

**JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA**

# **PARA ENSEÑAR GEOGRAFIA**



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

**2007**

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

**Teléfonos 0276 3479902**

**Evaluadores:**

**Dra. Morelba Rojas de Rojas (ULA)  
Mg. Douglas Izarra (UPEL)  
Mg. Belkys Parra (ULA)  
Mg. Rogelio Ontiveros (ULA)**

**Disponible en:**

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

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

La crisis que obliga al replanteamiento de la educación en términos realistas, es estructural; los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país deben compenetrarse con lo que esto implica: confrontaciones con la realidad, valoración de lo propio y búsqueda de estrategias que se avengan con lo nuestro. En la tarea se requiere de una Pedagogía comprometida con la transformación de la realidad nacional, orientada hacia un humanismo capaz de modificar las relaciones entre los individuos y entre los pueblos. Que se traduzcan en metodologías y estrategias de aprendizaje interdisciplinarias para asir con ellas toda esa complejidad y que cree las condiciones necesarias al trabajo de equipo.

Maruja Taborda de Cedeño.

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

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

### **DEFINICIÓN**

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

### **OBJETIVOS**

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

---

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

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

### **DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS**

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

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

## INDICE GENERAL

INTRODUCCION	8
CAPITULO I LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA GEOGRAFICA EN EL PANORAMA DEL MUNDO ACTUAL	12
▪ La incidencia de la transmisividad	12
▪ Hacia la transformación de la transmisividad	19
CAPITULO II LOS PROBLEMAS DE LA REALIDAD GEOGRÁFICA Y UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL	33
▪ Consideraciones teóricas	33
CAPITULO III BASES PARA EL CAMBIO GEODIDÁCTICO ANTE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO	44
▪ El espacio geográfico como recurso para la enseñanza de la geografía	44
▪ El medio ambiente y la enseñanza de la geografía	48
▪ Los recursos didácticos en la enseñanza de la geografía	51
▪ Una reflexión	55
CAPITULO IV LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	57
▪ Antecedentes	57
▪ El cambio de paradigma	61
▪ La enseñanza de las Ciencias Sociales	63
▪ El educando de la Educación Básica	63
▪ El conocimiento de la realidad social	65
▪ Alternativas pedagógicas para enseñar Ciencias Sociales	68
CAPITULO V	
ENSEÑAR A INVESTIGAR: UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO	73
▪ El escenario epocal	73
▪ Antecedentes históricos	74
▪ Unos argumentos para el cambio	77
▪ Una propuesta para enseñar geografía con la investigación geodidáctica	81

CAPITULO VI PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA CON LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA	85
▪ Palabras preliminares	85
▪ La situación-problema	85
▪ Los Proyectos Pedagógicos de Aula	89
▪ Los Proyectos Pedagógicos de Aula como opción para mejorar la enseñanza geográfica	90
▪ La aplicación de los Proyectos Pedagógicos de Aula en la enseñanza de la geografía	92
▪ Una alternativa para operacionalizar los Proyectos Pedagógicos de Aula en la enseñanza de la geografía	93
REFERENCIAS	96

## INTRODUCCIÓN

Al final del siglo veinte se manifestó con reveladora contundencia una crisis paradigmática que colocó en tela de juicio la racionalidad imperante en el ámbito de la ciencia. Indiscutiblemente sus repercusiones en la educación no se hicieron esperar. La forma como se elaboraba el conocimiento en la práctica escolar, evidenció el notable desfase entre los cambios paradigmáticos y la acción educativa, pues se observó que la transmisividad de contenidos limitados a nociones y conceptos, era muy distante a la explosión de conocimientos.

La preocupación por esta situación derivó la mirada hacia la práctica escolar desde los enfoques cualitativos, especialmente, la observación participativa, los estudios etnográficos del aula, las historias de vida y la investigación acción. Las renovadas lecturas de la acción educativa en su escenario natural, tradujo una nueva visión de la educación. Apareció una realidad muy distante a lo pensado tradicionalmente porque se encontró que en el aula se desenvuelven rutinas de acento pretérito donde el tiempo productivo es francamente muy reducido y la enseñanza se merma a una ejercitación enmarcada en la reproducción de contenidos arcaicos y anticuados.

Así, la distancia entre el aula y la realidad contemporánea apuntó hacia una acción pedagógica dicotómica. En el aula se aprende de una manera arcaica y en la vida comunal se aprende de manera más ágil, abierta, flexible y el bagaje experiencial se transforma y se retroalimenta en forma permanente. Esa situación determinó acentuar los procesos de investigación en el aula, especialmente, de la forma cómo se enseñan y se aprende; qué contenidos se transmiten y qué estrategias metodológicas y recursos didácticos pueden contribuir a mejorar sustancialmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cuál es la iniciativa?. Pues acercar a estos escenarios la posibilidad de conocer las dificultades que obstaculizan la comprensión de la realidad actual y la elaboración de otras alternativas posibles para lograr el acercamiento entre la escuela y el entorno inmediato. Motivo por el cual resulta ineludible replantear los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia el desarrollo de la vida misma, bajo una nueva perspectiva: transformar el bagaje vulgar habitual con la adquisición de fundamentos de acento científico. Es mirar la realidad desde una nueva intelectualidad más apoyada en la acción-reflexión-acción dialéctica y crítica.

La exigencia de superar la transmisividad por la promoción de una lectura reflexiva que confronte críticamente el bagaje vulgar con los nuevos conocimientos y elaborar opciones promotoras de la transformación de la realidad vivida. Es importante entonces una intelectualidad que se remoza con la confrontación con la realidad misma en sus avatares y conflictos. La nueva perspectiva demanda una enseñanza de la geografía y, en general de las Ciencias Sociales, más estrechamente vinculada con una visión paradigmática hacia la elaboración crítica del conocimiento.



La aspiración es superar la transmisividad del conocimiento, en especial, el énfasis en la búsqueda de información, su procesamiento y su revisión crítica, con el objeto que el educando transforme su bagaje conceptual mediante un proceso de cuestionamiento constante, dialéctico y crítico. Se busca formar criterios personales sostenidos con argumentos sólidos, coherentes y pertinentes con los cambios que se viven. Las circunstancias actuales demandan estudiar opciones y conocer el pensamiento del educador de geografía, esencialmente, en las concepciones sobre la disciplina científica y sobre la vigencia de la concepción tradicional en su práctica escolar cotidiana.

En investigaciones realizadas en este campo, Santiago (1997) encontró que el educador tiene una amplia información sobre los acontecimientos del mundo actual. Sin embargo, enseña bajo criterios ya obsoletos que acentúan el desfase de la dinámica escolar cotidiana con los acontecimientos del mundo global. Pero la contradicción más relevante está referida a la aplicación de sus conocimientos, pues no les sirven como fundamento para auspiciar cambios en el desarrollo de la actividad del aula.

