentes, a quienes, hasta el momento, poca significación se le ha asignado, debido a que desempeñan una actuación condicionada por el uso del programa escolar y el control estricto de las autoridades de los planteles.

Según Pérez (1991), el propósito esencial de este enfoque es confrontar al docente con toda la variedad de situaciones que vive en su contexto socio-histórico y promover su condición de sujeto activo y crítico. Eso supone concebirlo como individuo cuestionador, preocupado por la búsqueda de una mejor calidad de vida. Es decir, una postura contestataria de los acontecimientos de la realidad.

Igualmente, para Marcelo (1987) el enfoque reconstructivo concibe al docente como agente activo, cuyo pensamiento y percepciones están en capacidad de interpretar el contexto social donde desarrollan las actividades escolares. Por lo tanto, si el docente toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, no cabe duda que eso ayuda a estructurar sus concepciones sobre la realidad.

Así, en el desempeño del aula como en su condición de habitante de una comunidad, él vive procesos cognitivos que ayudan a elaborar sus propias apreciaciones sobre lo que ocurre en su entorno. Esto sirvió de justificación para desarrollar la investigación, apoyada en el reconstruccionismo social del currículo, como modalidad investigativa, debido a que, según Marcelo (1987):

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- El pensamiento del profesor guían y orientan su conducta, lo que facilita elaborar y comprobar sus concepciones personales sobre la práctica pedagógica y la realidad.
- Los procesos de pensamiento no se producen en vacío, sino que hacen referencia a su contexto ecológico y psicológico, el cual incide en su definición de la enseñanza y en la apreciación sobre el ámbito donde ésta se desarrolla.
- Cada persona estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos, los cuales están constantemente sujetos a cambio y a revisión.

Como se puede apreciar, desde este enfoque, la explicación de la realidad para el docente de geografía, emerge de la interpretación personal que él elabora de ella. Son los significados que construye desde su propia experiencia, resultantes de la integración dialéctica entre sus fundamentos teóricos y la práctica del trabajo escolar cotidiano. Por eso la expresión: “Cómo pienso que se deben hacer las cosas, de acuerdo con mi experiencia”, es punto de partida para promover la participación del docente de geografía, al reconstruir sus concepciones sobre la globalización.

El interaccionismo simbólico

Otra opción metodológica asumida por el estudio lo constituyó el interaccionismo simbólico. Obedece este planteamiento a la necesidad de elaborar una postura más acorde a la complejidad como se desenvuelven los acontecimientos, de tal forma que

el sujeto exprese sus concepciones con una argumentación emancipadora y crítica sobre lo que aprecia.

Según Nozenko y Fornari (1995), los fundamentos del interaccionismo simbólico, tienen como punto de partida, el hecho que el educador es actor relevante; conoce en interacción con la realidad; comprende lo que expresa a través de la narración de los conocimientos que de ella posee; asume compromisos de transformación sostenidos desde su propio punto de vista personal y actúa en consecuencia.

Los procesos sociales y culturales en los cuales participa el docente, le permiten la obtención de la experiencia, pero también da origen a la formación de su conciencia. Ambos aspectos contribuyen a validar los argumentos que narra para interpretar la realidad desde lo que piensa. En efecto, la expresión verbal que expone cuando narra sus impresiones sobre los acontecimientos, reflejan el significado personal que ha elaborado en sí mismo y en la interacción social con sus semejantes.

En la opinión de Bolesso y Manassero (1999), “lo social como constructo simbólico, implica la significación de los objetos, los hechos y las relaciones y su organización en un sistema de redes semánticas que sostienen la cultura” (p. 50). Esta apreciación traduce la interpretación de la realidad fundamentada en los significados que las personas sostienen desde su propio bagaje conceptual y experiencial. Es decir, la realidad percibida desde los argumentos personales, los cuales al interrelacionarse con otras apreciaciones, aseguran la obtención de un conocimiento compartido.

Donde más se aprecia el entramado de los complejos e intrincados significados es en la vida cotidiana. En su interacción social, la persona se desempeña, reflexiona, cambia e interpreta la realidad. Esa subjetividad refleja evidentemente las concepciones que ha elaborado la persona como protagonista de la vida cotidiana se su mundo. Se trata de sus construcciones personales, que se transforman en la permanente acción dialéctica, sirven para formar la historia personal y argumentar la explicación de su realidad.

El interaccionismo simbólico supone, entonces, la forma cómo el individuo interpreta e interactúa con sus semejantes y con su entorno. En esa interrelación, es necesario reconocer la forma como las externalidades influyen sobre él y cómo él influye sobre esas fuerzas externas. Es la importancia del ámbito donde se desempeña la persona y sus interrelaciones sociales. Según Coulon (1995), el contexto es el marco de las interpretaciones que elabora la persona y las cuales varían en función de las situaciones vividas, “pero el contexto no es sólo el marco de la acción, sino que influye directamente en la acción misma según el significado que se le otorga” (p. 83).

Esto asegura que la interpretación que la persona hace de la realidad obedece a la confrontación que realiza en la experiencia directa y habitual con su contexto cotidiano. A la vez que rescata a la cotidianidad como fuente de conocimientos y

escenario donde confluyen, se trastocan y se transforman los saberes personales. Para García La Rosa (1999) el interaccionismo simbólico, desde lo enunciado, se considera tres premisas importantes:

- a) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- b) El significado de las cosas se deriva como consecuencia de la interacción social que se mantiene con el prójimo.
- c) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Desde estos fundamentos, para el interaccionismo simbólico, los educadores de geografía, actúan respecto a la realidad sobre la base de los significados que sobre ella han elaborado. A tal efecto, no se trata de hacer suposiciones previas sobre los significados propios de los educadores, al indagar en sus expresiones el significado de esa situación. Esto aseguró en la opinión de Cohen y Manión (1990), considerar la interacción como una unidad de estudio. Obedece este planteamiento a que:

... el interaccionismo simbólico crea una imagen más activa del ser humano y rechaza la imagen de un organismo pasivo, determinado. Los individuos interactúan; las sociedades se componen de individuos interactuantes ... La interacción implica seres humanos actuando en relación con otros, tomando a los otros en cuenta, actuando, percibiendo, interpretando, actuando de nuevo. Por tanto, aparece un ser humano más dinámico y activo, en vez de un actor que meramente respondiera a los otros (p. 65).

Por las razones expresadas, el interaccionismo simbólico facilitó entender que su interacción con su ámbito contextual, el educador expresa e interpreta con sus pensamientos, sentimientos y acciones esa realidad. Así, el ámbito global es entendido en su magnitud de totalidad histórico-geográfico, al favorecer que el docente elabore sobre él, el marco de sus referencias, sus concepciones sobre las repercusiones que la globalización tiene en la enseñanza de la geografía.

Las circunstancias epocales demandan también la reivindicación del intercambio simbólico que se realiza en la escuela. Este ámbito también es relevante para poder entender las concepciones que los docentes han construido sobre la situación de la globalización. En la opinión de Nozenko y Forniari (1995), este intercambio simbólico relaciona "... los diferentes contextos situacionales, donde el marco histórico y geográfico juegan un papel determinante en el establecimiento de un criterio referencial para cada individuo y a partir del cual se produce una concepción individual de la realidad" (p. 23).

El interaccionismo dialéctico

Para Hernández R. (1998) este interaccionismo se fundamenta en la acción que realiza el sujeto frente al objeto de conocimiento. “El sujeto conoce cuando aplica un conjunto de actividades. Al mismo tiempo el objeto también actúa sobre el sujeto y/o responde a sus acciones, promoviendo cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él” (p. 177).

Esta modalidad investigativa asume que los escenarios de las prácticas sociales, son ámbitos que facilitan la producción del conocimiento. El desempeño en la comunidad cumple una función relevante en la elaboración de los saberes generados en las prácticas sociales y los conocimientos socialmente elaborados. Es decir, la participación de la persona como habitante de una comunidad también sirve para elaborar sus concepciones sobre la realidad geográfica.

Según Ramírez (1998), esto obedece, entre otros aspectos, a: las relaciones entre los sujetos; las socializaciones e interacciones comunicativas; los órdenes simbólicos que dinamizan las experiencias comunicativas; las mismas prácticas sociales; a su estrecha relación con las condiciones de la época y a que operan bajo determinadas relaciones de poder.

En la construcción del conocimiento, tanto el entorno como la persona, son agentes de primer orden, pues es difícil establecer límites entre el fenómeno y el contexto. Eso asegura una comunicación directa entre la teoría con la práctica, al atender al contexto epocal y la perspectiva personal de los actores. En la opinión de Ramírez (1998), el sujeto conoce en la medida en que confronta su realidad, asumiendo el protagonismo cotidiano, desde donde se elabora representaciones que pasan a constituir su bagaje conceptual y experiencial.

En el caso del docente de geografía, como se desenvuelve en un contexto socio-cultural, su participación desempeña una función importante en la construcción de sus concepciones sobre las situaciones que vive diariamente, las cuales reelaboran en la medida en que realiza la lectura de libros, revistas, prensa; escucha radio, ve televisión y conversa con sus colegas, familiares, vecinos y habitantes de la comunidad que habita. Manifiesta Hernández R. (1998), al respecto, lo siguiente:

Así, el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto socio-cultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia. (p. 220).

El interaccionismo dialéctico valora la actividad de la persona como una práctica social mediada por las condiciones histórico-culturales. En esa interacción entran a desempeñar una tarea relevante las representaciones que han elaborado de la realidad.

Estos signos necesariamente producen cambios en el sujeto y transforman sus apreciaciones sobre su situación como individuo y sobre el mundo en que vive. De allí que contexto e individuo interactúan para dialécticamente contribuir a elaborar los conocimientos y a enriquecer las experiencias, en este caso, del docente en geografía.

El análisis del discurso

El análisis del discurso como opción que facilita la interpretación de los textos que construyen las ideas y concepciones narradas por los docentes desde su trabajo escolar cotidiano. La utilización de estos fundamentos hermenéuticos posibilitan el análisis de las expresiones directas de los actores acerca de la globalización y sus repercusiones en la enseñanza de la geografía.

Con el análisis del discurso se estudian los criterios expuestos y su significado como manifestación concreta del pensamiento plasmados en fragmentos. Así, la integración de las concepciones convertidas en textos, se aprecia en forma clara, objetiva y coherente. Develar la subjetividad desde esta perspectiva, implica, que la persona expresa lo que siente y lo que quiere cuando reflexiona, problematiza y elabora sus concepciones sobre los acontecimientos que vive.

De esta forma, para Bolívar (1996), el educador construye su discurso en estrecha armonía con su realidad, en un tiempo específico y en una situación particular. Las ideas que expresa obedecen, en parte, al hecho de habitar un lugar y en interacción constante con la comunidad. El lenguaje, al expresar discursos con los cuales el sujeto comunica su posición sobre la realidad, estas representaciones constituyen evidencias representativas que relacionan el punto de vista personal con la forma como se presentan los hechos. En consecuencia, para el citado autor: "... la forma como se presentan los acontecimientos y los actores involucrados son evidencias importantes para la interpretación de un texto" (p. 53).

De allí la importancia de obtener las manifestaciones orales como escritas emitidas por los docentes, a través de textos presentados en forma de fragmentos. Eso facilita conseguir los datos directos del pensamiento del educador en los fragmentos, como criterios personales en estrecha relación con el desarrollo de los acontecimientos. Al plasmar la subjetividad en un texto, en la opinión de Palacios, Chávez y Domínguez (1997), implica lo siguiente:

En el espacio textual se disponen y organizan los signos de la escritura en un discurso, que es parte de nuestra realidad y que reconocemos por nuestras experiencias anteriores, a las que sumamos la nueva percepción de la realidad que muestra el texto (p. 23).

Los textos recogen las descripciones presentadas como argumentos personales sirven para interpretar la realidad. Por eso deben ser expuestos en su estructura

original tal y como fueron expuestos por el docente de geografía. Preservar esa originalidad estuvo estrechamente relacionado con el objetivo de identificar en cada fragmento, el indicio de la concepción del docente en relación con el contexto epocal del presente momento.

De allí que al respetar lo que cada actor expresó en el texto del fragmento, como concepción de la realidad o una parte de la realidad, representa aproximarse al texto mediante un proceso de interpretación y con las informaciones estructuradas en categorías, que en palabras de Busot (1991): "... poco a poco irán erigiendo una teoría... esencialmente, en descubrir y narrar la forma en que la gente de una cultura determinada piensa, siente y actúa" (p. 105).

Con estos fundamentos, las orientaciones metodológicas enunciadas, hacen posible abordar la realidad del momento histórico, en la búsqueda de los apreciaciones que los educadores poseen sobre la realidad de la globalización y sus repercusiones en la enseñanza de la geografía, con la intención de superar sustancialmente el desarrollo curricular de la concepción geográfica descriptiva y los fundamentos geodidácticos de acento tradicional todavía vigentes en el trabajo escolar cotidiano. Esto determina:

- Acudir al docente que enseña geografía con el objeto de inferir en sus concepciones, elaboradas en el contexto de los cambios epocales de la globalización y sus repercusiones en la enseñanza geográfica.
- Valorar las expresiones emitidas por los educadores como visiones de la concepción del mundo de la realidad y de la vida.
- Destacar que las experiencias y las informaciones que se obtienen en el contexto de la vida cotidiana, ayudan a la elaboración de nuevos conocimientos que explican la realidad.
- Dar importancia a las manifestaciones de la subjetividad, dado que representan diversas lecturas de la realidad, desde donde se hace posible la construcción de un nuevo conocimiento.

Estos enfoques aseguran que los datos obtenidos como ideas, pensamientos y concepciones de los educadores de geografía reflejan indiscutiblemente el saber construido en la experiencia cotidiana. Esa experiencia valora las concepciones emitidas por los educadores como un acervo muy importante para la producción de conocimientos y con destacada repercusión en la transformación del ejercicio de la práctica escolar cotidiana.

CAPITULO VIII

OTRAS ORIENTACIONES GEODIDACTICAS PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DEL MUNDO GLOBALIZADO

Hacia el cambio geodidáctico

El cambio geodidáctico que se promueve debe insertarse en el ámbito histórico de la globalización como acontecimiento geográfico que implica, entre otros aspectos, la mundialización de la economía, una nueva estructura centralizada del poder político mundial, una nueva concepción del espacio geográfico, la existencia de graves contradicciones ambientales y sociales y el surgimiento de nuevas opciones epistemológicas de carácter holístico, ecológico y sistémico, como opciones para explicar la realidad y su dinámica acelerada.

La globalización es una realidad socio-histórica, cuyo significado de escenario planetario, de por sí, torna difícil y casi imposible, exponer ideas, criterios, reflexionar y actuar, desfasado de su marco referencial. Es el contexto de la época, el cual posee un perfil histórico muy particular y contradictorio. Esto es: una época caracterizada por conflictos y paradojas donde pugna la tendencia hacia una sociedad mundial con la fragmentación de las localidades; los Estados luchan por sostener su identidad ante la homogeneidad del capitalismo; la fuerza político-militar norteamericana impone en el mundo su poderío, para controlar las erupciones sociales, religiosas e ideológicas contradicen sus fundamentos neoliberales y democráticos; la prosperidad económica y financiera es extrema al incremento de los niveles de pobreza y hambre; el progresivo desarrollo tecno-científico, abierto al ámbito planetario, refleja altos niveles de exclusión, marginación y diferencia entre los pueblos; la realidad geográfica se muestra desequilibrada e inestable con graves deterioros ambientales, entre otros aspectos.

Mientras en el plano mundial, la realidad geográfica se presenta compleja, enredada y perturbada, en Venezuela, se vive una situación difícil, debido a la coexistencia de una pluralidad de penurias históricas heredadas del pasado y que, hoy día, como se encuentran cristalizadas y petrificadas, éstas se convierten en verdaderos obstáculos que impiden cambios relevantes en las condiciones epocales de atraso y marginalidad. De acuerdo con las palabras de Rivas (1999):

Venezuela vive uno de los momentos más aciagos de su historia republicana y democrática: alto índice de pobreza general y pobreza crítica, déficit fiscal, inmensa e injusta deuda externa e interna, aumento acelerado de los niveles de inflación, deterioro alarmante de los servicios públicos, especialmente los referidos a salud, seguridad y educación, creciente vorágine de la corrupción, indetenible procesos de desnacionalización y acelerada pérdida de la identidad nacional y de la conciencia histórica. Mención aparte merece destacar el estudio de postración en que se encuentran todos los niveles y modalidades del sistema educativo (p. 5).

Ello obliga a apreciar su existencia geográfica en la complejidad de la interdependencia global, al destacar la condición de país monoprodutor petrolero; con una economía dependiente de la comercialización del petróleo como recurso natural no renovable; con una industria subsidiaria de empresas multinacionales; altamente burocratizado; dependiente de los vaivenes de la economía dolarizada; con elevados índices inflacionarios y graves contradicciones socioeconómicas.

Vale citar también la coexistencia de sistemas económicos, el desorden territorial, la deforme distribución de la población y la macrocefalia urbana como rasgos de una organización del espacio geográfico inducido y alejado de las necesidades nacionales. Esta situación traduce una realidad geográfica atrofiada por la acumulación de circunstancias históricas que generan un momento distorsionado e intrincado por la multiplicidad de factores intervinientes.