Sobre la base de lo expuesto, cualquier iniciativa de renovación en la enseñanza de la geografía en las condiciones del mundo contemporáneo. Por lo tanto, el docente de geografía debe ajustarse, entre otros, a los siguientes aspectos:

1. Propiciar situaciones de aprendizaje a los estudiantes, con el objeto de comprender los acontecimientos del mundo actual. Se busca concientizar al educando sobre la permanente transformación de la realidad geográfica, la pluralidad de conocimientos resultantes de la cada vez más creciente inventiva en la ciencia y en la tecnología y las complejidades del uso y organización del espacio geográfico.
2. Desarrollar la enseñanza para entender que la geografía es una ciencia social. Es el hombre lo más relevante de lo geográfico en su condición de estructurador del espacio geográfico. Esta concepción de la geografía se fundamenta en la organización del espacio geográfico por los grupos humanos en condiciones históricas dadas.
3. Concebir que el conocimiento es sumamente falible. No existe la verdad estable y estática sino un conocimiento cambiante motorizado por una investigación que modifica permanentemente los fundamentos geográficos y geodidácticos. Frente a esta ineludible realidad el docente propiciar situaciones de aprendizaje para obtener el conocimiento y estar consciente de su falibilidad y relatividad.
4. Asumir la condición de adulto del educador. El entiende el sentido y significado de la confrontación y el intercambio horizontal de experiencias. Desde allí, debe facilitar en sus educandos la transformación de sus ideas

previas y concepciones empíricas hacia el entendimiento de la dinámica del espacio geográfico a partir de otras perspectivas.

5. Reflexionar sobre la didáctica como una actividad educativa teórico-práctica fundamentada en renovadas orientaciones pedagógicas. Hoy día, el conocimiento de la enseñanza geográfica deriva de la aplicación de estrategias de sustento cuantitativo. Esto se puede complementar en vías de mejorar la enseñanza geográfica, con los fundamentos etnográficos, ecológicos y participativos, pues se impone transformar la práctica tradicional.
6. Valorar la importancia formativa de los aportes de la didáctica de los procesos y de la psicopedagogía constructivista y ecológico-crítica. Con estos fundamentos, la intención es contribuir a mejorar los argumentos empíricos con los que los educandos explican su realidad geográfica. Por eso la reivindicación del diálogo, la discusión y la confrontación con el entorno, como experiencias básicas hacia la obtención del conocimiento científico.
7. Apreciar la relevancia adquirida por el trabajo en grupo como opción metodológica para facilitar el aprendizaje. Al conformar equipos, comprenderá la necesidad de compartir de manera intencionada con sus semejantes, aprender a escuchar y ser escuchado. Esto determina la aplicación de actividades didácticas, tales como: el taller y el seminario, con el objeto de obtener el conocimiento, desde la armonía entre la teoría y la práctica.
8. Considerar los nuevos temas de estudio geográfico. En la actualidad, adquieren prioridad los problemas geodidácticos diagnosticados en la realidad cotidiana que pueden ser tomados como punto de partida al abordarlos teóricamente y diseñar opciones didácticas para su estudio. Desde estos problemas, se busca estimular la reflexión sobre la compleja realidad del mundo actual y del trabajo escolar habitual.
9. Planificar la acción didáctica en función del mejoramiento de la realidad del trabajo escolar cotidiano. Al respecto, se deberá tomar la previsión de elaborar una programación flexible y rápidamente modificable, de manera de adaptar a los cambios a partir de una teoría didáctica traducida al mejoramiento de la actividad diaria de la enseñanza de la geografía.
10. Aplicar los fundamentos históricos y cartográficos para representar la realidad geográfica, su dinámica espacial, su evolución histórica y los procesos que le dan existencia concreta. La idea es habilitar al estudiante en la interpretación del espacio geográfico, diagnosticar los rasgos que dan explicación a su existencia y facilitar procesos de enseñanza geográfica.
11. Reconocer a la investigación como una opción geodidáctica factible y viable en la gestión académica por mejorar la enseñanza geográfica y su repercusión

formativa. Esto implica diseñar procesos planificados con sentido abierto y flexible y explorar la realidad geográfica bajo la aplicación de estrategias que ayuden a develar la ideología dominante en la estructuración del espacio geográfico.

En función de lo descrito, el propósito es facilitar al docente de geografía, fundamentos teóricos y metodológicos que inviten a la reflexión sobre la tarea de enseñar y de orientar los procesos de aprender el conocimiento geográfico. Es importante ofrecer otros criterios que incentiven el replanteamiento de la práctica pedagógica. Desde este punto de vista, se desenvuelve la exposición de varios temas cónsonos con el objeto de explicar la compleja realidad contemporánea, a partir de la investigación documental y obtener de los investigadores de este campo del conocimiento, la información requerida, proceder a su organización y estructurar el presente estudio.

En efecto, en el Primer Capítulo se expone sobre la problemática de la enseñanza de la geografía en el panorama del mundo actual. En el Segundo Capítulo se ofrece una visión sobre la situación de la enseñanza de la Geografía actual. En el Tercer Capítulo se desarrolla la temática referida a las dificultades geodidácticas; en el Cuarto Capítulo se detallan otros aportes geodidácticos para el cambio; en el Quinto Capítulo, se desenvuelve una explicación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica. En el Sexto Capítulo se expone enseñar a investigar como una alternativa para mejorar la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano y finaliza el trabajo en el Séptimo Capítulo VII se explican los fundamentos para enseñar geografía con los Proyectos Pedagógicos de Aula.

Como se aprecia, se trata de un aporte geodidáctico para abordar la enseñanza de la geografía en correspondencia con la situación actual. Eso indiscutiblemente contribuirá a que el docente dimensione sus actividad escolar desde una visión panorámica de la geografía como disciplina y una perspectiva abierta de la pedagogía y la didáctica orientadas a reflexionar sobre la crisis educativa y la complejidad de la realidad geográfica construida por el capitalismo desde el siglo XVI hasta el presente momento.

## **CAPITULO I**

### **LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL PANORAMA DEL MUNDO ACTUAL**

En el ámbito del mundo contemporáneo, enseñar geografía tiene como exigencia fundamental la explicación de la problemática geográfica desde una práctica pedagógica abierta y flexible. Un ámbito esencial en esa reflexión es acoger a la comunidad local como su objeto de conocimiento. Se trata de asumir las dificultades apremiantes que caracterizan al entorno inmediato como demandas de la sociedad en el marco de las condiciones históricas del subdesarrollo y la dependencia. Responde al hecho de constituir el escenario social donde el educador y sus alumnos desenvuelven su accionar cotidiano.

Allí, los problemas geográficos son temas poco atendidos por la actividad escolar. Eso obedece a la incidencia de la transmisividad que, como concepción de la educación, sirve para preservar una labor educativa limitada a la obtención de conocimientos a través de la reproducción y la memorización. Su presencia en los acontecimientos cotidianos en el aula es motivo de preocupación por los efectos perversos y nefastos que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje geográficos. Por eso es razonable colocar de relieve la problemática que de allí se deriva en la búsqueda de opciones para transformar la práctica escolar, en especial, la enseñanza de la geografía.

#### **La incidencia de la transmisividad**

Punto de partida para explicar la situación de la enseñanza de la geografía en el momento actual lo representa la vigencia de la transmisividad. Eso supone abordar desde la finalidad de la educación, el desarrollo curricular hasta la práctica escolar cotidiana, porque es allí donde se desenvuelven los esquemas condicionantes de la acción pedagógica, tales como el dictado, la clase explicativa, el uso estricto del programa escolar, la exclusividad del libro como fuente de información y la memorización como requerimiento educativo, entre otros aspectos.

Es necesario detectar las situaciones geográficas y pedagógicas de la acción educativa pues son los aspectos que ponen de manifiesto el estancamiento de la investigación geodidáctica y el atraso de la práctica escolar cotidiana, fundamentalmente, la transmisión de contenidos. De allí resultan situaciones difíciles y complejas que involucran los contenidos, el método, los recursos didácticos y la evaluación de la enseñanza geográfica. Estos son obstáculos que dificultan la posibilidad de cambios y modificaciones sustanciales en la enseñanza geográfica y

sirven para denunciar que el cambio geodidáctico se encuentra muy distante de las aspiraciones del ente oficial, dada la vigencia de la transmisión de conocimientos, tan enraizada en la labor docente. Por tanto, es motivo de atención, presentar esos rasgos geodidácticos con la intención de clarificar la obsolescencia de la práctica escolar de la enseñanza de la geografía y de su falta de coherencia con la realidad del mundo contemporáneo.

Se busca dar a conocer los rasgos pedagógicos que deben ser superados para brindar a la enseñanza geográfica, la valiosa oportunidad de ser instrumento de vanguardia en la explicación de la realidad geográfica y amilantar la crisis que afecta a la educación. El educador debe estar consciente de estas dificultades, pues son verdaderos obstáculos que impiden una misión más edificante de la enseñanza geográfica. Entre los problemas que es necesario enfatizar, se encuentran las siguientes.

1. El Aprendizaje de lo geográfico se apoya en la obtención del contenido programático.

Como la idea es transmitir contenidos, el docente centra su preocupación en comunicar conocimientos. Ese conocimiento es una sencilla información sobre hechos geográficos o de disciplinas auxiliares de la geografía. Se trata de una versión retomada del libro utilizado por el docente en la facilitación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así el educador obtiene la información geográfica para lograr el objetivo programático. Llama la atención que es un contenido muy concreto que no exige una reflexión acuciosa pues son informaciones muy específicas fácilmente retenidas en la memoria de los alumnos.

En esa adquisición, juega un papel importante la relación texto – programa. Es decir, que el libro se adapta al programa de estudios de la asignatura geografía y se convierte en el recurso didáctico fundamental. Lo grave del asunto es que el contenido libresco se encuentra estancado y obsoleto, por eso se cuestiona ese apego porque, de esta manera, el alumno recibe una información geográfica previamente estructurada desde el punto de vista del programa. Así se educa el estudiante con un conocimiento envejecido y descontextualizado de la época que no sirve para explicar el mundo contemporáneo.

Lo indicado supone un aprendizaje geográfico como una actividad memorística, reproductora, imitadora o mecánica, carente de todo esfuerzo dialéctico y cuestionador. Es una enseñanza de nociones aisladas para entender superficialmente los acontecimientos geográficos. El docente, por lo tanto, centra su acción educativa a que el alumno adquiriera nociones elementales de información geográfica. La trasmisión de contenidos es notablemente divergente con los paradigmas emergentes desde mediados del siglo veinte, hasta la actualidad, centrados en lo integral, lo holístico, lo sistémico y lo ecológico. La vigencia de la perspectiva tradicional dificulta entender la realidad geográfica porque se enseña con una información

atrasada. La enseñanza de la geografía, desde esta perspectiva, es simple asimilación de información suministrada por el docente.

## 2. Se confunde consulta con investigación.

Ya es común escuchar a los docentes expresar que los alumnos deben investigar. Pero en realidad lo que se hace es realizar la consulta en los manuales para obtener de allí la información requerida en el desarrollo de la clase. El docente orienta el proceso de enseñanza con la idea que el alumno busque los conocimientos a través de la revisión de los manuales o textos recomendados. Esa revisión, por lo general, se da a partir de los contenidos como una sencilla acción donde el alumno revisa el texto, luego copia en el cuaderno y lleva la información al aula. Se trata de una simple acción reproductora. Eso no es condenable, sino la confusión de consulta con investigación. Es decir, que se averigua lo ya existente en textos y manuales y de este modo, darse por enterado de la información.

Investigar supone indagatoria desde una acción diligente en procura de descubrir un nuevo conocimiento. Esta actividad supera a la imitación y a la reproducción del conocimiento pues investigar representa ir más allá de la simple contemplación de la apariencia e indagar las razones de su existencia real. En la enseñanza de la geografía, consulta e investigación son acciones básicas y esenciales. La consulta es básica en la investigación. Es un paso previo que se realiza con el objeto de obtener los conocimientos sobre la temática que se investiga. La investigación es un proceso sistemático donde la consulta es una actividad de obtención de información.

Consultar, en el escenario escolar traduce revisar bibliografía y reproducirla en el cuaderno como una acción del apuntismo. Esta información recabada es luego llevada al aula de clase ante el pedido del docente. Con esta actividad se reproducen y fijan conocimientos. En consecuencia, deriva en una dañina superficialidad conceptual. Por eso es habitual que los docentes digan que los alumnos llevan a la clase la misma información, pues leen el mismo libro. Eso tiene efectos homogenizadores en la elaboración del nuevo conocimiento y en la misma la subjetividad de los alumnos y representa un grave problema en el ámbito educativo, donde precisamente se pide divergencia, tolerancia y respeto a las ideas de los demás.

Es importante considerar que investigar lleva implícita una acción metodológica que determina el manejo de técnicas y procedimientos. Es indagatoria, reflexiva y lógica en torno a la búsqueda de explicación a un problema, cuya solución es planteada a través del planteamiento hipotético e interrogativo. Queda claro que en la enseñanza geográfica, en las condiciones actuales, la consulta reproduce y la investigación redescubre o descubre. Implica entonces reformular la consulta como actividad orientada a la obtención de los conocimientos a partir de la revisión bibliohemerográfica y servir de fundamento para ir a la práctica con fundamentos estructurados.

### 3. La clase está centrada en el Docente.

La figura central del proceso pedagógico es el docente que transmite el conocimiento. El se considera un reservorio de informaciones que suministra al aprendiz, mediante la acción del dictado y la lección magistral. Es el educador de la educación bancaria de Freire y que históricamente es calificado de Magíster Dixit. Esta actividad pedagógica tiene como argumento que el alumno debe recibir un cúmulo de conocimientos y, por la otra, que el educador es la persona capaz de comunicar informaciones que el alumno requiere.

Así, la clase es el acontecimiento donde se resalta la figura del docente. Es lo más importante del proceso porque es el que sabe y ello implica respeto y reverencia, por el rol que desempeña en la transmisión de los contenidos. Su voz es la única que se escucha en el aula. Como él comunica la información exigida, a través del dictado o la explicación, el alumno debe estar atento a lo que él dice; de lo contrario, tendrá dificultades para aprender. El educador se afana en exponer un contenido que no tiene conexión con la realidad y el cual genera un círculo vicioso de memorizar el contenido para el acto de la evaluación.

Frente a esta situación las técnicas de la dinámica de grupos, la enseñanza individualizada y el estímulo a la investigación, son opciones viables, con el objeto de mejorar la transmisividad que supone el Magíster Dixit como evidencia del estancamiento en el acontecer educativo. El docente, entonces, debe cambiar para ajustarse a los nuevos rumbos donde se plantean tantas estrategias metodológicas centradas en la elaboración del conocimiento por parte de los alumnos. Esta realidad obliga, en forma ineludible, a producir cambios en la concepción de la docencia, desde la transmisión hacia la investigación.

### 4. La preocupación es que el alumno apruebe la asignatura.

El sistema educativo presenta otro grave problema derivado de la transmisividad. Se trata de la aprobación de la asignatura con superficialidad cognitiva, psicomotora y actitudinal. Una de las razones que se argumenta para dar explicación a esta situación es la poca o escasa motivación que los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen en el incentivo de aprobar la asignatura con altos niveles de rendimiento formativo. Es tradicional que la acción del alumno se concentre en procura de la calificación mínima aprobatoria: 10 puntos. Lo demás tiene poca importancia pues es lo mínimo exigido.