En efecto, esa problemática, impone el reto de transformar la enseñanza de la geografía desde las aulas escolares, al desarrollar acciones pedagógicas esencialmente formativas, de tal forma que contribuyan a consolidar la conciencia geográfica en la población, tal y como se expresa en el Artículo 3, de la Ley Orgánica de Educación (1980), donde se cita lo siguiente:

La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente (p. 4).

El hecho de vivir una situación epocal muy particular y específica, debido a los acontecimientos y a la forma como se desenvuelven, incide en considerar nuevos temas y nuevas formas de enseñar y de aprender, más cónsonas con esa dinámica del mundo acelerado. Los contenidos deben tener sintonía con los problemas que emergen del desarrollo cotidiano de la realidad geográfica y servirán para promover el rescate de la misión educadora de la escuela y de su acercamiento al mundo exterior.

Si la escuela fue creada por la "Razón Ilustrada" para lograr el desarrollo intelectual de los ciudadanos, la realidad de la globalización, con una racionalidad más relativa, exige un viraje escolar en sus perspectivas formadoras, debido a la amplitud, apertura e incertidumbre como se presentan los acontecimientos. La reorientación escolar debe promover una acción educativa que interprete la realidad construida por el capitalismo, el incremento desaforado del consumo, la alienación para la domesticación del sujeto y la necesidad creada de una enseñanza tecnologizada que niega la posibilidad de pensar, cuestionar y propiciar cambios.

En efecto, debe emerger una enseñanza geográfica que dé respuesta a los anhelos nacionales de un país más preocupado por la sociedad; capaz de prestar atención a los grandes retos y desafíos que emanan de la turbulencia de la época, al reclamar profundas revisiones y reconceptualizaciones que conduzcan a estadios civilizatorios más preocupados por el crecimiento personal y la transformación social.

Por lo tanto, se hace necesario, ofrecer alternativas pedagógicas y geodidácticas, que sustentadas en nuevos modelos de análisis favorezcan el fomento de la conciencia espacial, el aprender a reflexionar sobre el espacio y su dinámica y a estudiar los problemas geográficos que afectan a la sociedad actual como base esencial de la formación de la responsabilidad social.

Hasta ahora, los cambios de la práctica escolar, provienen de la opinión de los expertos, quienes imponen, sugieren y/o recomiendan aportes para mejorar la actividad habitual de la docencia, desde sus propios conocimientos y experiencias. Al replantear la orientación vertical-directiva por una orientación horizontal-abierta, se busca valorizar la emisión libre de las ideas, criterios y experiencias, en este caso, del educador.

Para Santiago (1998), la idea es formar desde la práctica escolar a las personas para ir más allá de la memorización y reproducción contenidos parcelados y poder vivenciar nuevas formas de aprender desde la observación, reflexión y cuestionamiento de las situaciones diarias de su comunidad y el mundo. Debe entenderse que el mundo global reclama que el educando asuma su participación con protagonismo, de manera que perciba los acontecimientos con un sentido crítico. Conscientes de esa realidad, es ineludible transformar las vigentes orientaciones curriculares de la enseñanza geográfica en la Tercera Etapa de la Educación Básica y la Educación Media Diversificada y Profesional.

Punto de partida del replanteamiento de las bases curriculares es tomar en cuenta los fundamentos empíricos construidos desde los cuales, percibe, comprende y explica su dinámica socio-cultural. Desde este punto de vista, se reivindican sus experiencias, creencias y concepciones, para destacar su condición de informante de los acontecimientos de su propia realidad pedagógica. Es decir, elaborar un nuevo conocimiento sobre la enseñanza de la geografía desde el saber del docente.

Actualmente, se realiza en Venezuela, una profunda revisión curricular que ha puesto en el primer plano a la formación geográfica orientada a contribuir a valorar la identidad nacional, pero además a fortalecer el postulado bolivariano de la integración latinoamericana para enfrentar los nuevos desafíos del mundo global. Eso torna pertinente plantear nuevas opciones teórico-metodológicas que mejoren sustancialmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, anclados en enfoques del pasado, con nefastas consecuencias en la formación de la personalidad de los educandos.

Desde allí, la enseñanza de la geografía está en la obligación de replantear su desenvolvimiento curricular. Su tarea de explicar la realidad es cada vez más una exigencia social, entre otros aspectos, debido a que el cambio estremece persistentemente a la cotidianidad; se produce el incremento de las dificultades geográficas, la vez que se vivencia una obsesiva manipulación que mengua la ausencia de valores de lo humano, pero que reivindica el avasallante y extraordinario repunte de la tecnología.

Con estos señalamientos, el reto de superar la concepción transmisiva y descriptiva de la enseñanza de la geografía, se incrementa debido a que sirve para preservar una grave contradicción histórica: por un lado un mundo integrado, competitivo y excluyente, y un país atrasado, complicado y monoprodutor. Desde este punto de vista, implica asumir la enseñanza geográfica como una tarea formativa política e ideológicamente comprometida con la transformación de la realidad que vive el país.

De allí que se imponga reorientar la enseñanza geográfica en su finalidad, sus contenidos y sus estrategias metodológicas. En principio, otros deben ser los fundamentos teórico-metodológicos que sirvan de guía y orientación, a sus intenciones para adecuarse a las acciones para transformar las precarias condiciones socio-históricas del país.

Desmitificar el uso de la tecnología para educar con sentido social.

La enseñanza de la geografía, desde finales de la Segunda Guerra Mundial, comenzó a ser abordada por la tecnología educativa. Uno de los argumentos utilizados, lo constituyó que su aplicación didáctica, contribuiría a facilitar a la realidad geográfica, con una exigua artificialidad. Con medios técnicos, ésta se podría ofrecer en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin necesidad de salir del aula, puesto que las películas, las filminas, las fotografías (en filminas y diapositivas) y los videos, estaban en condiciones de presentar las imágenes reales más acorde a su existencia concreta.

Esta situación cambió con la “democratización” de la televisión. En un principio, con su efecto social en las comunidades locales; luego, a nivel nacional y, por último, a escala planetaria. Ahora la realidad, antes presentada en partes en el aula, se hizo más accesible, dado que los fenómenos naturales y los acontecimientos sociales,

podieron ser presentados de una manera más objetiva, utilizando técnicas más didácticas. En consecuencia, efectos relevantes en la enseñanza y en el aprendizaje de la geografía.

Actualmente, con la globalización, los medios de comunicación social se han convertido en elementos fundamentales en la construcción de la matriz de opinión. Ya es habitual escuchar: “Lo dijeron en la televisión”, “Eso lo vi en la televisión”, “Lo escuché en la radio”, “Lo leí en la prensa”. Es decir, para la sociedad estos medios revisten una vital importancia. En efecto, esa matriz de opinión que ayudan a construir, no sólo tiene implicaciones para la comunidad local sino también para la comunidad internacional, dados sus implicaciones homogeneizadoras. Según Díaz (1999):

La homogenización o transnacionalización cultural implica un reordenamiento de la relación del individuo con el espacio geográfico y con otros individuos. El reordenamiento cultural de estos ejes de formación de la subjetividad del individuo actúa principalmente, no únicamente, a través de los medios de comunicación (Televisión, computadoras, etc.), con mayor impacto en el medio urbano y en los grupos sociales a través del acceso mercantilista de los sectores de menores ingresos a la realidad virtual o hiperrealidad por vía de las máquinas de juego (p. 21).

Como se puede apreciar, la homogeneización del planeta es una situación bien clara para los intereses económicos. Esta realidad trae como resultado que las personas, cualquier sea su nacionalidad, participan están informadas, conocen lo que ocurren en el mundo, pero también son incitadas al consumo y a la desviación cultural que imponen los mecanismos de ideologización. Es decir, los medios ha conducido a desviar las orientaciones sociales hacia una intencionalidad meramente económica, por un lado e ideológica, por el otro.

Se trata de que los medios de comunicación han orientado su utilización hacia una finalidad malsana y perversa: manipular a la opinión pública para homogeneizarla y convertirla en consumidora. Como se domina el monopolio de la información y la tecnología para difundir esa información, se ejerce el control sobre la colectividad que tan sólo recibe como información, lo que le conviene a los centros de difusión internacional. Cita Ramonet (1983):

Nos hallamos ante una verdadera situación de monopolio que confiere a Estados Unidos una supremacía radical en múltiples sectores, no sólo por la posibilidad de una utilización óptima de sus propios recursos, sino también, y sobre todo porque pueden orientar el desarrollo de los países demandantes de información es, los cuales dependen de sistemas norteamericanos sin posibilidad de ejercer cualquier control (p. 149).

Como resultado, una opinión pública fuertemente condicionada por los medios. Frente a esta situación, la escuela permanece indiferente. Este tema no es de su interés. Sin embargo, la sociedad le está reclamando a la institución escolar, asumir una postura más agresiva: Habilitar a los educandos para enfrentar la realidad construida por los medios, dado su tinte ideológico y sus consecuencias manipuladoras en la conformación de los criterios personales y en la colectividad. Por tal motivo, la enseñanza de la geografía no debe continuar siendo indiferente y debe enfrentarse a esa realidad.

Entre las acciones que inciden en ese cambio de postura, se exige asumir las vivencias naturales y espontáneas de la cotidianidad, atendiendo a las preguntas que van emergiendo y poder dirigir hacia ella, una mirada crítica, como base para obtener el conocimiento que emerge de la descodificación de la palabra y de las acciones. Allí, el distanciamiento con la televisión, es una tarea esencial. Se trata de confrontar los contenidos que ella ofrece, los cuales, por su sutileza, poca atención se le presta.

Esto representa una formación cada vez más activa del ciudadano en demanda fortalecer la necesidad de recibir una información acorde con los hechos. La globalización así lo reclama, debido a la necesidad de consolidar el sentido de comunidad, que debe existir, una vez que la humanidad se ha encontrado consigo misma. Eso impone valorar los esfuerzos colectivos como la cooperación, la solidaridad, la paz, la democracia. Es decir, valorar la diversidad y la tolerancia que el mundo clama. Para Sarmiento (1999):

El desarrollo del mundo actual impone a la educación la obligación de crear un nuevo modelo de formación, con la ventaja de que su base de desarrollo es el conocimiento, pero con el inaplazable reto de participar en un proceso de innovación cada vez más rápido y crítico. Una cultura cada vez más universal para con el renacer de una conciencia más profunda y del orgullo de la individualidad y de la diversidad (p. 90).

La época actual se encuentra complicada por las paradojas y las contradicciones, pero también lo intrincado obedece al saturamiento de cambios. Esto, de por sí, constituye una motivación significativa para la enseñanza de la geografía, una vez que el mismo sentido de los hechos, incentivan a que la realidad sea abordada desde la realidad misma y con sentido crítico. De allí que los procesos que se propongan para construir el nuevo conocimiento de los fenómenos, deberá orientarse a desentrañar las razones que explican su existencia, acorde con los hechos mismos y también tomando como referencia a las circunstancias históricas que vive la humanidad.

De allí que, para concluir, es un reto para la educación y, especialmente, para la enseñanza de la geografía, desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, utilizando los medios de comunicación, destacando la televisión y la prensa, como instrumentos para contribuir a desdibujar las intenciones que subyacen en las

informaciones que ellos ofrecen al colectivo social. Se debe buscar que los problemas geográficos ofrecidos por esos medios, constituyan experiencias vinculadas con la vida de los educandos, de tal forma que se facilite la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real, apoyada con fundamentos críticos y creativos más acordes con las necesidades y expectativas de los educandos.

Observando, leyendo y escuchando las informaciones de la realidad geográfica con sentido crítico.

La realidad geográfica ha comenzado a ser objeto de interés por los mecanismos de control político e ideológico que emergen de la mundialización de la economía. Su presentación lleva consigo el efecto de la manipulación, debido a que es creación de expertos en publicidad y mercadeo. Al convertirse en objeto de consumo, los medios de comunicación social constituyen la vía mediante el cual se oferta, utilizando modelos idealizados que tornan atractivos los parajes y casos ejemplarizados de la realidad, como opciones, entre otros aspectos, orientadas a desarrollar acciones sistematizadas para organizar el ocio o el ecoturismo.

La presentación se realiza recurriendo al artificio de las imágenes, elaboradas con tecnologías que entrecruzan símbolos, códigos e iconos. Se busca, en consecuencia, vivenciar situaciones similares, parecidas o idénticas a lo que en realidad ocurre. Dice Córdova (1995) que, de esa forma, la realidad concreta es sustituida por imágenes simuladas que cambian con una gran capacidad de metamorfosis a los hechos por acontecimientos idealizados o imaginarios. Así, aparece otra realidad que se caracteriza por ser inmediata e inmaterial, fugaz, incierta, que impone una modificación sustancial del significado del tiempo, del espacio y del objeto que representa.

Como resultado, en un proceso cotidiano, persistente y continuo, se van facilitando las oportunidades para ir conformando patrones de comportamiento que trastocan la capacidad del desarrollo reflexivo y crítico, a la vez que generando una actitud pasiva, tolerante y contemplativa. Pronto, los medios, desde esta situación, se han convertido en elementos esenciales y básicos en la cotidianidad social. Para decirlo con otras palabras, esas imágenes de la realidad, se han hecho indispensables, fundamentalmente, en lo que respecta al informacionalismo televisivo y a la informatización del saber.

La importancia de los medios se incrementa por el hecho de que son los portadores de las informaciones que habitualmente comunican a los habitantes de las diversas comunidades y del mundo, sobre los acontecimientos más relevantes. Motivo por el cual, para poder estar bien informado se tiene que recurrir a esos medios. En consecuencia, la sociedad vive la imposición de una cultura de masas donde la información es manipulada.

El efecto condicionador es de tal magnitud que la opinión pública, es manejada en un bien sostenido proceso cotidiano, al extremo de tornarse apática, desmotivada, pasiva y desinteresada para participar activamente en la proposición de opciones alternas a la problemática que vive, bien porque no le interesa o porque se hace indiferente.

Lo cierto es que, cada vez más se aprecia, a escala mundial, el fortalecimiento del poder de los medios de comunicación social. Pero quizás, para el sujeto y para la sociedad, las implicaciones más relevantes que emergen de esta situación, lo constituyen la deshistorización y la desterritorialización originadas por los efectos de la simultaneidad y la instantaneidad como se divulgan las informaciones actualmente. Esto representa para Díaz P. (1996), lo siguiente:

El exceso y simultaneidad de sucesos simulados o forjados como "Históricos o de historias del presente" que ocurren en distintas partes del mundo, de las cuales nos saturan los medios de información masivos produciendo con ello la deshistorización de los sujetos (p.2).

15.

La desterritorialización o desarraigo del individuo de los lugares o territorios reales en los cuales transcurre su existencia o se enmarca su vida social, desentendiéndose de su nexo con ellos, al ser desplazados por las imágenes atrayentes que producen artificialmente los medios de comunicación social, alucinadoras de esos lugares u otros con los cuales los individuos entran en una relación fantasmagórica de pseudoterritorialidad, sin implicación auténtica ya que los convierte en meros espectadores...

El aislamiento social del individuo que lo conduce a la pérdida o debilidad de un sistema de referencias colectivas... a la disolución del nexo social ya que implican la pérdida de la experiencia de lo colectivo, de la socialidad, de la pertenencia a un conjunto que se regula a través de su historicidad y su territorialidad (p. 3).

Ante la situación descrita por Díaz P., la enseñanza de la geografía debe cumplir con la misión de contribuir a la formación geográfica, dando respuesta a las necesidades y problemas de la realidad, se impone el reto de desarrollar actitudes y hábitos propios que conduzcan a revisar los efectos que en la sociedad actual, se están presentando como consecuencia de la deshistorización y la desterritorialización, a través del manejo riguroso y crítico de la información. Eso determina la exigencia de desmitificar, repensar y cuestionar los contenidos, diseñados y ofrecidos por la tecnología comunicacional.

Es preciso abordar cuestionadoramente los contenidos que ellos facilitan porque obstaculizan el acceso al contenido real de la problemática de la sociedad y del espacio geográfico. Comenta Silveira (1994) que una sociedad que privilegia sólo la

presentación, la forma, la apariencia y no el contenido de los objetos y las acciones, deviene inevitablemente una sociedad de simulacro, como lo está proponiendo la sociedad globalizadora, homogenizadora que intenta uniformar el comportamiento del colectivo social.

Por estas razones, la enseñanza de la geografía debe asumir críticamente la realidad que se oferta en los medios de comunicación, especialmente, la televisión. Es necesario prestar atención a la forma como subliminalmente se va creando las posibilidades para manipular la opinión pública y, en este caso, a los docentes, para desviar la atención sobre la problemática social y geográfica que afecta a la sociedad.

En consecuencia, se busca pasar de lo real desorganizado e idealizado al estudio de la realidad con una orientación interpretativa, teniendo como objetivos básicos a los problemas que trastocan la vida cotidiana del colectivo social. Corresponderá, desde esta perspectiva, a los educadores que enseñan geografía, ofertar en el trabajo escolar cotidiano, actividades pedagógicas para contrarrestar las imágenes con informaciones alternativas.