La calificación traduce un efecto perverso y excluyente. Las altas calificaciones constituyen el aval para considerarse en el grupo de los alumnos privilegiados hacia donde se concentran las mayores atenciones y preocupaciones por parte de los docentes. Mientras que el resto, significa una carga para la clase. Esa competencia representa la presencia concreta de un tratamiento muy disperejo entre los alumnos

del curso. De la diferencia que surge de la calificación, emerge la exclusión de alumnos, quienes ante la posibilidad de no poder alcanzar óptimos rendimientos, tienden a desertar o vivir una posición de conformidad; los que no aguantan de repetir, año tras año, pronto se ven en la necesidad de retirarse, debido a que no encuentran la fórmula que asegure su permanencia en el sistema educativo. Para quienes permanecen en el sistema, la preocupación es estudiar para los exámenes, específicamente, el examen final.

Sin embargo, hoy cuando la prueba de Aptitud Académica, comienza a tener valor para el ingreso al subsistema de Educación Superior, y unido a ello, el promedio de calificaciones, el alumno comienza a tener problemas. Quizá, esto se considere como un aliciente para incentivar al alumno a estudiar, pero dadas las características de la realidad educativa, esto demorará tiempo en alcanzar los cambios deseados, siempre y cuando se evalúe en forma permanente y se realice una retroalimentación formativa. En ello será prioridad enseñar para leer, reflexionar, escribir y hablar. En otras palabras, facilitar el desarrollo de las potencialidades de los alumnos hacia una formación integral.

##### 5. El uso de recursos en el aula se preocupan por transmitir nociones.

En la enseñanza de la geografía se observa con preocupación el uso extremadamente limitado de recursos para el aprendizaje. Es común detectar que los recursos didácticos de aplicación más frecuente son el libro texto, el cuaderno, las láminas didácticas, entre otros. Con esos recursos se realiza una ejercitación enmarcada en la observación, en el calzado, el dibujo, principalmente. En cuanto a los libros de geografía, éstos son confeccionados con conocimientos muy concretos y limitados. Regularmente, los libros son acompañados de un cuadernillo, que más que todo es un cuestionario, el cual facilita la reproducción del contenido del mismo libro. A eso se asocia al infaltable cuaderno de la asignatura.

Recientemente se impuso la elaboración de cuestionarios que tienen como objetivo delimitar la información que en términos concretos debe saber el educando. Aquí el copiado juega un papel fundamental, conjuntamente con el cuaderno. Todo esto indica que el recurso esencial es el libro. El es la fuente del conocimiento que se debe aprender y su importancia se incrementa cuando se detecta el fuerte apego a los contenidos del programa. La vigencia de estos recursos didácticos lleva consigo la vigencia del atraso pedagógico, a la vez dificulta a la enseñanza de la geografía poder cumplir su misión de explicar la realidad.

Se reitera que, tanto los procesos para enseñar y aprender geografía son muy distantes a los recursos, fundamentalmente, tecnológicos que facilitan el acceso a la explosión de conocimientos originados por la existencia de complejas redes comunicacionales. Aunque la posibilidad de tener en las escuelas estos recursos tecnológicos es muy utópica. En la enseñanza de la geografía, ante la exigencia de ir



más allá de la transmisión de contenidos, se recomienda abordar la realidad inmediata a través de la investigación. En consecuencia, el recurso didáctico valora la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje es la comunidad. Igualmente, otros recursos didácticos que se pueden utilizar en la enseñanza geográfica son los recursos bibliográficos, cartográficos, estadísticos y audiovisuales.

#### 6. La vigencia del aprendizaje intuitivo.

La transmisividad que se vive en las aulas escolares se fortalece cuando orienta los aprendizajes a la mera reproducción de nociones y conceptos. La idea es repetir para grabar en la memoria informaciones percibidas por los sentidos, principalmente, la visual. El aprender se orienta en ejercitar los sentidos y lograr la grabación de superficiales nociones sobre tópicos referidos a ámbitos específicos de la disciplina geográfica, sin conexión con la explicación del entorno inmediato. De esta manera, se acentúa en una enseñanza meramente automática e irreflexiva, centrada en los sentidos, la cual deja a un lado la reflexión, el desarrollo intelectual y el incentivo a la participación. En lo concreto, los sentidos y la experiencia son la base fundamental de la enseñanza intuitiva, o también conocida como sensual – empirista. Para citar un ejemplo, de acuerdo con Aebli (1973):

(...) examinemos algunos ejemplos que mostrarán al mismo tiempo el valor y los límites de la forma tradicional de enseñanza intuitiva (...). La introducción tipo del estudio geográfico de un país según el método intuitivo, consiste en hacer observar y describir por la clase de fronteras, los países vecinos, las llanuras y las elevaciones, y la situación de las aguas y de las localidades. Presentaba así la topografía de un país en cuestión de manera intuitiva, se pasa a formular verbalmente un resumen y a memorizarlo. Inútil es multiplicar aquí ejemplos de ese método de enseñanza tan conocido. Su característica es ofrecer, en lo posible, elementos sensibles a la percepción y a la observación de los alumnos. Es la didáctica de las lecciones de cosas, también llamada a veces didáctica de la tiza de color. (p. 13-14).

Con la intuición, como se demuestra en la situación expuesta, el alumno ejercita la memoria en una constante actividad con el aprender interminable de una cantidad de nombres, lugares, etc., y supuestamente desarrollar la memoria visual. Así, el alumno está en capacidad de repetir lo memorizado que también le permitirá estar presto a cualquier interrogante que le sea planteada en circunstancias como crucigramas, programas de televisión y/o el interrogatorio del docente. La memorización de contenidos ya es una práctica habitual para demostrar el dominio del conocimiento geográfico. Es común someter a las personas a aprietos en las tertulias cotidianas debido a que debe emitir respuesta a un catálogo de interrogantes sobre parajes, lugares y acontecimientos, y corroborar el bagaje ante el exigente interrogatorio descriptivo.

Por tanto, se considera que la enseñanza de la geografía es una actividad pedagógica limitada a almacenar un bagaje abultado de paisajes, nomenclaturas, lugares, fechas, nombres, etc. Esta condición lo habilita para estar presto ante la pregunta insidiosa de quien le interroga. El educador, el estudiante o cualquier persona que sea sometida al interrogatorio queda mal, en muchas oportunidades al no poder dar respuesta a una pregunta acuciosa sobre un ínfimo detalle geográfico de regiones remotas.

La transmisividad y la orientación memorística del aprendizaje reclaman que cualquier cambio geodidáctico debe tener como objetivo esencial, la comprensión de la realidad geográfica desde diversas explicaciones. Para fortalecer esta orientación científica y pedagógica, según Blanco Muñoz (1978): “La realidad (...), en cuanto conformación y producto de la acción del hombre en un tiempo y en un espacio determinados es objeto de múltiples interpretaciones, explicaciones, procesos racionales que intentan establecer la propia esencia y contenido de la acción” (...) (p.21).

Al tomar como punto de partida la realidad percibida desde varias interpretaciones trae como consecuencia, un cambio radical en cuanto a la enseñanza. Significa abrir oportunidades para apreciar los acontecimientos desde la tolerancia y la pluralidad. Igualmente se da relevancia al sentido de complejidad que define a la realidad en el mundo contemporáneo. Por las razones expresadas, la docencia se encamina a la interpretación de la realidad con el objeto de superar esa visión inventario tradicional porque la realidad se debe abordar al tomar en cuenta el criterio de unidad. Eso significa comprender el acontecimiento tal y como él ocurre.

En otras palabras, el espacio es entendido como una situación interactiva, dinámica y en plena transformación. Es una totalidad en movimiento que amerita también percepciones en movimiento y poder comprender su existencia. Así se responde a las exigencias de las visiones totales, sistémicas y ecológicas. Es la enseñanza de la geografía al rescate de una misión pedagógica para aprehender la realidad. Es el salto hacia la explicación y evaluación crítica que logre reunir la mayor cantidad posible de datos y vislumbrar lo estudiado en su existencia plena.

Es por eso que se hace hincapié en plantear la necesidad de enseñar geografía con la finalidad de insertar el objeto de estudio en el marco de las condiciones históricas, en este caso, del subdesarrollo. Implica reconocer el estado de atraso y marginalidad que indiscutiblemente incide en todo el quehacer nacional. Una docencia geográfica consciente del subdesarrollo debe considerar la práctica escolar cotidiana porque es allí donde se operacionalizan las condiciones históricas, la finalidad educativa y el desarrollo curricular. Motivo por el cual, al abordar los acontecimientos del aula de clase se armonizará los argumentos ideológicos y la acción didáctica. Significa una reorientación de la pedagogía hacia la contextualización, la complejidad y la formación integral del educando.

Como se puede apreciar, ante la vigencia de la transmisividad, la enseñanza geográfica encuentra una serie de dificultades para incrementar los niveles de la eficiencia que superen al exiguo conocimiento, comprensión y explicación de la realidad geográfica. Se trata de un proceso limitado a aprender en un instante y no hacia el desenvolvimiento del alumno como ciudadano. El alumno vive el instante con el afán de superar el escollo del momento. Todo pronto se le olvida y es poco o nada, lo que puede explicar.

Se aprende a través del caletre y ello implica una acción instantánea de reproducir o grabar el conocimiento. De esta manera, la geografía y su enseñanza, afianzan el menosprecio que le condena a mermar su efecto pedagógico en la formación integral de las nuevas generaciones. Es indiscutible e inevitable reivindicar la enseñanza geográfica ante una compleja e incierta realidad del mundo contemporáneo. Los problemas geográficos son aval para ir a la búsqueda de una postura que reivindique la geografía y su aprendizaje, hacia la transformación del alumno como sujeto socio histórico y se convierta en eje fundamental en el pleno desarrollo de su comunidad y del país.

### **Hacia la transformación de la transmisividad**

#### **1. Desde una nueva realidad.**

La creciente importancia adquirida por los problemas de la humanidad, llaman la atención a pedagogos y especialistas en la enseñanza y el aprendizaje e invitan a implementar cambios en las metodologías de enseñanza, de modo de adecuar a las circunstancias novedosas de la dinámica del mundo actual: disparidad de desarrollo, hambre, atraso, marginalidad, guerras, dependencias, el creciente aumento y rapidez de la comunicación y divulgación de nuevos conocimientos, etc. Es decir, una renovada enseñanza para una realidad cambiante, rápida y violenta donde se armonice el desarrollo científico con el avance educativo y eduque en función de la realidad vivida.

Necesariamente, lo indicado a motivada a especialistas a abordar los problemas educativos e incrementar intercambios de ideas y esfuerzos para conjugar criterios hacia la elaboración de estructuras afinidades en las metodologías y estrategias, asegurar la efectividad de un proceso de enseñanza que vincule la ciencia, la educación y, en este caso, la geografía con las circunstancias del contexto contemporáneo. La atención sobre lo indicado amerita menguar el acentuado contraste entre métodos, técnicas y estrategias de la enseñanza y alcanzar un mayor nivel de eficiencia del trabajo de la cátedra.

Sin embargo, las razones que orientan los procesos de enseñar de aprender generan dificultades a los educandos, bien sea porque desconocen su naturaleza humana, se descontextualizan de la realidad y/o porque se encuentran desconectadas con su

misión educativa. Allí, el alumno no recibe la adecuada atención. Es tratado como un sujeto inactivo que acumula una significativa cantidad de conocimientos y obtiene escasas habilidades conducentes a obtener la información requerida para su formación integral. Lo indicado, entre otras cosas, es producto del desconocimiento por parte del docente de sus condiciones pedagógicas.

El alumno como ser humano participa de la dinámica social de su ámbito sociocultural. Cuando aprende significativamente, se conoce a sí mismo, se adapta al entorno y su comportamiento se modifica para adaptarse a la realidad cambiante que significa su ambiente inmediato. En otras palabras, aprende en la vida misma. Desde el mismo momento en que el individuo nace hasta morir, permanece en un constante intercambio con su escenario geográfico. En ese ámbito oye, toca, huele, gusta o siente. Es decir, interactúa con su realidad inmediata. En el caso de la situación escolar, el escenario habitual es desconocido por el alumno. Los criterios metodológicos que orientan su enseñanza perciben un entorno fragmentado sesgado que distorsiona la realidad.

Se trata de un aprendizaje traducido en acumulación de contenidos parcelas que el alumno debe adquirir, mediante la asistencia regular a una aula de trabajo, a escuchar al docente realizar una exposición, en muchos de los casos, maravillados por un profundo carácter subjetivo. Este tipo de metodología para la enseñanza, en vez de acercarlo a su medio ambiente, lo distrae, aleja, desfasa de lo concreto y sume en lo abstracto. Allí, el significado meramente teórico de la información se convierte en un instrumento distractor de su contexto, porque se limita a su adquisición y no a traducirla en la interpretación de su realidad, que es lo importante. Al respecto, Debbese –Arviset (1974), afirma:

Para todo pedagogo convencido (...) de que una ciencia que se enseña no es más que el alfabeto de una ciencia que se hace, la iniciación a la geografía se encuentra a nuestro alrededor en el paisaje: el de los campos, de los prados, de los bosques; el de la calle, de las fábricas y las carreteras. Ahí podemos observar todos los hechos que conducen a las leyes, y las relaciones de los seres y las cosas dentro de un medio. La geografía en todas sus formas: física, humana, económica, está presente de manera concreta, inteligible para los niños: el ambiente es un libro que hay que aprender a leer geográficamente (p. 14-15).

En el medio sociocultural ocurre una pluralidad de acontecimientos donde el colectivo social va a jugar un papel trascendental por tratarse de la transformación de la situación inmediata y habitual. En el caso del alumno, él está en constante vinculación con esa realidad, pero actúa de manera conforme, apática y desinteresada ante las complicadas manifestaciones que allí se dan. Claro, su proceso de enseñanza nada tiene que ver con esa realidad que, ante sus ojos, está en constante mutación. Por el contrario, su realidad está circunscrita a un libro, a un manual, donde se repiten fragmentos cognoscitivos de una totalidad dinámica. La realidad es fragmentada en

abstracciones inertes y particularidades, cuyos contenidos deben ser reproducidos ante la imperiosa atención exigida por el docente.

Se puede decir, desde este punto de vista, que la enseñanza conduce a un aprendizaje de lo abstracto en una clara contraposición de lo real. Allí el individuo es ajeno a los problemas como ser social; todo lo inverso, se concreta en la labor del aula a aglutinar, memorizar y repetir conocimientos totalmente alejados de su entorno. Lo expuesto coloca en franca minusvalía a la enseñanza de la ciencia geográfica, quien reclama de sus cultivadores, las gestiones encaminadas al rescate de su posición privilegiada, dentro del panorama educativo, por ser expresión de la organización espacial que el hombre, como ser social, ha construido desde su ideología dominante.