Romper con la linealidad rígida, inflexible y mecánica por un proceso abierto, tolerante, frágil, plural y diverso para obtener el conocimiento.

El sentido acelerado de los cambios epocales, apoyado en los avances científico-tecnológicos y en los efectos de la simultaneidad e instantaneidad, generados desde los medios de comunicación social, han traído como consecuencia plantear la ruptura con la forma lineal y mecánica que impuso la racionalidad moderna. La educación tradicional, haciéndose eco de esa orientación, se abocó a transmitir los conocimientos como información fragmentada a través de nociones y conceptos infalibles, parcelados, rígidos, estables, simplificados y estereotipados.

Así, la realidad, dividida en tantas partes como fuese posible, fue reducida a hechos específicos, lo que dio origen a una situación construida en modelos esquematizados e ideales, a la vez que dar la impresión de una existencia estática, permanente e inmóvil. Entendiendo la realidad de esta manera, el sentido social y humano ha sido mermado y debilitado paulatinamente. Se ha privilegiado el estricto apego al mecanicismo y al tecnicismo con implicaciones en todos los ámbitos de la vida humana. Sin embargo, los acontecimientos históricos que se han venido produciendo desde la segunda mitad del siglo veinte, han tenido como efecto importante el cuestionamiento de la linealidad y el mecanicismo.

La opción alterna, lo constituye el relativismo, el cual manifiesta otro punto de vista para abordar la realidad. Con él, se ha superado el esquema unidireccional y vertical que considera que el conocimiento es una simple aproximación a la realidad, como efecto de una acción sencilla de observar y describir. Según Balandier (1997), hoy, ya no es posible obtener el conocimiento, tanto como una verdad estable ni con la simple contemplación, debido a que se conoce parcial y provisoriamente. Esto

obedece a que se enfrenta "con una realidad incierta, con fronteras imprecisas o móviles, estudia el juego de los posibles, explora lo complejo, lo imprevisible y lo inédito" (p. 190).

Por otro lado, se ha empezado a comprender la importancia de la razón desde otra perspectiva. Ya no es la simple apreciación de lo que se ve, lo que se aprecia a través de lo sensual-empírico, sino que se entiende lo que se aprecia en sus paradojas y contradicciones, de tal forma que la observación debe realizarse desde una razón más dinámica, libre, tolerante y acuciosa, para que sea capaz de reflexionar sobre el movimiento y la inestabilidad. Es decir, ya los sentidos tienen dificultades para acceder al conocimiento, debido a sus imperfecciones. En consecuencia, citando a Manrique (1995): "Pasamos de lo que veo yo lo creo, a lo que creo y lo veo" (p. 37).

Al plantearse la pérdida de la vigencia exclusiva de la racionalidad lineal, los cambios registrados en la humanidad recomiendan que la enseñanza de la geografía, debe ir más allá de la simple observación, acumulación y retención de los conocimientos, para dar paso a formas más relativas y abiertas de enseñanza que contribuyan a mejorar las habilidades para aprehender el conocimiento con la misma velocidad como se produce.. En suma, enseñar geografía para confrontar crítica y creadoramente la realidad. Según Ávila (1999):

El propósito de todo ello es enriquecer el conocimiento de los individuos con una visión más compleja del mundo, trabajando en el aula con otro tipo de conocimiento que, originado en la interacción didáctica de diferentes formas de saber (científico, ideológico-filosófico, cotidiano, artístico, etc.) suponga una reconstrucción crítica y una mejora del conocimiento cotidiano que capacite a o los estudiantes para una participación más consciente en la gestión de problemas socio-ambientales propios de nuestra sociedad (p. 238).

Implica, entonces, la formación de los alumnos par que comprenda su realidad con la sana intención del respeto, la tolerancia y el respeto a la diferencia. Es decir, una enseñanza abierta como es la vida misma que ayude a formar para la convivencia solidaria y democrática. Eso lleva consigo una racionalidad que se relacione con y en el mismo mundo, entendiéndolo como una realidad multidimensional, sistémica, holística y ecológica. Como expresa Alamis (1999): "Un pensamiento de y para la acción y, en definitiva, que reconozca que esta inconcluso y negocie con la incertidumbre" (p. 224)

La idea es que se comprendan las rápidas transformaciones geográficas del mundo y de su realidad inmediata, promoviendo el cuestionamiento que busquen superar los esquemas tradicionales y permitan ir más allá del sentido común; hacia la apertura de nuevas formas de ver e interpretar los acontecimientos geográficos. Necesariamente, se da lugar para que se promuevan acciones conducentes a la comunicación, la articulación entre la reflexión y la acción, a la vez que contribuya a la formación del

espíritu creador, crítico, científico, desarrollado desde la actividad cotidiana con sentido de transformación histórica y geográfica.

La ruptura de las paredes de la escuela hacia la realidad geográfica dinámica y cambiante

Mientras en el entorno se producen cambios y transformaciones significativas, la escuela se aferra a las concepciones educativas tradicionales. Allí parece que no hay mutaciones trascendentales, dado que sus acciones se desenvuelven como si fuesen inamovibles o estáticas. Se podría expresar que vive la escuela un aislamiento con respecto a las rápidas transformaciones. De allí que se una demanda de la sociedad su relación con el contexto.

El objetivo fundamental es "derrumbar" los linderos que separan a la escuela de su realidad inmediata; que deje de estar aislada pedagógicamente para conectarse con la vida social. Se trata de establecer una estrecha relación con el contexto, conocer la comunidad, el lugar donde se inserta, de tal forma que se involucre decididamente a comprometerse con las necesidades de la sociedad y ofrecer diversas explicaciones sobre la realidad.

Se toma como base fundamental, la participación y la cooperación de los habitantes de la comunidad. Por eso, al ocurrir la integración hogar-escuela-comunidad, la escuela podrá contribuir a que la educación, que es estrictamente ceñida a lo escolar, lo familiar y lo ambiental, asuma respuestas convenientes a la transformación de la sociedad.

Vista en la perspectiva de la apertura de la escuela hacia la comunidad, la enseñanza de la geografía debe poner mayor énfasis en los procesos para adquirir los conocimientos sobre la realidad geográfica, de tal forma que se viva en la complejidad dinámica del mundo actual, comprendiendo los acontecimientos en su incertidumbre y cambio, y desde una labor formativa sustentada en el manejo de la información, la reflexión y el compromiso liberador.

Nada escapa a la experimentación de las acentuadas transformaciones, por lo tanto la escuela no puede seguir su conducta de indiferencia y apatía frente a los cambios. Por el contrario, está en la obligación de reajustarse, readecuarse y revisar sus planteamientos originales, como opción para poder contribuir a auspiciar transformaciones y adecuarse a lo que esta ocurriendo en el ámbito planetario. Ante eso, la institución escolar deberá asumir la explicación de los acontecimientos, en la forma como se van desarrollando en su marco de referencia: la globalización. Como expresa Benejam (1999):

Parece claro que si la respuesta científica a la teoría la dan las personas, estas no pueden liberarse de su contexto, es decir, sus respuestas quedan afectadas por el conocimiento de los problemas que se tiene en cada momento, por las vicisitudes

sociales que obligan a centrar la atención en determinadas condiciones y por los intereses de las estructuras de poder que dominan el mundo en cada época. Si aceptamos que el conocimiento es un producto social elaborado por las personas a lo largo del tiempo, ello implica que el conocimiento es un producto histórico y, por tanto, queda sujeto a la interpretación y al cambio (p. 16).

Bajo estas orientaciones, la escuela, debe favorecer la facilitación de experiencias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, en correspondencia con el momento que vive la humanidad. La sociedad demanda que se eduque para una comunidad democrática y participante, donde la escuela conduzca ese proceso con las facultades que le otorga el liderazgo social que posee. Ella debe orientar a que el educando encuentre allí, las condiciones y oportunidades necesarias para su liberación y compromiso con la transformación de la sociedad.

En otras palabras, una escuela para educar al hombre, para que sea comprometido con la consolidación de la democracia. Por consiguiente, una escuela que irrumpe hacia la vida cotidiana; que permitirá que los educandos se acerquen a la realidad para comprender crítica y reflexivamente su existencia geográfica. Eso implica que la institución escolar los enseñe a trabajar en grupos, a desenvolverse como ciudadanos, a propiciar la creatividad y a practicar la convivencia democrática. Significa, de acuerdo con Estacio (1992), lo siguiente:

El docente debe abandonar el escritorio, dejar a un lado el pizarrón, la tiza y el sentarse con los muchachos. Oírlos, revisar los programas, ver cuáles elementos se pueden integrar, desarrollar la parte moral de sus estudiantes; es decir, esos valores interesantes que tienen, la parte personal, social, enseñarles a conversar con sus compañeros, a expresarse. El docente, en consecuencia, deberá cambiar ese escenario conceptual; ayudar al alumno a que él aprenda cómo se hacen las cosas. (C-1).

En suma, lo citado por Estacio, sirve de motivo para replantear la misión de la escuela. Su finalidad, hoy día, es otra: educar para la formación de un educando que sea capaz de desarrollar actitudes favorables a la crítica, la creatividad y a la investigación. La intención escolar tiene que ser la explicación de los acontecimientos de la realidad geográfica. Supone, entonces, una preparación para fomentar una concepción del mundo, de la realidad y de la vida. La escuela debe mirar hacia su entorno inmediato, valorando los saberes que los educandos obtienen en la vida diaria, deben ser tomados en cuenta, una vez que conforman el bagaje experiencial mediante el cual comprenden y explican los acontecimientos que viven en su comunidad.

“Descubrir” la realidad geográfica inmediata

Para la práctica escolar transmisiva, de la enseñanza de la geografía, el aula constituyó el escenario fundamental para desarrollar las potencialidades intelectuales

de los educandos. Por esta razón, las nociones y los conceptos que se transmitían tuvieron un sentido abstracto, muy idealizado. Obedecía esta situación, a que la finalidad de la educación era el desarrollo de la razón como el factor más relevante de los procesos de enseñar y de aprender. Ante lo cual, era una necesidad de que las generaciones nuevas conocieran el bagaje cultural producido por las generaciones anteriores.

Sin embargo, los fines de la educación también cambian como cambian los tiempos. Otra época, otra forma de educar y de enseñar. Al adquirir la realidad un sentido de aceleramiento, la educación centrada en la transmisión comenzó a tener graves dificultades para adecuarse al nuevo ritmo epocal. La preocupación, ya no fue solamente el desarrollo intelectual sino la formación integral de la personalidad del educando. Pero, uno de los aspectos que incidió más en el replanteamiento de la misión de la escuela, lo constituyó el hecho de que el conocimiento existe afuera y que debe ser creado, inventado, elaborado por el sujeto. El conocimiento está ahí, el hombre debe construirlo.

Acorde con lo citado por Delval (1997), el conocimiento “resulta de la interacción entre el sujeto y la realidad que le rodea. Al actuar sobre la realidad construye propiedades de esa realidad al mismo tiempo que construye su propia mente” (p. 46). Igualmente, Prats (1996) cita que la realidad existe objetivamente, al margen de nuestra voluntad, presentando características particulares, que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos, denominado lo social, el cual puede ser analizado y explicado unitariamente según el tema particular objeto de estudio.

Ambas referencias, suponen todo lo contrario de la concepción de la realidad tradicional. Ya no se trata de un conocimiento previamente elaborado que se obtiene a través de la razón. Ahora el conocimiento se obtiene elaborando su explicación desde la confrontación con la realidad. De allí que se supone que conocer significa construir los conceptos en y desde la realidad misma. No esta hecho, hay que hacerlo; es decir, descubrir el conocimiento. Por lo tanto, no es memorizar contenidos, sino que se impone la exigencia de buscarlos, lo que demanda el desarrollo de las potencialidades creativas y de inventiva que posee el sujeto.

Ahora la enseñanza debe considerar la creatividad, la innovación, la capacidad de riesgo, el equivocarse permanente, como también la incentivación de la indagatoria permanente. Eso lleva implícito la requerida presencia del educando para escudriñar en la realidad, el conocimiento que requiere. Conviene destacar que se trata de la promoción del alumno en procesos de investigación para “descubrir”, participando en actividades donde el conflicto y el nivel de exigencia deben ser incrementadas, en la medida en que avanza en la obtención del conocimiento. Obedece esta orientación a que no se debe continuar dando al educando aquello que él puede hacer por su propia cuenta, debido a que aprende significativamente cuando participa en forma activa y constructiva. Como expresan Aular y Betencourt (1993):

La fuente del conocimiento es la realidad y las acciones que sobre ella se realizan para transformarla. Se llega a ese conocimiento dialécticamente. El conocimiento de la realidad y de la práctica social se somete a un análisis que debe considerar los acontecimientos históricos, políticos, económicos y sociales que le han influenciado, para volver a una práctica social enriquecida y redimensionada, transformadora de la realidad, En definitiva, se trata de generar una práctica consciente, con sentido histórico (p.8)

Visto desde esta interpretación, el descubrimiento de la realidad es tarea relevante para la enseñanza de la geografía. Para que eso ocurra, los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán proceder a revisar y reorientar los procesos didácticos, de tal manera que se puede realizar una intervención de la realidad en procura del conocimiento, utilizando estrategias fundamentadas en los procesos de indagatoria científica. Así, la información que se obtenga será el producto de experiencias sistemáticas que convertirán al aprendizaje en una actividad permanente de renovación del conocimiento.

El descubrimiento de la realidad geográfica significa, entonces, asumir la realidad inmediata como objeto de estudio. Específicamente, a los problemas que allí se presentan. Se parte de la idea de que se trata de situaciones vividas, tanto por el docente como por los educandos, por lo tanto, atractivas y motivantes para ambos. De por sí, eso se convierte en una extraordinaria incentivación para el desarrollo de la “aventura” de buscar por los propios medios el nuevo conocimiento.

En consecuencia, son los procesos investigativos, la vía para contactar la realidad en la búsqueda del descubrimiento del conocimiento. El punto de partida debe ser la curiosidad de los educandos, conduciendo el educador el proceso a través de orientaciones que permitan guiar los procedimientos de una forma didáctica y con implicaciones formativas. Cabe recordar que todo aprendizaje debe tener como objeto satisfacer necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes y de la comunidad.

Por las razones expresadas, es notablemente conveniente asumir la realidad cotidiana, de tal forma que se vaya facilitando oportunidades para ir comprendiendo la realidad geográfica. Lo citado profundiza los niveles explicativos y formativos, a la vez que garantiza el incremento de la calidad del aprendizaje. Para Uceda Castro y Jiménez Garijo (1990), los estudios realizados por la investigación psicopedagógica confirman cada vez con mayor amplitud que cuando el estudiante estudia la comunidad inmediata, aprende y percibe su medio de forma global y el aprendizaje se torna significativo, dado que elabora un conocimiento, más acorde con lo que ocurre.

Concluyendo, la enseñanza de la geografía, para motivar el descubrimiento del conocimiento de su realidad geográfica, debe asumir como escenario fundamental al conocimiento de la vida diaria. Esto determina que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben vivenciar actividades que propicien el encuentro con el

conocimiento. Inevitablemente, eso ayudará a fortalecer la interpretación científica de la realidad, a través del manejo de datos que emergen de la experiencia habitual. Así también se reivindicará a la práctica natural y espontánea de la vida diaria como vía para obtener el conocimiento científico.

Vivir la enseñanza de la geografía

Los rituales tradicionales de la enseñanza de la geografía han tenido como escenario al aula de clase. En ese ambiente, se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje como una actividad conducida por el educador, extremadamente mecanizada y sistemática, dado que la finalidad, lo constituye el logro del objetivo programático. Se asegura que ese proceso tiene esa direccionalidad, porque ejecutando acciones previamente planificadas, se está asegurando la objetividad y el rigor que la enseñanza debe tener para asegurar su validez y confiabilidad.

Se trata de actividades de estricto cumplimiento por el docente, quien limitado al aula, simula los procesos que definidos por los expertos, dan fe de que los resultados obtenidos, y corroborados por las técnicas de evaluación, determinarán el nivel de comprensión de lo estudiado por los estudiantes. De esa manera, se verificará si el objetivo se logró, o amerita realizar actividades remediales para lograrlo. Todo esto representa para la enseñanza, limitar su radio de acción, al recinto escolar, específicamente, al aula.

Sin embargo, los avances psicopedagógicos, dejan entrever que tanto la enseñanza como el aprendizaje mejoran sustancialmente su calidad formativa, cuando el estudiante se confronta con la realidad, participando en actividades para obtener el conocimiento por sus propios medios. Esto significa la relevante importancia pedagógica asignada al entorno inmediato, a la realidad geográfica, al ámbito comunal, como escenario para la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, la vuelta al escenario “natural” de la enseñanza de la geografía: la explicación de la realidad.