Representa reorientar con criterios claros y bien fundamentados, una labor docente encaminada a rescatar una enseñanza geográfica acorde con la época de cambios del momento presente. Supone que es contradictorio continuar con la explicación de conceptos libresco y evadir la dinámica social y su lugar de convivencia. Por un lado, la geografía se acrecienta con las discusiones epistemológicas y, por el otro, la enseñanza de la geografía se aleja de la polémica al evadir las responsabilidades contraídas con el conglomerado social. Como se puede apreciar, esa enseñanza ha entrado en crisis. Al respecto, dicen Ceccarelli, Monari y Ferreti. (1977), lo siguiente:

El libre texto y la sabiduría del profesor han constituido las únicas fuentes del conocimiento donde bebían los disciplinados alumnos. Basta asomarse a nuestro panorama docente y al estudio ruinoso que presenta nuestra investigación para darse cuenta que todo ello es fruto de una política educativa que no ha estimulado ni favorecido desde la escuela al afán indagador que todo niño lleva consigo.

Por fortuna, e incluso desde perspectivas ideológicas encontradas, las piquetas de la renovación pedagógica están iniciando el derribo de una escuela oscurantista, inoperante y cargada de pasividad, con el fin de que la observación directa sustituya al libro de texto, la investigación como método ocupe el lugar de la memorización como sistema y la didáctica arrincone a la lección magistral (p. 7).

Con esta práctica pedagógica, se enseñan conocimientos que han perdido vigencia, con suma anterioridad, en cambio lo novedoso se oculta, en la mayoría de las veces, por negligencia y conformismo, para establecer barreras y contribuir a formar una sociedad acrítica y contemplativa, mientras se reproducen esquemas válidos, inertes, que deforman la realidad. La problemática enunciada determina como exigencia asumir como punto de partida la necesidad de mirar con criterios más sociales el mundo circundante. Su repercusión en las aulas escolares demanda ir más allá de los argumentos pedagógicos tradicionales pasivos. Ya es reiterativo enseñar los procesos con la dialéctica y la reflexión crítica.

Así, cualquier iniciativa de cambio en la práctica pedagógica de la enseñanza de la geografía debe tomar en cuenta la contextualización en las condiciones históricas del subdesarrollo y la dependencia como característica del estadio histórico. Al realizar un análisis de la situación del país, se debe tener presente el inmenso valor que representa su población y su capacidad para organizar, con su propio esfuerzo, el espacio geográfico. El aprovechamiento de sus potencialidades corresponde traducir en beneficios, donde indiscutiblemente el trabajo productivo, a través de las diversas actividades económicas, y el reparto equitativo de los bienes que ayudará a satisfacer las necesidades al conglomerado social. Es el trabajo, la actividad fundamental y, vinculada a ello, el estándar de vida de la población.

Esta dinámica conducirá, en todo caso, a definir y caracterizar las realidades y potencialidades del país. En el caso de Venezuela, se disfruta de una opulencia económica como producto de la transferencia del ingreso petrolero en su economía y la población, sólo espera de los beneficios que proviene de esa industria y obtener los recursos monetarios para satisfacer sus necesidades. Pero si se relaciona riqueza petrolera – población, ésta última debería disfrutar de un alto bienestar social. No obstante, la realidad es otra, donde priva lo marginal, el enriquecimiento ilícito, la opulencia de pocos, crisis alimenticia, importación de productos, crisis de vivienda, contaminación ambiental, etc.

El resultado es que a la prosperidad se opone, en toda su intensidad, el despilfarro, el atraso y el deterioro de los valores intrínsecos de la vida en sociedad. El trabajo laborioso y encomiable, es reducido al mínimo esfuerzo, debido a que la importación sustituye a la exportación nacional. Lo mismo ocurre con el reflexionar, el cual es sustituido por el dejar hacer, el dejar pasar. A la creatividad, la suple el todo hecho de una sociedad eminentemente consumidora. En otras palabras, las capacidades que pueden orientar al país hacia un proceso de transformación, son mermadas por una forma de vida fácil, complaciente y cómoda.

## 2. Una docencia renovada.

Ante la complejidad de la realidad geográfica y educativa venezolana, uno de los factores a tomar en cuenta es el docente. Este profesional es formado para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje enmarcados en el ámbito de las propuestas curriculares que desde el ente oficial se elaboran, con el objeto de formar la personalidad del educando en los diversos subsistemas educativos. El educador no escapa a la descomposición ética y moral que merma y obstaculiza los procesos de transformación del país. Por eso el docente debe contribuir al rescate de un país diferente y orientado hacia el cambio. En esa tarea, según Dupla (1977):

(...) El docente que (...) descubre al alumno cómo se pisotean los derechos fundamentales, cómo prospera la venalidad, la corrupción administrativa, el abuso de los poderosos (...) es tachado inmediatamente de subversivo, se le hace la docencia imposible. La contradicción permanente entre los grandes

principios morales y la práctica social viene a ser la gran característica de nuestra sociedad contemporánea. Se ha instalado la esquizofrenia, la doble personalidad. Al alumno se le inicia inconscientemente en el aprendizaje de la hipocresía:

- No importa saber, sino para los exámenes;
- No importa cumplir los principios sino saberlos enunciar;
- No importa ser responsable, sino vivo.

Así se le prepara para la vida real, en la que triunfa el diploma, la palabrería, la viveza (p. 14).

Significa entonces que no existe sintonía entre la realidad del país y el desempeño de la docencia de la geografía. Esto pone de relieve el hecho de una práctica pedagógica descontextualizada de las dificultades de la comunidad nacional. Esto permite asegurar que no se educa para superar las dificultades, especialmente, la dependencia y el atraso. Igualmente acentúa el retraso científico y, cada vez más, se aprecia el incremento de la distancia entre la innovación, los descubrimientos, las teorías e hipótesis científicas, de las aulas escolares.

La democracia como sistema toca a las puertas de los locales escolares donde predominan las clases de dictadura. El autoritarismo del educador impuesto como reglas de juego en el aula reclaman la participación activa de los educandos. A la reflexión, como proceso de obtención del conocimiento, se presenta la memorización, el manualismo, el cuaderismo, el apuntismo. A la discusión dialéctica, se opone el dogmatismo docente. A la investigación, las copias textuales de criterios superados de viejos textos.

Así se acentúa la discrepancia de la enseñanza de la geografía del entorno inmediato, a pesar del papel tan fundamental que está en capacidad de desempeñar, en la concientización social. Pero esto no ocurre, debido al enraizamiento de las precariedades pedagógicas y a la permanencia de la transmisividad como tarea fundamental de la docencia. Frente a esta realidad, la práctica pedagógica de la geografía debe ejercer un papel de notable trascendencia. Su misión es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos con valores, tales como: solidaridad, respeto mutuo, convivencia, tolerancia, formación y capacitación, participación activa y constructiva, progreso y bienestar, etc.

Esto representa convertir a la acción educativa en un verdadero instrumento de cambio. Allí lo esencial será la formación de un ciudadano con criterios propios. La Por tanto, la educación debe partir de la realidad histórica y geográfica del país, inmiscuirse en los cambios hacia la superación del subdesarrollo. Educar para reproducir el mismo estado de cosas, demanda, en primera instancia, orientar el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas al alumnado, y prepararlo en su desempeño en la vida social.