Pero no se trata simplemente de volver al entorno para contemplar lo que ocurre, como se hizo antiguamente, ni como se “explicó” desde la perspectiva moderna. Es volver a la vida misma para enseñar enseñando; para aprender aprendiendo. Para reconocerlo con otras palabras, para vivir la enseñanza como un proceso abierto, flexible y natural como se desenvuelve la vida cotidiana. Es superar la connotación del acto de enseñar estricto, secuencial y mecánico y dar ese sentido vital de convivir con los otros y con el mundo, en permanente confrontación pedagógica y enriquecer la formación educativa, aprendiendo con la vida. Según Orradre de L. (1994):

En la vida cotidiana, el alumno observa, discute y se problematiza sobre sus aspectos, porque le es familiar, forma parte de sus experiencias vitales, del modo de entender su propia realidad, además permite la posibilidad de establecer relaciones entre los diferentes elementos de análisis de la realidad social, observar cambios y permanencias, vincular lo actual al pasado (p. 210).

Al desarrollarse la enseñanza confrontando la realidad, en ese mismo sentido, se facilita que el estudiante, al enfrentarse con los acontecimientos de la vida diaria, viva las acciones que comúnmente desarrolla, pero la diferencia emergerá de que las actividades didácticas a cumplir, estarán en función de la búsqueda de descifrar la lectura de los actos cotidianos que le llaman la atención, que son de su interés, que son para él, una necesidad. Algo más, sobre los cuales ya, de alguna u otra forma, tiene experiencias previas y éstas le ayudarán a la comprensión a lo que está viviendo.

En el contexto del mundo global, es un reto para la enseñanza de las ciencias sociales y, una muy especial tarea, para la enseñanza de la geografía, comprender las rápidas transformaciones epocales; dar respuesta a los problemas provocados por el ordenamiento del espacio con fines netamente económicos; abordar los efectos de la acelerada tecnologización de las actividades laborales; confrontar las implicaciones sociales de los medios de comunicación, entre otros aspectos, los cuales han convertido a la vida cotidiana en un campo fecundo de interrogantes y atractivos temas que es necesario dar interpretación crítica. En las palabras de Orradre de L. (1994):

Creemos que la forma de acceder a la complejidad del análisis geohistórico es a partir de la comprensión y reconstrucción de la vida cotidiana de los hombres en sociedad. ¿Por qué trabajar con la vida cotidiana? Porque en ella transcurre la vida concreta de la gente, que es la protagonista de la historia. Y en esta vida cotidiana aparecen conflictos, logros, alegrías, tristezas, relaciones. La vida cotidiana refleja lo que el hombre en sociedad crea, desde los objetos utilitarios hasta el arte, las instituciones y las ideas (p. 210).

Desde estas perspectivas, el problema más importante lo constituye resolver la situación pedagógica del educando, quien requiere conocer lo que está sucediendo y ante el cual, a pesar que vive esas circunstancias, poco las comprende. De allí que la preocupación determine que no sea solamente obtener un aprendizaje por obtenerlo, sino reestructurar las concepciones que se han obtenido en la vida diaria. Como expresa Benejam (1997) que lo más “relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas” (p. 41)

Necesariamente, eso se contribuirá a formar estudiando los contenidos geográficos en la vida cotidiana. Allí, la participación será función esencial, debido a que, generando situaciones de aprendizaje en lo inmediato, se incrementará la integración escuela-comunidad. Con la participación activa, emergerán conflictos que motivarán la reflexión y la toma de conciencia sobre las dificultades de la comunidad. En consecuencia, se incrementarán los niveles de la motivación y el aprendizaje será más relevante, dado su acento social, y significativo, por sus implicaciones pedagógicas.

Enseñando geografía para formar una conciencia crítica

Uno de los aspectos que se critican abiertamente a la enseñanza de la geografía tradicional es, precisamente, su dedicación casi exclusiva a la transmisión de nociones y conceptos, desconectados de la formación axiológica y teleológica. Esto determina que los procesos de enseñanza estén abocados a dar información fragmentada, sin vinculación alguna con el fomento de actitudes frente a la realidad, el mundo y la vida. En lo concreto, facilitar un conocimiento sin procesamiento reflexivo y crítico, menos contextualizado en la situación epocal que viven los educandos. Como se trata de una acción educativa que es necesario abordar ante la complejidad del mundo actual, cabe señalar que su efecto tiene relación con su carencia de sentido y responsabilidad social e histórica. Es, en las palabras de Taborda de Cedeño (1977):

Una enseñanza costosa y sofisticada, de inspiración extraña a nuestra idiosincrasia de pueblo, amenaza con introducirse solapadamente en nuestro sistema educativo. El peligro se cierne de manera inexorable y fatal por falta de una filosofía nacionalista que oriente nuestra educación. Sin diagnóstico realista, sin balance sincero de la albor cumplida y carentes de la dimensión de la problemática nacional nos aventuramos para conocer y luego implantar sistemas tecnologías y métodos en los cuales ignorando la teoría que los informa, escudriñamos para sólo descubrir en cada una de ellos los mitos que los han impuesto. Con la crisis ha nacido la confusión. Porvenir sombrío frente a ambas: no nos alejaremos del coloniaje cultural que tanto atropellamos de palabra (p. 2).

Atender a lo manifestado por Taborda de Cedeño, trae como consecuencia para la enseñanza de la geografía, ofrecer opciones pedagógicas que contribuyan activamente a la transformación de la sociedad. De manera destacada, estimular el desdibujamiento de la conciencia hegemónica que se busca instaurar a través de los medios de comunicación social. Son tantos los efectos nefastos de esa situación que ya es un clamor en los diferentes escenarios del colectivo social, la obligación de cuestionar la instalación en la conciencia de la humanidad, de un modelo de cultura desfasada de lo humano y de lo social. Se impone, de acuerdo con Villarrasa C. (1990), lo siguiente:

...la pedagogía de finales del siglo XX ha de ser capaz de recoger la herencia que se inicia en sus umbrales con las escuela activa, para adecuar aquella necesidad de preparar para la vida mediante la vida misma, a las nuevas necesidades educativas que va generando la sociedad post-industrial, sin cambiar su proposición central: que la enseñanza ha de servir a la educación para posibilitar al alumno desarrollar una moral autónoma, basada en la clasificación de los valores y en la coherencia entre estos valores y la acción (p. 38).

Debe entenderse que la enseñanza geográfica debe cambiar, hacia la obtención de una mejor calidad de vida, orientando la enseñanza hacia el proceso, más que al producto. Allí, al tomarse en cuenta lo procedimental, permitirá avanzar con la preocupación centrada en mejorar permanentemente lo aprendido. De esta forma, la acción y la reflexión, se integrarán dialécticamente, para ayudar a transformar los saberes previos en un nuevo conocimiento.

Por eso es razonable entender que la enseñanza debe fundamentarse en los procesos didácticos que semejen las acciones que se realizan en la vida cotidiana para obtener información. Pero éstos tienen que ser actividades que motiven la reflexión, el cuestionamiento, la crítica, la innovación y la creatividad, para lo cual, es conveniente comenzar por conocer las concepciones erróneas de los educandos, con el objeto de ir transformando sus argumentos, desde lo meramente experiencial hacia los fundamentos de base científica.

Así, como expresó Freire (1963), haciendo investigaciones el hombre se educa y se educa con la gente. Eso mejora sustancialmente cuando se ponen en práctica los planes que derivan de las investigaciones, trayendo como resultado el cambio en los niveles de conciencia de la gente y a través de estos cambios, se puede investigar otra vez. Por lo tanto, la actividad investigativa se convierte en una estrategia para obtener el conocimiento, lo que favorecerá desarrollar los comportamientos, más allá de los roles que obedecen a los patrones establecidos: es asumir el comportamiento habitual desprendido de la formalidad para que afloren los saberes internalizados en la vida empírica.

La acción indagadora, de una u otra forma va a facilitar la formación de una actitud frente a la realidad, que emergerá del hecho de comprender, explicar y evaluar los acontecimientos geográficos y ambientales. Igualmente, es necesario reconocer la importancia de la tarea de los educadores, la cual es y debe ser la construcción de la sociedad democrática y, ésta de por sí, es una tarea política. En consecuencia, la importancia crucial de la educación radica en el desenvolvimiento de la tarea del educador, encaminada a convertir a la enseñanza en una acción liberadora del sujeto, hacia la autonomía personal y la creatividad.

Desde estas perspectivas, la enseñanza de la geografía, debe facilitar opciones para educar estableciendo estrechas relaciones con los crecientes requerimientos, cada vez más urgentes para la sociedad actual. Es educar para formar conciencia crítica sobre lo que acontece. No para contemplar lo atractivo e interesante de la realidad, sino superar la simple experiencia de la realidad, el sentido común, la experiencia de la vida diaria y cuestionar las ingenuidades que elaboran los medios de comunicación social para impactar al ciudadano común.

La formación de una conciencia histórica y, por lo tanto, crítica, emergerá desde la aprehensión de la realidad desde una visión de conjunto. De allí que las actividades pedagógicas deben estar orientadas por el trabajo en grupo, el debate y la discusión,

de manera que la actividad reflexiva sea constante, a la vez que permita la emisión de diferentes opiniones y criterios. La idea es que la concientización resulte de las concepciones emitidas, las cuales no pueden ser necesariamente iguales o idénticas, debido a la existencia de diferentes pareceres sobre el tópico discutido e investigado.

Se busca, asumir una postura que reúna lo intelectual con lo instrumental y lo axiológico, para desmitificar los acontecimientos, yendo a la búsqueda de las ideas que subyacen como argumentativas de lo que ocurre. Es apreciar la realidad como ella es dialécticamente y “descubrir” la maraña invisible que explica su existencia sin falsedades ni ingenuidades: ver reflexivamente lo concreto. Esta intención, de acuerdo con Ayuste (1997), proviene desde los fundamentos de la pedagogía crítica, la cual ha “planteado la liberación de la persona y la lucha contra las desigualdades sociales, a partir de la crítica al desarrollo salvaje del sistema capitalista, la sociedad de consumo y la colonización cultural” (p. 74).

Para ello se propone, en las palabras de Calaf, Suárez y Menéndez (1997), lo siguiente:

- a) Una formación que permita conformar su propia identidad y que les ayude a construir una concepción de la realidad y del mundo en que viven.
- b) Conectar al educando con la vida y con las experiencias reales.
- c) Comprender y explicar la realidad donde viven y actuar sobre ella en procura de su transformación.
- d) Incentivar la reflexión, la crítica, la libre interpretación y discernimiento de las alternativas.

Por las razones expresadas, hoy la humanidad vive cambios profundos e inesperados, lo que demanda una enseñanza de la geografía que facilite una formación que habilite a los educandos para entender esos cambios, la realidad y la dinámica del mundo, y desempeñarse exitosamente en él. Eso amerita de replantear los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde los procesos de investigación. Es decir, replantear la forma como se interpreta el mundo y la forma como se actúa en él.

Con estos señalamientos, el cambio que siempre se ha aspirado, pero que siempre se pospone, sólo podrá iniciarse si el educador desarrolla una acción pedagógica que se sostenga en la reflexión, tanto de la realidad geográfica, como de su propia práctica. Es necesario entender Si el proceso investigador se dirige a la transformación educativa de la práctica, el procedimiento no es generar conocimiento para ser aplicado, sino generar modos de reflexión que pongan en conexión lo que se averigua de la realidad con significado valorativo.

Supone, entonces, aprender a vivir en el mundo, viviendo críticamente los cambios; no siendo indiferente a lo que ocurre. El momento histórico demanda de otras interpretaciones, pero también, enfrentar los mecanismos manipuladores de la conciencia y de la actuación. De allí que es necesario que la enseñanza de la

geografía supere las falsas interpretaciones del mundo, para ofrecer una práctica pedagógica donde la enseñanza y la vida se desenvuelvan simultáneas, integradas y vivenciales. El objetivo: rescatar la actividad reflexiva del educando, en la búsqueda de una actuación democrática, crítica y creadora de alternativas posibles.

Enseñar geografía transformando el bagaje empírico en conocimiento científico de la realidad geográfica

La enseñanza de la geografía, inmersa en las orientaciones pedagógicas y didácticas de acento tradicional, encaminó su esfuerzo hacia el desarrollo del intelecto. En consecuencia, la razón constituyó el escenario para el desarrollo de los mecanismos del análisis y la síntesis, como base para obtener el conocimiento desde la reflexión acuciosa sobre el objeto de estudio. Al aplicar rigurosamente los mencionados procesos, se estaba garantizando la objetividad, la confiabilidad y la validez requerida por el conocimiento obtenido para ser científico.

Al plantearse nuevas opciones para conocer, entre las cuales cabe citar que el sujeto percibe e interpreta el mundo, la realidad y la vida, bajo el condicionamiento de las novedosas circunstancias y el momento histórico en que se vive, la escuela perdió la exclusividad de ser la única fuente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto representó un cambio sustancial, debido a que las alternativas emergentes comenzaron a valorizar la acción armónica entre la vivencia cotidiana y la enseñanza y los aprendizajes. Es decir, la vida y el aprender conforman una unicidad dialéctica que también se va transformando en la medida en que el sujeto va aprendiendo en la vida misma.

Eso trajo como consecuencia, que la enseñanza de la geografía debe replantear sus orientaciones teóricas y metodológicas en la misma forma como va cambiando el mundo, más aún, debe proponer nuevas alternativas que vayan vislumbrando opciones a las situaciones por venir. ¿Dónde se pueden obtener esas opciones?. Pues, en la investigación de la realidad, lo cual facilitará, no sólo comprender lo que ocurre sino también percibir las tendencias y los comportamientos que vendrán. Se impone, entonces, la necesidad de elaborar el conocimiento, aplicando los procesos de la investigación de una manera abierta y flexible, y sustentándose en la experiencia personal del educando.

Se trata de una forma más común de hacer ciencia, en el ámbito de la enseñanza de la geografía, pero desde una orientación social. En principio, enseñar para concientizar apoyándose en la aproximación crítica a la realidad geográfica. Esto se debe a que la educación no puede ni debe estar a espaldas de la realidad, sino que, como expresa Martínez (1989): "formar un nuevo ser humano para el cambio, que lo disfrute, que sea capaz de improvisar y de enfrentar con confianza, con fuerza y con valor, las situaciones nuevas que la vida presenta de manera continua durante su existencia" (p. 10)

Lo citado, con el firme propósito de alcanzar una formación para la autonomía y la innovación; que facilite el aprender en el mismo ámbito de las incertidumbres y el entendimiento de los cambios epocales y, de manera muy relevante, aprender para asumir retos ante las dificultades de la comunidad inmediata y del mundo global. En respuesta, volver a la realidad e encontrar en ella, los argumentos que ayuden a sostener una explicación científica a los acontecimientos sociales y a los fenómenos naturales.

Amerita, entonces, que la enseñanza de la geografía potencie la capacidad de buscar, seleccionar, aplicar y evaluar diversas fuentes de información. Igualmente, facilitar actividades para la discusión y la confrontación de criterios e impresiones personales y grupales, que permitan aprender a aprender. El objetivo es aprender a obtener la información por los propios medios personales, articulando con los problemas geográficos de la comunidad, para iniciar y desarrollar la adquisición del saber científico. Es proporcionar las oportunidades didácticas para articular las experiencias cotidianas como punto de apoyo para gestar el conocimiento científico. Para Pagés (1997):

El saber social es relativo, es decir, debe contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye así, como en la cultura propia del alumno. Para que los alumnos aprendan un contenido social, es necesario tener en cuenta cuál es su punto de partida, cómo su contexto social ha influido su saber espontáneo (p. 158).

La contextualización pasa a constituir un requerimiento ante la forma como se manifiestan los acontecimientos geográficos, lo que implica pedagógicamente enseñar la geografía atendiendo al ámbito socio-histórico donde se desenvuelve la cotidianidad del educando. Vale indicar que eso obedece a que es en ese marco geográfico donde los alumnos obtengan las primeras informaciones que van formando su bagaje experiencial, el cual por ser de un alto sentido empírico, es necesario transformar como saber científico.

Se trata de la reconstrucción de los conocimientos que sustentan las concepciones previas de los educandos, obtenidos desde su vinculación como habitante de una determinada comunidad, para darle sustento científico. En otras palabras, dar un viraje a la experiencia mediante la fundamentación de la ciencia. Como el conocimiento científico también es cambiante, el proceso didáctico para su obtención también debe ser, además de cambiante, flexible, abierto y libre, en función del objetivo social de atender a la solución de los problemas reales y concretos que afectan a la vida cotidiana de las personas.

En efecto, los procesos que debe desarrollar la enseñanza geográfica tienen que constituir actividades con profundas implicaciones sociales, tanto para el educador como para los alumnos. Dado que el punto inicial es la comunidad, y en ella se han adquirido las experiencias de la vida, la enseñanza ha de convertirse en acciones para

obtener el conocimiento, sustentado en lo que ya es “sabido” por ambos sujetos. Esto demanda que, tanto la enseñanza como el aprendizaje, no pueden ser acciones estáticas y mucho menos neutrales, sino de participación activa, de evaluación permanente y de reflexión dialéctica. De acuerdo con Esté (1983), lo indicado representa lo siguiente:

Conocer no es sólo la obtención de información de los hechos habidos en la sociedad y en la naturaleza y conocidos por los hombres y transmitidos por símbolos y lenguajes. Conocer es también y sobre todo, la capacidad que tiene el hombre para acercarse a la realidad para aprehenderla y actuar en consecuencia, a una realidad cambiante y escurridiza, pero sin embargo inevitablemente presente en el hombre (p.8).

Así, la enseñanza de la geografía encamina su esfuerzo pedagógico y didáctico para que el educador que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje y los educandos que los viven participando activamente, tengan oportunidades para obtener y transformar su visión de la realidad, del mundo y de la vida. Eso les habilitará para evitar a “todo fuego”, la manipulación ideológica y la alienación cultural muy propia del mundo de la globalización. Por las razones expresadas, se tiene que enseñar para abordar los problemas sociales, geográficos y ambientales de la comunidad. Al respecto, es necesario aplicar estrategias metodológicas que, desarrolladas como procesos, faciliten abordar de manera progresiva, rigurosa y transformadora, las dificultades que confrontan los habitantes de la comunidad.

Esto demanda replantear las estrategias de enseñanza, las maneras de aprender, los hábitos de estudio, las técnicas de la investigación social, entre otros, de tal forma que la acción educativa tenga sostén en los fundamentos que las ciencias sociales aplican para obtener el conocimiento del hombre y de la sociedad. Para Flórez O. (1993), desde el anterior punto de vista, la enseñanza por procesos debe convertirse en una acción orientada a propiciar el descubrimiento del conocimiento. Implica, entonces, facilitar a los alumnos actividades para que vayan desenvolviéndose en el proceso de construcción científica del mismo, pero sometido a los mismo rigores de la ciencia. Es decir, enseñar dando cumplimiento, en este caso, a los principios de la ciencia geográfica.

La enseñanza se convierte, de tal forma, en el desarrollo de pautas metodológicas dirigidas hacia las vivencias cotidianas de la realidad geográfica de la comunidad, las cuales puedan ser utilizadas por los estudiantes, según sus conveniencias, para dar respuesta a los problemas habituales. La intención pedagógica es que el aprendizaje se convierta en una labor de investigación que preste atención al tratamiento de situaciones problemáticas, en las cuales los alumnos puedan participar en la construcción de los conocimientos, desde el descubrimiento a través de la propia experiencia personal. En la opinión de Zárate M. (1995), eso significa:

El método de indagación o analítico-procedimental se identifica totalmente con el aprendizaje significativo. Se basa en la construcción de los conocimientos por el mismo alumno a partir de fuentes de conocimiento y estrategias que presenta el profesor: lectura de imágenes, interpretación de gráficos, observación de mapas, manejo de datos estadísticos. El alumno se ve enfrentado a situaciones y problemas concretos que tiene que resolver. De ese modo moviliza conceptos, procedimientos y actitudes que pasan a formar parte de sus propias estructuras cognitivas (p. 83)

Como existe en el ámbito del común el criterio de que la creación de la ciencia es patrimonio exclusivo de los expertos en la investigación, en este caso, de los temas de la disciplina geográfica, aplicando estrategias de enseñanza de rigor científico, se está incentivando la “democratización” de la ciencia. El hecho de los alumnos participen en procesos investigativos, ellos se estarán habilitando para obtener conocimientos por sus propios medios, a la vez que estimulando la interpretación crítica de las informaciones.

El punto de partida del proceso de enseñanza de la geografía, en función de lo anteriormente expuesto, debe ser una situación de la vida cotidiana que constituya un problema importante para la comunidad. A tal efecto, tiene que ser un tema de interés, una pregunta, la formulación de una hipótesis o una necesidad sentida que obstaculice el desenvolvimiento habitual. Lo cierto es que debe producir el desencadenamiento de un proceso científico, conducente a la elaboración de un nuevo conocimiento, como resultado de las transformaciones que se producirán en las ideas previas, en los fundamentos teóricos y en la actitud asumida en la participación social. De acuerdo con Batllori (1999):

...la metodología geográfica debería ser capaz de explicar cada nivel de organización social, pasando de las instancias más abstractas a los detalles de la vida cotidiana y ser capaz de integrar niveles para dar una explicación. Tarea realmente compleja porque cada localidad es una síntesis compleja porque cada localidad es una síntesis compleja de niveles con evoluciones espaciales diversos (p. 36).

La investigación para “descubrir” el nuevo conocimiento, plantea, entonces, la necesaria participación del educando en las diferentes actividades del proceso. Además de facilitarse la investigación como un método para desarrollar la enseñanza de la geografía, lleva implícito un cambio de actitud, debido a que representa también la oportunidad para, como dice Clary (1994), familiarizar “a los jóvenes con el mundo en que viven, conducirlos a una representación científica suministrándole los útiles conceptuales y metodológicos indispensables para comprender territorios y sociedades” (p. 31).

La globalización como contexto epocal ha traído como consecuencia implicaciones importantes para la humanidad que son innegables obviarlas. Nada se

encuentra desligada de los cambios que esta situación ha traducido en el ámbito planetario. De allí que la enseñanza de la geografía, no podía ser la excepción. Motivo por el cual, se acudió a los fundamentos que han venido exponiendo los expertos sobre el tema para conocer el estado actual de los conocimientos sobre la globalización. Desde la relación dialéctica teoría-experiencia se ha elaborado este informe, del cual queda el compromiso de continuar en la búsqueda de nuevos conocimientos.

CAPITULO IX

UNA ALTERNATIVA GEODIDACTICA PARA ENSEÑAR GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

El modelo tradicional

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

Este modelo se apoya en los fundamentos del método científico positivista, las leyes del aprendizaje, los procesos del pensamiento y de la pedagogía experimental. Se trata de la didáctica tecnocrática que orienta el aprendizaje como una relación mecánica estímulo-respuesta hacia el cambio de conducta. Allí, los procesos se desarrollan como han sido planificados, lo que obedece a la presencia de un mecanismo férreo y una secuencia estricta de actividades aisladas e inconexas. Eso, de por sí, impide alcanzar logros significativos, al no poderse introducir otras actividades a las ya previstas, por interferir en los resultados y/o distorsionar la enseñanza. Su desenvolvimiento se caracteriza por las siguientes características:

1. La acción geodidáctica es resultado del trabajo mancomunado entre los expertos en Contenido, en Didáctica y en Diseño Instruccional.
2. La acción geodidáctica se planifica en función del Programa Escolar, el Libro de Geografía y la experiencia del docente de Geografía.
3. El desarrollo de la clase se desenvuelve con actividades orientadas por el educador donde predomina el dictado y la explicación de contenidos.
4. El alumno ejecuta acciones limitadas a describir, dibujar, calcar y copiar.
5. La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con ejercicios en el aula, aplicación de pruebas objetivas y la elaboración de tareas.

Por estas razones, hoy se reclama que la enseñanza se desarrolle, no para adiestrar espectadores, sino para formar actores protagónicos que asuman la realidad, desde posturas reflexivas sobre los hechos y fenómenos geográficos en su condición de constructores de la historia.

El modelo alterno

El acercamiento entre el mundo académico y el trabajo escolar cotidiano debe conducir al mejoramiento de la enseñanza de la Geografía. Según Durán, Daguerre y Lara (1996), en las condiciones históricas del momento, la enseñanza geográfica debe incorporar nuevos conceptos y metodologías, para abordar la velocidad como se produce el conocimiento, la rápida pérdida de vigencia y la forma tan diversa de manifestarse (nuevos códigos, símbolos e íconos).

Lo indicado, representa ineludiblemente un reto para el docente de Geografía, al tener que asumir el compromiso de transformar su práctica escolar, ante lo cual debe recurrir al apoyo de los fundamentos teóricos que los expertos elaboran y establecer la relación con sus saberes adquiridos en la experiencia de todos los días. Así, se iniciará la renovación más acorde a los acontecimientos del mundo global.

En lo concreto, se impone la necesidad de un nuevo modelo geodidáctico que sea capaz de lograr que la enseñanza de la Geografía asuma una visión y una misión más relacionada con la realidad desde una acción pedagógica comprometida con el cambio social. Eso supone convertir al acto pedagógico en una acción política e ideológica que supere la neutralidad científica que obstaculiza la posibilidad de una enseñanza geográfica significativamente humana.

El modelo geodidáctico que se propone para mejorar la enseñanza de la Geografía debe dar respuesta contundente a la práctica escolar cotidiana. Responde esta iniciativa a que allí, es donde el desarrollo curricular se hace realidad. Por lo tanto es la esencia de la acción educativa que es necesario transformar, acorde con la nueva época.

Igualmente, la mirada debe orientarse hacia el entorno comunal, por ser el escenario de la vida cotidiana de los educandos. Al convertirse en centro de interés pedagógico, lo local, constituye para los educandos, la posibilidad de ejercitar actividades didácticas, cuya misión es aprender a leer la realidad, desde interpretaciones abiertas que ayuden a replantear constantemente los esquemas de pensamiento y acción del educando.

Es pensar en el desorden, en el movimiento y en la dialéctica de la vida diaria, de tal forma que las experiencias vividas trastocuen las concepciones empíricas hacia nuevas concepciones sobre la realidad geográfica. Bajo esta perspectiva, deben ser motivo de atención de la enseñanza geográfica, el estudio de situaciones geográficas detectadas en el entorno inmediato. Obedece, según George (1966), a que el estudio geográfico tiene que fundamentarse en explicación de la realidad construida desde la relación sociedad-naturaleza en un lugar y en un momento determinado.

Se trata de los hechos en pleno desarrollo, enmarcados en la dinámica geográfica en su habitualidad compleja y percibidos como escenarios vividos. Es ver la realidad

entendida y percibida desde una perspectiva fotográfica que representa acontecimientos de la vida cotidiana. Esto traduce asumir la realidad geográfica desde una intervención pedagógica de acento crítico que debe centrarse en temas de actualidad, temas de interés, interrogantes e hipótesis que surgen de la misma cotidianidad y responden a la existencia de problemas geográficos. .

Se busca una acción pedagógica activa y reflexiva que sensibilice al educando sobre las precariedades sociales e históricas y contribuya a generar posturas que fortalezcan la identidad nacional ante las manipulaciones que impone la globalización. De allí que el punto de partida, debe ser un modelo de análisis abierto, el cual se desenvolverá desde las subjetividades elaboradas por los educandos sobre su comunidad, los temas de interés y/o la problemática geográfica que se estudia y, finalmente, presentar alternativas de solución posibles y realizables.

Los fundamentos metodológicos para el cambio geodidáctico

Las nuevas condiciones históricas motivan para que, en la enseñanza de la Geografía, sea un hecho habitual la confrontación de la realidad geográfica desde el trabajo escolar cotidiano. Eso responde a que la localidad produce y reproduce el comportamiento que se desarrolla a escala global. Igualmente, se trata del entorno inmediato para el educando, a la vez que el escenario donde se armoniza la dinámica sociedad-naturaleza, en su relación espacio-tiempo y en la integración presente-pasado. En otras palabras, para Benejam (1999), significa observar lo vivido al esculcar cómo era antes, cómo ha evolucionado y hacia dónde evoluciona, inmerso éste, en el entorno global. Allí, la actividad habitual que se reclama es aprender a leer la realidad desde interpretaciones abiertas que ayuden a replantear constantemente los esquemas de pensamiento y acción del educando.

Es pensar en el desorden, en el movimiento y en la dialéctica de la vida diaria, de tal forma que las experiencias vividas trastocuen las concepciones empíricas hacia nuevas concepciones sobre la realidad geográfica de repercusiones mundiales. Lo indicado hace imprescindible abordar situaciones geográficas como objetos de estudio. Eso obedece, según George (1966), a que el estudio geográfico debe fundamentarse en la integración sociedad-naturaleza, desde una visión de conjunto que vincule en forma estrecha las diversas relaciones que se producen en un lugar y en un momento determinado. En lo concreto, según manifiesta el citado autor: “la situación se define, ante todo, por la relatividad de las relaciones entre acciones humanas y el medio...”. (p. 28).

Las situaciones geográficas constituyen hechos que son asumidos como escenarios vividos percibidos como fotografías dinámicas de la vida cotidiana en plenos cambios y transformaciones. Es decir, son circunstancias que se abordan inmersas en la complejidad de su existencia sin interferencias, con el objeto de comprender críticamente los argumentos que explican su comportamiento geográfico. Esto

representa entender los acontecimientos en sí mismos e inmersos en la realidad geográfica del mundo global, con alto sentido de objetividad. Para abordar la realidad geográfica desde una intervención pedagógica es importante centrarse en temas de actualidad, temas de interés, interrogantes e hipótesis que surgen de la dinámica cotidiana.

Estos pueden adquirir la orientación de problemas geográficos, al considerar su existencia como dificultades para el colectivo social. Así se asegura una participación activa y reflexiva que sensibilice al educando sobre las precariedades sociales e históricas y contribuya a fortalecer la identidad nacional ante las manipulaciones que impone la globalización. De allí que el punto de partida, sea abordar la problemática geográfica de la comunidad local, entendida como la realidad vivida todos los días.

Según Santiago (1998), el modelo de análisis a proponer debe ser abierto y debe facilitar oportunidades para expresar las subjetividades elaboradas por los educandos sobre su comunidad, los temas de interés y/o la problemática geográfica que se estudia. Bajo estas orientaciones teóricas, se impone dar prioridad a la dialéctica que emerge de la confrontación analítica y sintética permanentes y, finalmente, presentar alternativas de solución a la comunidad inmersa en la situación que se ha estudiado.

Para comenzar el estudio de la situación geográfica

Tradicionalmente, el docente de Geografía inicia sus actividades con una explicación acerca los contenidos a estudiar. Es una actividad somera y superficial. También es usual que recomiende el libro ajustado a los contenidos programáticos y describa los procesos de evaluación. Bajo la nueva orientación, ¿Cuál es el cambio?. No hay tema específico, sino lo que se sabe de la comunidad. El educador puede redactar en el pizarrón una interrogante motivadora en ese sentido. Así comienza el proceso. Se entiende que debe ser una discusión abierta y libre donde se manifiesten las ideas previas de los educandos con suma autonomía e independencia de criterios.

Para ello es recomendable aplicar la técnica de la lluvia de ideas, el trabajo en grupos. En otras palabras, actividades que faciliten una conversación donde puedan participar la totalidad de los educandos. De acuerdo con Ander-Egg (1991), el docente debe ser el director del debate y en efecto, entusiasmar la exposición de ideas sin menospreciar lo dicho por muy ligero que sea lo expresado. En esta actividad, no existen límites a la discusión, por lo tanto, se debe aspirar al logro de la plenitud de la liberación del pensamiento.

En lo pedagógico se busca iniciar al educando en la exposición de sus concepciones, dar argumentos para sostener lo que dice, intercambiar criterios con sus compañeros y confrontar sus representaciones con otras. Es necesario formar para el debate, pero también para el consenso. Luego, es relevante comenzar a ordenar las ideas desordenadamente expuestas. Una de las estrategias acordes para esta

formación, lo constituyen los ejercicios de redacción en forma libre sobre las temáticas discutidas. Aquí es importante diagnosticar cómo expresan sus ideas en forma escrita, cómo es su ortografía, entre otros aspectos, a la vez que estimular la revisión bibliográfica y hemerográfica.

La integración aula-realidad geográfica

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 obligatorio percibir las circunstancias que se presentan en la comunidad desde los contenidos programáticos. El programa constituye el medio que suministra el ente oficial para que el docente desarrolle los procesos formativos en el aula de clase. Su revisión debe comenzar por 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.

Esa visión de conjunto del programa facilita al docente enterarse de la tarea que debe desarrollar en el aula. Al relacionar esta actividad con sus valiosas experiencias en el manejo del programa, estará en condiciones de precisar cuáles son los conocimientos y las actividades que recomienda el programa para el logro de los objetivos. 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 trascendencia para sus educandos.

Desde este punto de vista, una vez detectados las posibles temáticas geográficas, el educador de Geografía deberá formalizar su presentación a los estudiantes de su curso, sin imponer un tópico en particular, sino aceptar la discusión que se genere en el aula de clase. Se busca identificar posibles problemas geográficos que sean relevantes y tengan aceptación entre los alumnos, de modo que sirvan de temas generadores del proceso geodidáctico, el cual no puede ser impuesto sino negociado en procura del consenso.

2) **Asumir la realidad geográfica como objeto de estudio:** 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 facilitarán 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. Es decir, facilitar circunstancias para que los alumnos adquieran información sobre lo que ocurre y profundizar en la comprensión de situaciones de

notable repercusión en la comunidad. La intención es facilitar el contacto de los educandos con la situación concreta de su realidad inmediata. Esta es de por sí, es una actividad científica de primer orden e importancia pedagógica formativa esencial y básica. Conviene destacar que además se debe estimular la lectura y la redacción como acciones que habilitan al educando para obtener informaciones por sus propios medios.