Es indiscutible que la tarea debe ser superar los linderos del aula escolar e incentivar la compenetración con la realidad; el manejo de una metodología y la aplicación de estrategias que faciliten el escudriñamiento de lo geográfico y el deseo voluntarioso de someterse a una constante autocrítica que mejore la labor docente. No debe escapar la atención sobre los agentes de socialización: la familia, el grupo de amigos, la televisión, el cine, las revistas, la calle, el barrio. Ante esta situación, deben tener criterios claros y una bien sostenida concepción del mundo y de la vida. El docente no debe subestimar su vinculación con el entorno inmediato. Al reivindicar la mirada hacia lo inmediato, se reconoce la importancia de la armonía social que se establece desde el núcleo familiar hasta la dinámica social, donde manifiestan influencias recíprocas que inciden en su vida como individuo y como ser que vive en sociedad.

Otro aspecto a destacar es la condición del educador como individuo y su ámbito familiar y amistades, también son influenciados por los medios de comunicación social, en especial, el cine, la televisión, la prensa, los cuales son manipulados por intereses poderosos, con la finalidad de desvirtuar la realidad e impregnarla de desviaciones para silenciar críticas, despreciar la creatividad y la reflexión, estimular el facilismo, incrementar el consumismo, producir distorsiones en la vida social y menospreciar el valor de la ciencia.

Desde este punto de vista, se reclama un docente con criterios claros y una reflexión crítica y cuestionadora que oriente la enseñanza al discernimiento de lo real de lo fantástico, lo verdadero de lo falso, la verdad del engaño. Y la vía para producir esa reacción frente al accionar distorsionante es la investigación que promueve el cultivo de la ciencia y la capacidad además de estimular la inquietud, la duda y el interés por la atención hacia los problemas de la comunidad.

### 3. Hacia una orientación científica de la enseñanza de la geografía.

La situación anterior demanda que el docente tenga un acentuado vínculo y asiduo acercamiento con el avance del conocimiento científico. La preocupación por la obtención de nuevos conocimientos debe convertir a la acción pedagógica en una labor permanente de investigación. El punto de partida debe ser la realidad geográfica como valioso recurso, pues ofrece y posibilita la existencia de un sinnúmero de incógnitas. Las preguntas, los temas de interés y las hipótesis indiscutiblemente motivarán al docente, a apoyarse en estrategias que simulen la operacionalización del método científico en sus perspectivas cualitativas y cuantitativas.

El objetivo es dar un viraje a la enseñanza limitada a reproducir información por una enseñanza orientada a la elaboración del conocimiento. El paso lleva implícito una revisión de la forma como la ciencia tradicional desmeritó el acto educante al simplificarlo a un simple acto de dar información. Hoy día, ante la explosión de los conocimientos es imposible mantener esa estrategia. En consecuencia, según Bleger (1973), la nueva visión se apoyará en un cambio esencial y básico: democratizar la



ciencia y su desarrollo en beneficio del desarrollo humano, al educar para comprender los conflictos de la ciencia y sus vínculos con la dinámica social.

Bajo esta perspectiva, lo geográfico es un conocimiento de la forma como el hombre, como ser social, ha organizado el espacio y encontrar allí, los recursos para satisfacer las necesidades. Significa que el hombre es el sujeto creador y eje fundamental de lo geográfico. El organiza el territorio en base a sus posibilidades científicas y tecnológicas, al conducir su transformación en función de la ideología dominante. Así, orienta la acción modificadora desde un conjunto de intereses, los cuales guían actividades hacia la búsqueda de logros reveladores y demostrativos hacia el mejoramiento de las condiciones de vida. De esta forma se puede afirmar que el hecho geográfico es la expresión de lo actual, donde se inserta lo pasado en una armonía diacrónica-sincrónica y deriva el espacio geográfico. Su repercusión se plasma en una visión integral que tiende a globalizar toda la esencia de una civilización, bajo condiciones históricas dadas.

Esto determina una reorientación de la enseñanza geográfica. No se puede continuar con una enseñanza de nociones y conceptos, sino valorizar las situaciones geográficas expresión de la totalidad, pues reflejan el comportamiento de la intervención del territorio por la acción social. En las aulas escolares, la geografía se enseña como un inventario de elementos geográficos aislados, incoherentes, sin ningún criterio de conexión. Eso corresponde a una enseñanza deformadora, alejada y alienante, pues se enseñan fragmentos y se evade la perspectiva geográfica de totalidad y visión de conjunto, tal es el caso de los Programas de Geografía General que se cursan en el Séptimo y Noveno Año de la Tercera Etapa de la Educación Básica vigentes, para tomar un ejemplo.

Es una enseñanza geográfica inventario Allí es fácil apreciar contenidos cartográficos, geológicos, climatológicos, astronómicos, hidrográficos, demográficos, etc. Estos son expresiones sencillas y simples de conocimientos que parecen estar detenidos en el tiempo. Son generalidades estructuradas como definiciones para ser retenidas con facilidad debido a su sencillez y superficialidad. Esta enseñanza se corresponde con la época en la cual las grandes potencias ejercían control sobre el campo del conocimiento geográfico. La geografía al concretarse en un estudio eminentemente naturalista, al exagerar el valor de lo físico, echó a un lado la variante social del fenómeno, en correspondencia con los criterios de dominación geopolítica. Al respecto, Wettstein (1972), se pregunta:

¿En qué consistía el medio geográfico de los países subdesarrollados antes de la aparición de los movimientos de liberación?. Por lo que uno enseñaba, en selvas, bosques, desiertos, valles y quebradas, mesetas y montañas, escenografías ajenas a los actores de la obra, pero no tan ajenas al empresario de turno (que extraía de ellas, respectivamente: caucho, madera, petróleo, minerales).

¿Cuándo deja, por vez primera, el poblador de los países subdesarrollados

dependientes, de entretenerse con su naturaleza (...) y comienza a ocuparse de ella? Cuando se integra a su medio geográfico y lo convierte en su aliado más seguro (...) (p. 16).

La vigencia de la descripción geográfica en variables inconexas conduce a la desintegración de lo geográfico. El todo se divide en partes que no poseen interrelación, sino por el contrario, independencia. A este acontecimiento se vincula una metodología de enseñanza acentúa la pérdida de la unidad geográfica: la enseñanza de lo irreal, de lo exótico, de lo abstracto y si se enseñan selvas, se estudiarán las selvas africanas; si se enseñan bosques, se estudiarán las coníferas del norte; si se enseñan los desiertos, se estudiarán los desiertos africanos; si se enseñan los valles, se estudiarán los valles europeos; si se enseñan los ríos, se estudiarán los ríos del Asia Monzónica, etc. Es decir, se va a lo más lejano para enseñar la geografía.