3) **La integración programa escolar - problema geográfico.** Ahora se procede a elaborar un listado de problemas geográficos de la comunidad. Ese inventario deberá estimular un nuevo debate, con el objeto de identificar el problema más pertinente como tema de estudio por los estudiantes. Es un ejercicio para desarrollar la habilidad de la jerarquización, resultante del consenso y la negociación democráticos. Del mismo modo, el docente puede facilitar a los alumnos un conjunto de problemas por él detectados y someter a su discusión entre los alumnos, de tal forma que ellos sean quienes seleccionen el problema más adecuado a estudiar. A continuación, es necesaria la integración entre el programa y el problema geográfico seleccionado, bajo el procedimiento que se recomienda a continuación:

- a) Si el objetivo es ofrecer una visión de conjunto, esto se logra con la elaboración de una tabla de doble entrada donde se visualizan las partes en el todo, se valora su importancia en el todo y se entiende que cada parte representa al todo.
- b) En el eje horizontal se redactan los objetivos y/o los contenidos del programa, relacionados con el problema que se estudiará. Ejemplo: La distribución espacial de la población, las actividades económicas, los sectores económicos, el sector de la economía informal, entre otros.
- c) En el eje vertical se describen los pasos del proceso geodidáctico que se recomienda para facilitar el estudio del problema geográfico seleccionado.
- d) En los cuadros que resultan del cruce entre ambas variables, se redactan las actividades que facilitarán la integración entre los objetivos y/o los contenidos con los pasos previstos en el proceso geodidáctico. Ejemplo: Leer un recorte de periódico, interpretar un dato estadístico, observar un mapa.

Como resultado de esta integración emerge una visión integral del proceso, el cual facilita al educador la elaboración de su planificación de las actividades escolares. Así, el programa se operacionaliza a través del manejo abierto y flexible de objetivos y contenidos con actividades escolares factibles que pueden seguir el desarrollo de los acontecimientos, favorecer una secuencia de actividades desencadenables de otras actividades, convertir la enseñanza en un proceso de investigación, entre otras repercusiones pedagógicas relevantes.

De esta forma, se hace posible una planificación que se puede desenvolver acorde con la situación que se estudia y no para repetir lo mismo en cada año escolar. No puede dejar de mencionar que también se da la oportunidad para hacer posible, el siempre postpuesto postulado de Tovar (1969): El programa lo hace el Profesor. En

otras palabras, es relevante que el docente de vida al programa acorde con su experiencia, necesidades y oportunidades. 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 facilitar notables repercusiones formativas en los educandos, entre los que valen citar:

- a) La individualización del educando, en lo que respecta a un tratamiento personal y diferenciado.
- b) La integración de contenidos programáticos para superar la fragmentación del conocimiento.
- c) El trabajo en grupos, con el objeto de desarrollar la interacción entre los alumnos.
- d) La participación autónoma que favorezca la vivencia de experiencias investigativas en el contexto de la comunidad local.
- e) La aplicación de un enfoque comunicativo donde el diálogo facilite que los educandos elaboren su propio discurso sobre los acontecimientos de la realidad geográfica.
- f) La proyección social de los contenidos que facilita la escuela desde un enfoque socio-ambiental.
- g) La reflexión metacognitiva para realizar acciones reflexivas que faciliten pensar más allá de los contenidos concretos.

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 abierta, flexible, reacomodable, como son las actividades de la vida diaria, donde se pueden cometer errores, reflexionar y continuar el “camino”. Debe ser una acción natural y espontánea, desprendida de la rigurosidad y la certeza. Para que eso ocurra, 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. Por lo tanto, en primer lugar es recomendable abrir una discusión sobre la panorámica del momento y, en segundo lugar, obtener lo que piensan los educandos sobre la inserción de la comunidad en ese contexto geohistórico. Se trata de la primera aproximación con la realidad de la globalización y de sus repercusiones en el ámbito comunal local, el educador se debe habilitar al educando sobre las técnicas para obtener información, a la vez que la ejecución de actividades para debatir, tales como: el trabajo en grupos, el torbellino de ideas, la discusión en grupo grande, entre otros.

Dentro de las actividades de esta fase del proceso, se pueden citar las siguientes: la aplicación de la técnica de la pregunta divergente, recurrir al campo experiencial del educando, la consulta de libros, revistas, folletos y prensa, la observación de programas de televisión, la observación de videos, las consultas en Internet y las exposiciones del profesor.

Por ejemplo: El educador puede redactar en el pizarrón una pregunta: ¿Qué pasa en el mundo actual?. Luego organizar a los alumnos en grupos de trabajo para que discutan sobre la respuesta a esta interrogante. Luego, conformar un grupo grande y abrir el debate. En la medida en que avanza la discusión, redactar conclusiones y/o sus impresiones en el cuaderno de trabajo. Al finalizar la actividad, recomendar la búsqueda de información sobre el tema discutido en libros y prensa, fundamentalmente. El docente evaluará las intervenciones en clase, en el registro correspondiente, el cual puede ser una lista de cotejo.

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. En la mayoría de las veces, ese “conocimiento vulgar”, emerge de la percepción espontánea y natural del alumno en su desempeño como habitante de un lugar determinado. Es el entendimiento de la realidad a simple vista, el cual sirve al educando y dar respuesta a sus preocupaciones como miembro del colectivo social.

En suma, la acción pedagógica de esta fase lleva consigo poner en primer plano, el bagaje que domina el alumno desde la experiencia concreta; desde el contacto real y objetivo, Así comienza a confrontar la realidad abstraído de la imparcialidad y la neutralidad, al valorar, en primer plano, su subjetividad como manifestación de la percepción de los acontecimientos del espacio vivido. Es decir, la apreciación de la realidad que resulta de la vivencia cotidiana y la cual entiende desde sus argumentos aprendidos en esa dinámica habitual.

Esta oportunidad valora el saber que penetra por los sentidos, especialmente, la observación y la descripción. Significa, entonces, iniciar el estudio de la realidad

geográfica al contar con el apoyo de las dos acciones más tradicionales de la enseñanza de la Geografía. Pero ahora, éstas se revitalizan como oportunidades para facilitar el planteamiento de preguntas e hipótesis que demandan respuestas que es importante investigar. Entre las actividades que se pueden recomendar para abordar esta fase, se encuentran las siguientes: la realización de debates, la aplicación de torbellinos de ideas, las discusiones para recurrir al campo experiencial del educando y las discusiones en grupos de trabajo.

Ejemplo: Si el tema que se discute es el crecimiento urbano, el docente puede formular una pregunta al grupo de alumnos, en los siguientes términos: ¿Qué sabe Ud. sobre la forma cómo se ha realizado el crecimiento de su comunidad?. En principio, los alumnos que poseen alguna referencia son los que emiten sus concepciones. Es importante involucrar a la totalidad del grupo en la conversación. En consecuencia, se impone luego, recurrir al trabajo en grupos y estimular la reflexión sobre la temática en discusión.

Finalmente, cada grupo puede nombrar un relator para que exponga las conclusiones y/o que el grupo proceda a redactar en sus cuadernos de trabajo sus conclusiones para posteriormente leerlas y argumentar su significado al resto del curso. El docente evaluará el contenido expuesto o redactado, en el control respectivo. Vale recordar que la evaluación es estas fases de carácter eminentemente formativa, al respecto se recomienda la utilización de una escala de estimación.

3) La aproximación a la realidad

Si en la anterior fase, fue necesario apreciar los significados que sirven para los educandos manifestar el sentido común, 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. Es imprescindible que esta actividad detecte características, tales como: rasgos que dominan en el entorno, las características de la población, las actividades económicas, el tipo de viviendas, la localización de entes oficiales, las empresas, los testimonios históricos, los lugares de esparcimiento, las iglesias, las plazas, los museos, los locales comerciales, entre otros.

Esas actividades determinan la elaboración y la aplicación de cuestionarios, también exige la utilización de mapas y/o planos para ubicar los indicios que resultan de la observación. Los cuestionarios deben ser construidos en correspondencia con lo expresado en las preguntas y/o en las hipótesis formuladas por los educandos. Es ineludible dar coherencia entre lo que se desea obtener y las respuestas que emitan los encuestados. Es importante complementar la aplicación de los cuestionarios con la realización de entrevistas. Ambas procedimientos traen como consecuencia obtener una información más integral sobre la situación observada, a la vez que permite la

ejercitación de los educandos en la práctica de la intervención directa con su realidad inmediata. Conviene destacar que el diagnóstico facilita a los educandos la obtención de información sistematizada y coherente, a la vez que lo estimula y lo forma para el desarrollo de procesos investigativos.

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

Ejemplo: Definida la temática a estudiar, el docente debe estimular las prácticas de la observación con el objeto de ejercitar la observación acuciosa. Es significativo iniciar con las visitas, los paseos y/o las visitas guiadas. Inicialmente, sin el manejo de caracteres definidos y luego afinar hacia los detalles relevantes. A continuación, estructurar las variables y los indicadores. Esto se puede realizar en el aula, para lo cual el educador debe explicar ese procedimiento con claridad, a través de clases expositivas. Una vez conformado el cuestionario, se debe aplicar en el área seleccionada. Es importante recomendar la forma como se debe aplicar este instrumento, de tal forma que los alumnos demuestren seriedad y decencia al participar en esta actividad. El docente evaluará esta actividad, a través de la calidad, coherencia y objetividad del instrumento elaborado.

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. Es la oportunidad para contrastar el sentido común. Esto obedece a que la simpleza de la observación y la mera descripción son abiertamente superadas por los nuevos datos que sobre la realidad se obtienen. En efecto, como la subjetividad elemental es afectada, las sesiones del aula deben contribuir a profundizar las contradicciones a la vez que estimular la reflexión dialéctica. Así, las clases se centrarán en torno a debates sobre la información recolectada.

Como ahora la actividad central es profundizar en la explicación de la situación que se estudia. El sustento tiene que ser la información obtenida en el diagnóstico, la cual será sistematizada en representaciones estadísticas. Aquí el docente de Geografía puede recurrir al docente de Matemáticas para que enseñe a los educandos a transformar los datos en gráficos, cuadros, ojivas estadísticas. De esta forma la información se plasma estadísticamente. A continuación se procede a su interpretación. Es significativo indicar que de esa reflexión, emergerán otras

interrogantes que reclamarán nuevamente de actividades de campo, con un nuevo cuestionario y/o la realización de entrevistas para ahondar en la búsqueda de aclarar las interrogantes y también de profundizar en la explicación.

Necesariamente, la interpretación promoverá otras actividades. No se trata de limitarse a la simple observación. Ahora la actividad se torna más compleja debido a que las preguntas e hipótesis que resultaron de la observación ameritan de respuestas. Es imprescindible tomar en cuenta la lectura de mapas y planos, la revisión de bibliografía, hemerografía y documentación histórica. Con estas actividades se logran dos acciones pedagógicas de primer orden cuando se enseña Geografía. En primer lugar, continuar la observación sobre la vivencia del tema que se trata y en segundo lugar, profundizar la explicación de lo que se observa. Para decirlo con otras palabras, se realiza una aproximación más cercana a los hechos, a través de observaciones que van relacionadas con reflexiones que ayudarán a comprender lo estudiado.

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.

La actividad explicativa debe apoyarse en un modelo de análisis que vincule interdisciplinariamente a lo geográfico con otros conocimientos. En ese sentido, el docente puede establecer ámbitos específicos para conseguir más datos. Tales el caso de la investigación histórica, la obtención de información sobre aspectos netamente económicos, descifrar los mecanismos de poder y de intercambio financiero, comercial e industrial. Es decir, una acción integral para develar las razones que explican la realidad desde diversas y variadas perspectivas.

Ejemplo: Una vez que los alumnos hicieron las observaciones, el docente abre en clase el debate sobre lo que fue observado y comienza a definir los aspectos más relevantes. Esta actividad la puede hacer en el pizarrón. Definidas las variables, se inicia los procesos de elaboración de los cuestionarios en grupos de trabajo y luego, una vez evaluados por el docente, se recomienda su aplicación con el trato adecuado y respetuoso.

Mientras se aplican los cuestionarios, el educador puede enseñar como se transforman los datos en información estadística. Luego se procede a tabular la

información y, convertidos en cuadros, histogramas o gráficos, se desarrollan las clases centradas en su reflexión. Necesariamente, emergerán nuevas interrogantes, ante lo cual el proceso geodidáctico, deberá proseguir para dar respuesta hasta tener una explicación integral del aspecto que se estudia y la evaluación seguirá orientada por lo formativo. El proceso no se puede limitar a obtener datos estadísticos sino también históricos, sociales, económicos, políticos, culturales. Es dar respuesta a cómo era antes, por que es así, qué factores intervienen, cómo ha evolucionado la realidad, cuál es el aparato político-administrativo que controla la dinámica de la realidad estudiada, entre otras interrogantes. Esto se logra con el incremento de la búsqueda de información desde múltiples fuentes.

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 plano y elaborar el mapa donde se plasma la dinámica del espacio del problema estudiado. Así 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. Con la elaboración del mapa, se procede a realizar las actividades explicativas sobre la situación que allí se refleja, lo que da origen a nuevos conocimientos.

Estas actividades dan un nuevo sentido al trabajo escolar cotidiano. Como se aprecia, da origen a una intensa participación de los grupos de trabajo, a la vez que un proceso de intensa reflexión. La intención es que las inferencias deben conducir a reconstruir la estructura que domina en la dinámica del espacio. Por eso el redescubrimiento responde a interrogantes, tales como: ¿Cómo era antes?, ¿Cuáles ha sido los cambios?, ¿Cómo ha evolucionado?, ¿Por qué se ha producido esa situación?. Dar respuesta a estas preguntas es tarea del trabajo de gabinete que complementa la acción investigativa. Al plasmarse la dinámica en el mapa, es importante complementar lo representado con la información sistematizada en gráficos, ojivas, cuadros estadísticos e histogramas. ¿Qué relación tiene esta información con la dinámica espacial?. Pues facilita los argumentos por los cuales existe la realidad geográfica que aparece en el mapa.

Otro aspecto complementario lo constituye la representación de los mecanismos de poder determinados por la incidencia político-administrativa. Es decir, inferir el sistema político y su repercusión geográfica. Para entenderlo con otras palabras, es la forma cómo se manifiestan los mecanismos de poder y la manifestación espacial de los procesos políticos y administrativos que explican la situación que se estudia. Una vez obtenida esa visión de conjunto se impone representar en el mapa la ubicación del

lugar en la entidad, el país y en el mundo. No se pueden obviar la representación de los mecanismos que sirven para articular el ámbito estudiado con otras áreas regionales, nacionales e internacionales. De esta forma, se comprenderá su articulación con el contexto del mundo global.

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, utilización 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, trabajos en grupos, redacción de informes, redacción de ensayos, descripción de procesos históricos, utilización de documentos históricos, elaboración de planos, observación de fotografías y realización de talleres.

Ejemplo: El educador establece una secuencia de clase para representar la información obtenida en la observación, los cuestionarios, las entrevistas, en la revisión bibliográfica y hemerográfica, como en la consulta a Internet. Primero, lo geográfico, luego lo histórico, lo económico, lo social, lo cultural, etc. Es primordial que facilite cada aspecto en una clase, de tal forma que se “descubra” la realidad en varias etapas in crescendo. El final del proceso es el logro de la representación cartográfica de la realidad. La evaluación debe seguir la fundamentación cualitativa y a la orientación de formar al educando.

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. La exposición requiere de la orientación adecuada por parte del docente, quien debe enseñar a sus educandos cuáles son las acciones que caracterizan a esta actividad y su desenvolvimiento. A la par, debe orientar a los educandos sobre su comportamiento cuando se realiza la actividad.

Las exposiciones deben facilitar oportunidades para que los estudiantes: respondan a preguntas, manifiesten su bagaje conceptual, expongan criterios obtenidos en información bibliográfica y hemerográfica, presenten la elaboración de cuadros estadísticos, mapas y planos, expongan videos y fotografías por ellos obtenidas, presenten mapas conceptuales, expongan problemas de la comunidad y su tratamiento metodológico, elaboren maquetas, describan procesos históricos, redacten informes, redacten ensayos, dramaticen escenas de la vida real, participen en juegos didácticos,

elaboren collage, elaboren cuentos, elaboren caricaturas, elaboren avisos comerciales, entre otras.

Ejemplo. Una vez sistematizada la información en el mapa, el docente prepara a los estudiantes para la presentación de los resultados obtenidos. Es importante enseñar cómo se realiza una exposición. Clarificada la forma como se harán las disertaciones, se elige la secuencia de las exposiciones, las cuales deben dar paso a la discusión del contenido expuesto. El educador debe elaborar un instrumento para evaluar las exposiciones. Puede ser una escala de estimación donde detecte el contenido expuesto, la presentación personal, la aplicación de la técnica y la calidad del contenido expuesto.

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 exposición de cada trabajo debe ser una manifestación de sentido social e incorporar a la comunidad al debate de las ideas expuestas. Se aspira la participación de los habitantes en procura de traducir lo expuesto en acciones que diligen la transformación de la situación abordada. La acción comunitaria debe ser prestar atención a lo encontrado por los educandos e involucrarse en actividades que ayuden a mejorar sus condiciones de vida. 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. Hasta ahora la comunidad asiste a la escuela ante las convocatorias del personal directivo, ahora asistirá a la institución a apreciar el desempeño académico de los alumnos. Eso, será un momento altamente significativo para padres y representantes convertidos en espectadores de sus hijos y familiares y la escuela retomará su función 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.

Ejemplo: concluidas las exposiciones en el aula y obtenida una experiencia en ese sentido, los alumnos invitan a los padres y representantes, a los habitantes de la comunidad, a los entes oficiales, a que asistan a la escuela a escuchar sus exposiciones. Para ello pueden utilizar diversos medios de convocatoria.

8. Hacia nuevos conocimientos

Realizada las actividades de la devolución sistemática, la acción vuelve a las aulas para comenzar a debatir sobre nuevos conocimientos. Es necesario entender 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. En consecuencia, 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.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, F. (1987). El enfoque tecnológico de la educación. Caracas: Barnaven, C.A.
- Acurero O., G. (1995). Las fronteras del conocimiento. Maracaibo, Ediciones Astro Data, S.A.
- Aguirre Baztán, A. (1997). Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. México: Alfa Omega Grupo Editor, S.A.
- Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: Un aporte de la psicología genética a la didáctica de los Estudios Sociales para la escuela Primaria. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Alamis F., L. (1999). ¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global. Investigación en la Escuela N° 37, 47-59.
- Alamis F., L. (1999). Educar para la complejidad: contenidos de enseñanza y movimiento sociales. La influencia de la sociedad civil en el curriculum de ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué? Sevilla: Díada S.L.
- Álvarez M., J. M. (1985). Didáctica, currículo y evaluación: Ensayo sobre cuestiones didácticas. Madrid: Alamex, S.A.
- Anaya D., G. (1995) Neoliberalismo. México: Universidad Iberoamericana.
- Ander. Egg, E. (1980). Técnicas de investigación social. 14° Edición. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Ander-Egg, E. (1991). El Taller, una alternativa para la renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata
- Ander-Egg, E. (1994). Interdisciplinarietà en Educación. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Anderson, M. (1968). La Europa del siglo XVIII (1713 – 1789). México: Fondo de Cultura Económica.
- Anglade, G. (1976). La géographie et son enseignement. Québec: Les Presses de L'Université du Québec.

- Antunes, C. (1975). Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Aponte R. H. (1985). El andragogo. Un investigador permanente. Revista de Andragogía N° 2, 83.
- Araujo, E. (1990, Agosto, 21). Geografía de la pobreza absoluta. El Nacional, p. C-1.
- Armand, J. (1997, Octubre 26). Una globalidad al servicio de Occidente. Suplemento Cultural. Ultimas Noticias, p. 1-3.
- Arnau, H., Bria, L., Sanjuán, A., Baiq, A., Estany, A., P.de la Fuente y Tibau, R. (1995). Temas y textos de Filosofía. (2a. ed). México: Editorial Alambra Mexicana, S.A.
- Arráiz L., R. (1997). Mayo 02) noticias del futuro. EL NACIONAL, pp. A-4.
- Arzolay, C. (1980). El espacio geográfico y la enseñanza de la geografía en Venezuela. Ediciones Especiales N° 1. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.
- Aular, R. y Betencourth, M. (1993). Las ciencias sociales en la Educación Básica. Caracas: Fe y Alegría.
- Ávila, R.M. (1999). Interdisciplinariedad e integración. La construcción histórico artística desde referentes interdisciplinarios. Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. Sevilla: Diada Editora.
- Avolio de Cols, S. (1979). La Tarea docente. (4a. Ed). Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Ayala, F. (1976). Introducción a las ciencias sociales. (8a. Ed). Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones.
- Aylwin, P. (1997, Julio 27). Globalización: La libertad atropella la justicia. El Nacional, p. E-3.
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. Acción Pedagógica, 6 (1-2), 71-81.
- Balandier, G. (1997). El desorden. La Teoría del caos y las ciencias sociales. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Bale, J. (1989). Didáctica de la Geografía en la escuela primaria. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

- Barbero, J.M. (1996). Heredando el futuro. Pensar en la educación desde la comunicación. *Nómadas* 1, 10-22.
- Barnes, H.E. (1955). Historia de la economía del mundo occidental. México: U.T.E.H.A.
- Barre, R. (1973). El desarrollo económico. (5a. Ed). México: Fondo de Cultura Económica.
- Barreto, J. y Esté, A. (1990). Ideas para una epistemología de la comunicación. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Batllori, R. (1999). Cambios de la perspectiva espacial en el curriculum. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXXI. ¿Qué contenidos y para qué?. Sevilla: Díada Editores.
- Bavaresco de Prieto, A. M. (1994). Proceso metodológico en la investigación. Segunda Edición. Caracas: Academia Nacional de Ciencias Económicas.
- Bavaresco de Prieto, A..M. (1997). Proceso metodológico en la Investigación. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Bayona, A. (1999). Hacia una cultura escolar democrática. *Educación y Cultura* N° 50, 95-98.
- Benejam A., P. (1990). Los contenidos de ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 25-30.
- 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 curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?. Sevilla: Díada Editores, S.L.
- Benejam A., P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona (España): ICE/Horsori
- Benko, F. (1970). La ciencia de la sociedad global. Caracas, Monte Avila Editores.
- Blanco T., B. (1995). Integración filosófica. (3a. Ed). Bogotá: Ediciones Paulinas.

- Bloch, M. (1970). *Introducción a la Historia*. Quinta Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bodemer, K. (1998). *La globalización. Un concepto y sus problemas*. Nueva Sociedad N° 156. 54-69.
- Bolesso, M.R. y Manassero, M. (1999). *Las ciencias sociales en el nivel inicial. ¿Utopía o realidad?*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Editores.
- Bolívar, A. (1996). *Estudios en el análisis crítico del discurso*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Borja, R. (1998, Marzo 23). *El desborde de la sociedad de masas*. *El Nacional*, p. A-8.
- Burk, I. (1994). *Filosofía*. Edición 1994. Caracas: Ediciones Insula.
- Busot, J.A. (1991). *El método naturalista y la investigación educacional*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Cajiao R., F. (1994). *La escuela activa y la construcción del conocimiento*. *Alegría de enseñar* N° 18, 10-18.
- Calaf M.; Suárez C., A. y Menéndez F. ,R. (1997). *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona (España): Oikos Tau, S.L.
- Calvo, J.M. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona (España): Ediciones Paidós, S.A.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía*. Barcelona (España): Editorial Barcanova, S.A.
- Capel, H. y Urteaga, J.L. (1982). *Las nuevas geografías*. Barcelona (España): Salvat Editores, S.A.
- Capriles, E. (1994). *Individuo, sociedad, ecosistema*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Cárdenas, A.L. (1997 abril 06). *Tecnología al servicio del desarrollo*. *EL NACIONAL*. p. A-4.
- Carr, E. (1971) *Los estudios sociales en la escuela de hoy*. Buenos Aires, Editorial Troquel, S.A.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona (España): Ediciones Martínez Roca, S.A
- Carrera D., G. (1997, Enero 06). La nueva humanidad. El Nacional, p. A-4.
- Cartier, M. (1996). Un nuevo modelo de acceso al conocimiento. Calidad, tecnología y globalización en la educación superior latinoamericana. UNESCO/CRESALC.
- Ceballos, B. (1982). La formación del espacio geográfico venezolano. Una propuesta para la investigación y la enseñanza de la geografía nacional. Caracas.
- Cendales G., L. (1994). El proceso de la investigación participativa. Segunda Edición. Investigación Participativa. Aportes y Desafíos. Bogotá: Dimensión Educativa.
- 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. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Clary, M. (1994). Aprender a situar, situar para aprender. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales Nº 5, 31.48..
- Codina, G. (1998). Tendencias educativas actuales significativas para la educación popular de Fe y Alegría. Movimiento Pedagógico, 17, 6-16.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Combetta, O.C. (1978). Didáctica Especial en la educación moderna. Quinta Edición. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Compte, A. (1962). Concepto actual de la geografía: Consecuencias didácticas. Vida Escolar, 35-36, 07-10.
- Contreras D. J. (1994). 'Qué es?'. Cuadernos de Pedagogía, 224, 10-13.
- Córdova, V. (1995). Hacia una sociología de lo vivido. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/ Universidad Central de Venezuela
- Coronas Tejadas, L. (1969). Didáctica de la Geografía. Tomo I. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Cunill Grau, P. (1999). La geografía y su enseñanza en el ámbito de los tiempos actuales. *Geoenseñanza (Volumen Especial)*, 13-28.
- Chadwich, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. (4a. Ed). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dabat, A. (1994). *México y la globalización*. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Daly, H. y Cobb., J. (1993). *Para el bien común. Reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Daus, F. (1966). *¿Qué es la geografía?*. (3a Ed.). Buenos Aires: Editorial Columba.
- Dausereau, P. (1972). *Desafío para la supervivencia*. México: Editorial Extemporáneos, S.A.
- De Alba, A. y González G., E. (1997). *Evaluación de programas de Educación Ambiental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Debesse-Arviset, M.L. (1974). *El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica*. Barcelona (España): Editorial Fontanella, S.A.
- Delgado, F. (1995). *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Madrid: Notigraf, S.A.
- Delval, J. (1997). *¿Cómo se construye el conocimiento?* Kikiriki N° 42-43, 44-50.
- Díaz P. J. (1999). *Valores, globalización y cultura*. *Educare Año 3 N° 5*, 20-25.
- Díaz P., J. (1996). *El nuevo contexto geocultural y sus implicaciones para el área de estudios sociales en educación básica*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Durán, D., Daguerre, C., y Lara, A. (1996). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*. Segunda Edición. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Echeverría, J.J. (1976). *Escuela y concientización*. Segunda Edición. Madrid: Editorial Xero, S.A.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en Educación*. Segunda Edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Erard, P. (1994) Diciembre 02). *Globalizar la solidaridad*. *EL NACIONAL*, p.A-4.

- 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.
- Estacio, P. (1991, Junio 29). Educamos al escolar en la técnica del memorismo. *El Nacional*, p. C-8.
- Estacio, P. (1992, Diciembre 12). El nuevo paradigma en educación exige formación politécnica. *El Nacional*, p. C-6
- Estacio, P. (1992, septiembre 21). 45 planteles de educación iniciaron proceso de cambio. *EL NACIONAL*, p. C-1.
- Este, A. (1983). *Una escuela para la gente. Una universidad para Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Esté, A. (1994). *El aula punitiva*. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- Estefanía, J. (1996). *La nueva economía. La Globalización*. Madrid: Editorial Debate, S.A.
- Facundo D., A. (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?. *Educación y Cultura*, 21, 64-69.
- Farias V., C. (2000). Fragmentos acerca del estado actual de la enseñanza de la Geografía y la mundialización. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile.
- 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.
- 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, A. (1996). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial*. Segunda Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Fien, (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. Documents D'analisi geográfica N° 21, 73-90.
- Figueroa de Quintero, R. (1995). La enseñanza de la Geografía necesaria ante el nuevo orden internacional. Cuadernos GeoEducación N° 2, 27-34.
- Flores O., R. (1994). Una pedagogía del conocimiento. Bogotá: MacGraw-Hill Editores.
- Follarí, R. (1998). Sobre la desfundamentación epistemológica contemporánea. Caracas: Centro de Investigaciones Posdoctorales (CIPOST). Universidad Central de Venezuela.
- Fontalvo P., R.(1999). Educación y transdisciplinariedad. Un desafío para el pensamiento complejo. Relea N° 7, 17-30.
- Francia, A. y Otros (1993). Análisis de la realidad. Madrid: Editorial CCS.
- Franqueiro (1977). La enseñanza de las ciencias sociales. 3ra edición Buenos Aires.
- Freire, P. (1963). ¿Concientización o alfabetización? Praxis de la liberación. Estudios Universitarios N° 4, 5-24.
- Frías, N. Y Valentínez, M.V. (1999). Programa de Ciencias Sociales. II Etapa de Educación Básica. Algunas reflexiones para una mejor praxis pedagógica transformadora. Candidus N° 3, 30.33.
- Galindez, O. (1991). América Latina y el "Nuevo Orden" Mundial de Busch. Tiempo y Espacio N° 16, 45-56.
- Garay S., L.J. (1999). Globalización y Crisis ¿Hegemonía o corresponsabilidad?. Bogotá: Tercer Mundo Editor, S.A.
- García Díaz, E. y García Pérez, F. (1992). Investigando nuestro mundo. Barcelona (España) Cuadernos de Pedagogía N° 209, 18-24.
- García La Rosa, E. (1999). Pensamiento simbólico cognoscitivo. Caracas: El Juego Ciencia Editores, C.A.
- García P., A. (1997, Agosto 31) Caos, otra nueva aventura del pensamiento. Suplemento Cultural. Ultimas Noticias, p. 1-3.
- García, E. y Cubero, R. (1993). Perspectiva constructivista y materiales curriculares de educación ambiental. Investigación en la Escuela, 20, 07-13.
- George, P. (1966). Geografía activa. Barcelona (España): Ediciones Ariel, S.A.

- George, P. (1966). Geografía Activa. Barcelona (España): Ediciones Ariel, S.A.
- George, P. (1970). Panorama del mundo actual. Barcelona (España): Ediciones Ariel, S. A.
- George, P. (1975). La era de las técnicas. Caracas: Monte Avila Editores.
- Gil P., D. (1994). Reacciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. Investigación en la Escuela N° 23, 17-31.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). La investigación didáctica: modelos y perspectivas. Cuadernos de Educación N ° 129. Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Gómez B., H. (1998). Educación: La agenda del siglo XXI hacia un desarrollo humano. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Gómez, E. (1997) Marzo 05). El pupitre y el perrolobo. EL UNIVERSAL, P. 2-2.
- Gómez, E. (1997, Marzo 05). El pupitre y el perrolobo. El Universal, p. 2-2.
- Gómez, I.; Izquierdo, M.; Mauri, T. Y Sanmartí, N. (1990). La selección de contenidos en las ciencias. Cuadernos de Pedagogía N° 168, 30-38.
- González C., F. (2000, Agosto 11). La nueva naturaleza de los lugares. El Nacional, p. A-7.
- González C., F. (2000, Noviembre 11). De la aldea global a la globalización de las aldeas. El Nacional, p. A-5.
- González L. F. (1994). Educación, ética y transversalidad. Cuadernos de Pedagogía N ° 227, 9-13.
- González M., P. (2000). Posibilidades didácticas de la enseñanza de la geografía en la Educación Media. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile.
- Gordon, A. y Souchon, Ch. (1997). La educación ambiental: Guía práctica. Segunda Edición. Sevilla (España): Díada Editores, S.A.
- Govea de C, D. (1995). Educación, televisión y nuevas tecnologías. Laurus N°2, 34-39.

- Graffe, J.E. (1990, Agosto 03). Ciencia, espíritu y posmodernidad. El Nacional, p. A-4.
- Grasa, R. (1996) Los nuevos retos de la posguerra fría. Cuadernos de Pedagogía N^a 249, 10-15.
- Guedez, V. (1992). La calidad y la educación en el marco de los nuevos paradigmas. Tablero. N^o 45, 58-75.
- Guedez, V. (1994). Pensamiento contemporáneo y educación. Mérida: Universidad de Los Andes. Cátedra Libre ULA-2000.
- 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 Tobío, O. (1995). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- Gutiérrez G., A. (1998). Edgar Morin y las posibilidades del pensamiento complejo. Metapolítica. Volumen 2, 643-659.
- Haro, J. (1983). Calidad y conservación del ambiente. Madrid: Editorial Cincel, S.A.
- Henoa A., O. (1998). Tecnología Informática. Estrategias didácticas en ciencias naturales y matemáticas. Educación y Cultura N^o 44, 32-41.
- Hernández A., M. A. (1998). Transformaciones políticas globales. Globalización económica y regionalización. Globalización y regionalización. Su impacto en las soberanías nacionales. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Hernández G. A. M. (1996, diciembre 30). El error de pensar en el pensar. El Globo, p. 23.
- Hernández R., G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Hernández S.; Fernández C. V. y Baptista L., P. (1991). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana de México, S.A.
- Hernández, C.A. (1999). El movimiento pedagógico. Balance y perspectivas. Educación y Cultura N^o 50, 6-21.
- Hernández, F. (1995). La clase como espacio de debate y construcción cultural. Kikiriki N^o 37, 04-08.

- Hernández, F. (1997). Educación y cultura visual. Sevilla (España): Ediciones Kikiriki Cooperación Educativa.
- Hirsch, J. (1996). Globalización, capital y estado. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Holt Jensen, A. (1992). Geografía. Historia y Conceptos. Barcelona (España) Ediciones Vicens Vives, S.A.
- Hurtado I., I. y Toro G., J. (1997). Paradigma y métodos de investigación en tiempos de cambio. Valencia (Venezuela): Episteme Consultores Asociados C.A.
- Kedrov, M.B. y Spirki , A (1968). La ciencia. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Kemmi, S. Y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona (España): Editorial Laertes
- Lacoste, I. (1977). La geografía: Un arma para la guerra. Barcelona (España): Editorial Anagrama, S.A.
- Lacueva, A. (1991). Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. Segunda Edición. Lecturas de Educación y Currículo. Caracas: Editorial Biosfera.
- Lander, E. (1994). La ciencia y la tecnología como asuntos políticos. Límites de la democracia en la sociedad tecnológica. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- Lanz, R. (1993). La posmodernidad: Preguntas de fin de siglo. La discusión posmoderna. Caracas: Editorial Tropykos-Universidad Central de Venezuela.
- Lanz, R. (1997 septiembre 28). La disipación posmoderna del texto. Suplemento Cultural. ULTIMAS NOTICIAS.
- Lanz, R. (1997, Octubre 12). Posmodernidades: Nuevas voces desde América Latina. Suplemento Cultural, Últimas Noticias, p. 1-3.
- Lanz, R. (1998). Temas posmodernos. Crítica de la razón pura. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Lanz, R. (1998, marzo 08). Universidad y posmodernidad. ¿Qué podemos esperar? Suplemento Cultural. Últimas Noticias, 01-03.
- Lanz, R. (1998b, Enero 18). Posmodernidad ¿Qué hay que saber?. Suplemento Cultural, Últimas Noticias, p. 4-5.
- Lanz, R. (1998c). Temas posmodernos. Crítica de la razón pura. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

- Lawton, D. (1983). Curriculum studies and educational planning. Londres: Hodder and Stoughton.
- Leif, J. y Rustin, G. (1961). Didáctica de la Historia y de la Geografía. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela, 2635, julio 26, 1980.
- Librería Gusano de Luz.
- Liscano, J. (1996, Diciembre 27). Final de un año bisiesto. El Nacional, p. A-4.
- Liscano, J. (1997, Marzo 07). Destrucción y creación mundiales. El Nacional, p. A-4.
- Maestro G., P. y Souto González, J.M. (1993). Los contenidos en el curriculum de Geografía e Historia. Cuadernos de Pedagogía N ° 180, 91-93.
- Manrique R., F. (1995). El nuevo papel de la educación en el entorno competitivo colombiano. Educación y Cultura, 36-37, 33-43.
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Madrid: Ediciones CEAC, S.A.
- Marcelo, C. y Otros. (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marquinez, G.; González, I.; López, E.; Rodríguez, E.; Salazar, R. y Suárez, J.(1994). Filosofía. Perspectiva latinoamericana. (6ta Ed.). Bogotá: Editorial El Buzo Ltda.
- Marrero, L. (1964). Venezuela y sus recursos. Caracas: Ediciones cultural venezolana.
- Marshall, J. y Burkman, E. (1971). Tendencias actuales en la educación científica. Buenos Ares: Editorial Troquel, S.A.
- Martínez Bonafé, J. (1991). Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla, Díada Editores, S.L.
- Martínez M., M. (1999). La nueva ciencia. México: Editorial Trillas, S.A.
- Martínez, M. (1988). La psicología humanista: Fundamentos epistemológicos, estructura y método. Primera Reimpresión. México: Editorial Trillas, S.A.
- Martínez, M. (1996). La investigación cualitativa etnográfica. Primera Reimpresión. México: Editorial Trillas, S.A.

- Martínez, M. (1989). Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación. México: Editorial Trillas, S.A.
- Mato, D. (1995). Crítica de la Modernidad. Globalización y construcción de identidades. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Maza Z., D.F. (1990). Geografía de la crisis y cambios geoeconómicos. Ponencia Central II Congreso Venezolano de Geografía. Mérida: Colegio de Geógrafos de Venezuela. Universidad de Los Andes.
- Maza Z., D.F. (1997, Noviembre 26). Riesgos de la globalización económica. El Nacional, p. A-4.
- McLaren, P. (1998). La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: Un desafío para la izquierda educativa. Kikiriki N°49, 25-35.
- McLendon, J. y Penix, F. (1970). Enseñanza de las ciencias sociales. Buenos Aires, Librería del Colegio.
- McLuhan, H. M. (1969). La comprensión de los medios como las extensiones del hombre. México: Gráficas La Estrella.
- McLuhan, H. M. (1973). Teoría de la imagen. Barcelona (España): Salvat Editores, S.A.
- Medina G. , C. (1990). La enseñanza problémica. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.
- Ministerio de Educación (1983). Normativo: Educación Básica. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1997). Orientaciones generales para el proceso de capacitación y actualización de docentes en servicio. Educere, 2, 63-74.
- Ministerio de Educación (1998). Transversalidad. El punto donde se conjuga el cambio. Acción Educativa, p. 7.
- Mires, F. (1996). La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- Montes de Oca, B. (1995). El futuro y la calidad de la educación pública. Educación y Cultura, 36-37, 07-11.
- Mora, P. (1997). La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera posmoderna. Investigación N° 3, 41-42.
- Morduchowicz, R. (1998). La escuela y los medios. Un binomio necesario. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.

- Moreno, A. (1995). El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Segunda Edición. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Morín, E. (1985). El método. Tomo II. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Morin, E. (1993). Tierra Patria. Nueva visión. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Moriyon M., J. (1984). Filosofía de la educación. Caracas: Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional.
- Morles, A. (1995). La educación ante las demandas de la sociedad del futuro. Investigación y Postgrado Volumen 10 N ° 1, 101-115.
- Morles, V. (1993). La información bibliográfica y la problemática informativa mundial. La educación de Postgrado y su bibliografía. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Morles, V.; Valbuena, A. y Muñoz, L. (1977). Manual sobre las pruebas de rendimiento escolar. Caracas: Ediciones Colegial Bolivariana.
- Moss, J. (1968). La revolución científica. Madrid: Editorial Ciencia Nueva, S.L.
- Muñoz, C. A. y Rodríguez, V. E. (1993). Propuesta para un estudio de la problemática ambiental. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Mérida (Venezuela).
- Naisbitt, J. (1984). Megatendencias. Diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas. Bogotá: Circulo de Lectores, S.A.
- Naisbitt, J. y Aburdene, P. (1991). Megatendencias 2000. Diez nuevos rumbos para los años noventa. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Neumann, H. (1997, Abril 13). Por una educación distinta. El Nacional, p. A-4.
- Novaes, M.H. (1983). Psicología de la actividad escolar. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Nozenko k., L. y Fornari Z., G. (1995). Currículo: Concepciones y fundamentos. Caracas: Liberil, S.A.
- Núñez Tenorio, J.R. (1976). Introducción a la ciencia. (7ma. Ed). Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Núñez Tenorio, J.R. (1976). Metodología de las ciencias sociales. Caracas: Ediciones Alfadil Ediciones.

- Orcajo, A. (1997). La postmodernidad para estudiantes. Universitas. Revista de Investigación y Cultura. Año 2 N° 3 , 01-08.
- Orradre de L., A.M. y Svarzman, J. (1994). ¿Qué enseña y qué se aprende en historia?. Didáctica de las Ciencias sociales. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Ortíz, E. (1990). Tendencias y problemas de la economía mundial. Cuadernos de Postgrado: Ideología y Modernidad, 15-23.
- Ostuni, J. (1992). Introducción a la geografía. San Isidro (Argentina) Editorial Cayne.
- O'Sullivan R., J. (1997 abril 06). ¿El culto a la libre información?. EL NACIONAL. p. A-4.
- Osuna, A. (1990). Ensayos sobre la ciencia. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Padrón Guillen, J. (1996). Análisis del discurso e investigación social. Caracas: Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Editorial Horsori.
- Palacios S., M., Chávez, P. F. y Domínguez C., R. (1997). Leer para pensar: Búsqueda y análisis de la información. (2a. Ed). México: Alambra Mexicana, S.A.
- Palacios, J. (1984). La cuestión escolar. (6a. Ed.). Barcelona (España): Editorial Laia,S.A
- Pallarino, E. (1995). Investigación educativa y capacitación docente. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Parra de Chopite, B. (1995). Estudio de Caso Cualitativo en la Investigación Educativa. San Cristóbal: Fitolito Imagen Gráfica.
- Pérez de Zarichta, L. (1998) julio 03). El papel de las Humanidades. El Globo, p.36.
- Pérez E., P. (1994). Organización de los contenidos. Cuadernos de Pedagogía, 231, 55-59.
- Pérez G., A. I. (1994a). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. La Investigación-Acción en Educación. (2a. Ed). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Pérez G., A.I. (1994b). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. Cuadernos de Pedagogía, 225, 81-85.
- Pérez Gómez, A.I. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. Cuadernos de Pedagogía. N° 225, 81-85.
- Pérez M., O. (1996, Junio 08). Dimensiones de una nueva sociedad. El Nacional, p. A-4.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo II. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez, E. (1969). La civilización occidental. ¿Declinación o crisis de expansión?. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Pérez, R. M. (1991). Una aproximación al análisis de algunas concepciones curriculares. Lecturas de educación y Currículo. (2a. Ed). Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.
- Pérez-Esclarín, A. (1994). Una propuesta de educación popular. Caracas: Fe y Alegría. Distribuidora Estudios.
- Pérez-Esclarín, A. y Rodríguez H., I. (1992). Calidad de la educación. Caracas: Distribuidora Estudios, S.R.L.
- Planchart, A. (1995) Febrero 27). Incertidumbre. EL NACIONAL, p. A-6.
- Popkewitz, H. (1988). Paradigma e ideología en investigación. Madrid: Editorial Mondadorí, S.A.
- Portocarrero de G., B. (1985). El capitalismo dependiente y su incidencia en el problema agrario venezolano. Valencia (Venezuela): Vadell Hermanos Editores.
- Posner, G.J. (1998). Análisis de Currículo. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Pozo, J. J., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid: Visor Distribuciones.
- Prats. J. (1996). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Ponencia en el VII Symposium sobre didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Las Palmas. Gran Canaria.
- Prieto H. A.M. (1995). Lo social como campo de conocimiento escolar. Kikiriki N° 36, 4-10.

- Ragué A., M. J. (1974). Teoría de la imagen. Barcelona (España): Salvat Editores, S.A.
- Ramírez, J. E. (1998). ¿Una epistemología de las prácticas?. *Dominios* 13-14, 47-58.
- Ramonet, I. (1983). La golosina visual Imágenes sobre el consumo. Barcelona (España): Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Ramos G., J.; Navarro N., D. y Sánchez R., A. (1996). La globalización como cambio de mirada. *Kikiriki* N ° 39, 4-5.
- Redondo G., A. (1986). La geografía social. Teoría y Práctica de la Geografía. Madrid: Editorial Alhambra, S.A.
- Rego de Rocha, A. (1995). La enseñanza de la Geografía y la formación del geógrafo-educador en Brasil. Ponencia presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Habana.
- Ríos W., O.J. (1997, Febrero 25). Tiempos de paradojas. *El Universal*, p. 2-2.
- Rivas, P. (1999). La actualidad como un contexto de lo educativo. *Educare* N° 5, 5-8.
- Rodrigo M.J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un sólo constructivismo o tres?. *Investigación en la escuela* N ° 23, 7-15.
- Rodrigo, M.J. (1996). Realidad y conocimiento. *Kikiriki* N ° 39, 18-21.
- Rodríguez G. A. (1994, Diciembre 04). ¿Quién educa al educador?. *Suplemento Cultural. Ultimas Noticias*, p. 14.
- Rodríguez G., A. (1995, Julio 02). Juan Liscano: 80 años de pensamiento y poesía. *Suplemento Cultural. Ultimas Noticias*, p. 1-2.
- Rodríguez, N. (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Rodolfo C., S. (1952). El medio físico venezolano. Caracas: Talleres Sorocaima.
- Rogers, C. (1980). Libertad y creatividad en la educación. Primera Reimpresión. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Rotundo P., E. (1978). Introducción a la teoría general de sistemas. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Rueda O., R. (1994). Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. *Revista Educación y Cultura* N ° 14 y 15, 178-196.

- Ruíz B., C. y Cardelle E., M. (1986). Manual de Tesis de Grado. Puerto Ordaz, Venezuela: Ediciones Libros Guayana.
- Sabino, C. (2000). El proceso de Investigación. Caracas: Editorial Panapo de Venezuela, C.A.
- Saint Louis de Vivas, M. (1994). Investigación Cualitativa. Manual para la recolección y análisis de información. Caracas: El Juego Ciencia Editores, C.A.
- Salinas, D. (1995). La enseñanza como proceso de investigación. Kikiriki N° 37, 51-54.
- Sametband, M. J. (1994). Entre el orden y el caos: la complejidad. México: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Sánchez A., B. (1979). Métodos de Investigación. Caracas: Ediciones ENEVA.
- Santaella Y., R. (1991). Apariencia y esencia de las ciencias sociales. Geodidáctica N° 5, 27-40.
- Santaella, R. (1989). La dinámica del espacio en la Cuenca del Lago de Maracaibo. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Santiago R., J.A. (1996). El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Geoenseñanza, 1, 87-104.
- Santiago R., J.A. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía. Geoenseñanza N° 2-1, 7-37.
- Santiago R., J.A. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña Geografía. Geoenseñanza 2-1, 7-37.
- Santos, M. (1990). Por una nueva geografía. Madrid: Editorial Espasa - Calpe.
- Sarmiento G., A. (1999). La educación en la sociedad del conocimiento. Educación y Cultura N° 50, 89-
- Sauwéns, A. (1999). El docente de Geografía y su papel frente a la globalización. Ponencia presentada en las XI Jornadas Pedagógicas Nacionales de Ciencias Sociales, Caracas.
- Segovia, L. y Santiago, B. (1980). El educador ¿Investigador? Cuadernos de Educación N° 74,
- Silveira, M. (1993). ¿Espacio posmoderno o espacio modernizado? ¿Deconstrucción o enredo? Un ejemplo de globalización de la Patagonia Norte (Argentina).

- Ponencia presentada en el IV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Mérida: Venezuela.
- Sonntag, H. (1996, Enero 10). Reflexiones sobre globalización. El Nacional. p. A-4.
- Sosa S., A. (1998). Nuestra idea de realidad (Información y comunicación audiovisual). Kikiriki N° 49, 4-5.
- Spiritto, F. (1993, Octubre 03). Globalización y reforma estructural. Suplemento Cultural. Ultimas Noticias, p. 5-8.
- Suazo, F. (1998, Abril 05). La quietud de lo nuevo. Papel Literario. El Nacional, p. 2-3.
- Taborda de Cedeño, M. (1975). Las empresas multinacionales. Una muestra para la enseñanza de la geografía. Boletín N° 5, 19-22.
- Taborda de Cedeño, M. (1976). La muestra y la enseñanza de la conservación. Boletín N° 8, 5-8.
- Taborda de Cedeño, M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Geodidáctica N° 1, 19-39.
- Taborda de Cedeño, M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias sociales. Geodidáctica 1, 19-39.
- Tedesco, C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- Tejada, J. (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona (España): Fundación La Caixa.
- Tellez, M. (1998). Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. Relea N° 5, 119-145.
- Toro Hardy, A. (1996). Estados Unidos, nacionalismo y globalización: El gran desfase histórico. Política Internacional N° 44, 04-07.
- Tovar L, R.A. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. Geodidáctica N°1, 9-19.
- Tovar L., R. A. (1969). El programa lo hace el profesor. Caracas: Vilorio y Cruz Editores.
- Tovar L., R. A. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- Tovar L., R. A. (1991). *Sendas de la nueva ciencia*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos Editores.
- Tovar, R. (1974). *Lo geográfico*. Caracas: Instituto Pedagógico, Ediciones del Departamento de Cultura y Publicaciones.
- Tovar, R. (1990). *La nueva ciencia*. *Geodidáctica* N° 4, 10
- Trinca, D. (1993). *La geografía y los cambios del hoy*. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Mérida. Universidad de los Andes.
- Uceda C., C. y Jiménez G., M. (1990). Síntesis de propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 177, 10-14.
- UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre educación superior. Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre educación 1998*. Madrid: Ibérica Grafic, S.A.
- Uslar P., A. (1990). *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Uslar P., A. (1997, diciembre 21). *El fin del enfrentamiento ideológico*. *El Nacional*. p. A-4.
- Uslar Pietri, A. (1962). *Sumario de la civilización occidental*. Madrid: Imprenta Juan Bravo.
- Uslar Pietri, A. (1997) junio 29). *La angustia del mañana*. *EL NACIONAL*, pp. A-4.
- Vásquez, E. (1995, Octubre 01). *La ética en la época contemporánea*. *Suplemento Cultural. Ultimas Noticias*, p. 1-3.
- Vásquez, E. (1998, Julio 19). *Nación y cultura. Los efectos de la globalización*. *Suplemento Cultural. Ultimas Noticias*, p. 1-4.
- Vila, P. (1948). *Ensayo sobre estudios geográficos en Venezuela*. *Educación*, 56, 34-50.
- Villarra Cunille, A. (1990) *Las educaciones finales ¿Nuevas marías?*. *Cuadernos de Pedagogía* N° 180, 37-40-
- Villarrasa C., A. (1990) *Las educaciones finales ¿Nuevas marías?*. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 37-40-

- Weil, P. (1997). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Segunda Edición. Santafé de Bogotá: San Pablo.
- Wettstein, G. (1962). *La geografía como docencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza*. Tomo III. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Wolf, F. (1996, Noviembre 17). De la existencia de lo real. *El Nacional*, p. A-4.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Primera Reimpresión. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Yus R., R. (1996). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Barcelona (España): Paidós Ibérica, S.A.
- Zamorano, M. (1965). *La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Zamorano, M. (1968). *La geografía en la República Argentina*. 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.
- Zhukov, E. (1982). *Metodología de la Historia*. Moscú: Academia de las Ciencias de la URSS.
- Zorrilla A., S. y Torres X., A. (1992). *Guía para elaborar la Tesis*. Segunda Edición. México: McGraw-Hill Interamericana de México, S.A.