Esta es una geografía contemplativa, inerte que lleva a soñar, a vivir de la fantasía impactante, con la ausencia de una preocupación formativa en los alumnos. En lo específico, es un claro incentivo a viajar al exterior a conocer otras formas de vida con más confort y a evadir la responsabilidad social como ser integrante de una sociedad, llena de problemas y conflictos, donde el individuo, aparentemente, nada tiene que hacer. Allí, el instrumento didáctico es el libro de texto. El alumno corrobora en su libro lo dictado y/o explicado por el docente en el aula. Eso conduce a optar por la repitencia como alternativa para aprender. Así se conforma un circuito integrado por la interrelación docente–alumno–libro–docente repetido en un ciclo sin innovación. En otras palabras, el docente exigirá al alumno lo mismo que se dice en el libro, en una actividad de reproducción constante. Esto obligará al alumno a expresar los contenidos a través de la memorización, como actividad generadora de aprendizaje. En ese sentido, piensa Zamorano (1965), lo siguiente:

El libro de texto es un personaje maltratado de nuestra enseñanza (...), tal como se presenta la mayoría de los que son manejados por los alumnos hasta hoy, valdría más eliminarlos, con lo cual solucionaríamos el serio problema de su gravosa incidencia en el presupuesto familiar (...). Lamentablemente entre nosotros, la mayoría de los libros participan de la orientación verbalista, amontonan nociones no seleccionadas, no sugieren, no permiten la observación, se presentan en capítulos desconectados y sin vida (...).

El libro de texto vale como sólido y permanente refuerzo de la exposición del docente y no, evidentemente, como un lastre que desvirtúe, con sus deficiencias y su anacronismo, las ventajas de una enseñanza actualizada y bien impartida. Es necesario, sobre todo en el nivel medio, como una constante fuente de consulta y de insistente afirmación de lo aprendido. Con esta finalidad, debe ser empleado en clase y no relegado a una mera función repetidora en el hogar (...) (p.32).

Al libro de texto se vincula la exposición del docente, quien en un alarde de una excelente voz, capacidad cognoscitiva y manipuladora, concentra la atención del

grupo de alumnos con los cuales realiza la actividad docente. La exposición tiene como finalidad instruir, y tiende a caracterizarse por la falta de interacción entre el docente y los alumnos, a pesar que a veces, a la exposición la sigue un corto período donde los alumnos formulan algunas preguntas. Durante la exposición, los alumnos se tornan molestos: se aburren, se incomodan, es decir, tienden a desviar la atención sobre las ideas que expone quien diserta.

La exposición conduce a la rutina; ésta es producto de la vigencia de lo constante. El docente dicta directamente del libro o de una ficha el contenido de la clase y los alumnos copian textualmente. Algunos docentes preocupados han introducido otras variantes en la enseñanza de la geografía: la realización de ejercicios en el aula de clase o bien como tarea para la casa. Estos ejercicios consisten en calcar, colorear, dibujar algunos aspectos que aparecen en los libros y dan origen a una actividad eminentemente reproductora. Allí el alumno se concreta en plasmar lo ya existente, sin una actividad reflexiva y crítica.

#### 4. Aprender con la investigación.

Como se sostiene en forma reiterada, la transmisividad debe dar paso a una nueva forma de obtener el conocimiento. La práctica escolar, dado su acento pretérito reclama una renovada perspectiva pedagógica que ayude a contextualizar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito del entorno inmediato. La idea es salir del aula hacia los confines del lugar donde se inserta la escuela. Por lo tanto, abordar la realidad es revertir el orden de un educador dador de clase por un orientador de procesos hacia la elaboración de conocimientos en y desde la realidad misma. Desde esta perspectiva, el docente asume la tarea de la investigación como reto de la acción pedagógica impregnada de procesos reflexivos y críticos. Sobre la base de lo indicado, Aebli (1973), afirma:

La explicación del maestro, así como la lectura y el estudio profundo de los textos originales, desempeñan papel muy importante. Sin embargo, aún cuando por lo común la investigación resulta entonces colectiva y guiada por el maestro, debe prestarse una atención igualmente grande a la manera de plantear los problemas, y también el maestro se esforzará porque los alumnos los planteen por sí mismos. Sucede, de acuerdo con la realidad, que en este orden del pensamiento como en todos los demás, los procesos dinámicos y la acción cautivan más a los alumnos que las descripciones de estados estáticos (...).

En conclusión puede decirse que la investigación por el alumno es la más fecunda cuando se centra sobre los procesos dinámicos y su explicación, pues en tal caso permite al alumno aplicar los esquemas activos de su pensamiento (p. 120-121-122).

Así la realidad es el objeto de la investigación constante. La aplicación de encuestas, las entrevistas, los cuestionarios, las observaciones, entre otras actividades, serán el vehículo desde donde arribarán al aula de clase las informaciones obtenidas

de la consulta realizada. La información también llegará a través de las experiencias de los alumnos; a través de recortes de prensa; artículos de revistas, etc. Es decir, de una amplia cantidad de fuentes y el libro alcanzará el papel fundamental de consulta. Igualmente, la aplicación del trabajo de campo como actividad didáctica, facilitará oportunidades para abordar problemas geográficos, pues favorecerá asumir la realidad inmediata en su condición de fuente inagotable de información. En el aula de clases se elaborarán las hipótesis que serán luego verificadas, rechazadas o reformuladas en la práctica de la investigación y debatidas en el aula de clase. En esa acción pedagógica, el docente no impondrá sus criterios sino que los discutirá; los someterá a la controversia.

Con el trabajo de campo, el alumno se pondrá en contacto con la realidad y la encontrará tal y como ella es, sin cortinas de humo y si las hay, las identificará y asumirá una posición crítica frente a ella. Así se combate el conformismo, la desviación y la manipulación. La exploración del entorno debe ser planificada en común acuerdo entre el docente y los alumnos, al ponerse de acuerdo en los pasos a dar; sobre la obtención de la información y los instrumentos aplicados, como también el recorrido realizado. Por eso es que se recomienda, para Debessé – Arviset (1974), lo siguiente:

Antes de orientar una geografía escolar hacia un estudio de medios que pauta el ambiente hay que delimitar lo que le es común. Actualmente no existen límites para el terreno del ambiente, ninguna visión de conjunto, ni siquiera un método para abordarla. La geografía de los ambientes tiene un objeto definido, unas bases científicas, un método de investigación (...) (p. 29-30).

La investigación geográfica estimulará la observación, bien sea directa o indirecta. Allí el docente también tendrá a su disposición un conjunto de recursos, tales como: cartogramas, perfiles topográficos, mapas diagramas, datos estadísticos, gráficos, ojivas, histogramas, lecturas de poemas, novelas, etc., toda una amplia gama de recursos didácticos que contribuirán a amilantar la diferencia tan profunda entre lo geográfico, la ciencia, la educación y la práctica pedagógica. La aplicación de recursos bibliográficos facilitará iniciar a los alumnos en el ejercicio de la lectura. Consabida es la problemática que engendra la ausencia de la lectura. Con estos recursos facilitarán ejercitarse constantemente en esta actividad y el docente mejorará las diferencias individuales y permite asumir el reforzamiento hacia aquellos alumnos que tengan dificultades al leer. La lectura asidua estimulará el nivel de criticidad en las opiniones que darán los alumnos sobre el acontecimiento geográfico en discusión.

La discusión socializada implementada por una dinámica de grupos, a través de grupos pequeños, ayudará, no sólo con el apoyo de una lectura, sino de cualquier estrategia de aprendizaje, tendrá como resultado el desarrollo de una clase fuera de lo común. Así lo rutinario perecerá de las aulas escolares porque los alumnos, eje central del proceso, estarán habituados para incluir, de acuerdo a sus necesidades e intereses, los planteamientos de su preferencia en el mismo momento en que ellos se producen.

La lectura conducirá a ejercicios de redacción. Esta actividad estimulará la creatividad, la criticidad de los alumnos, debido a que serán suyos los criterios expuestos, los cuales defenderá con razones bien fundamentadas, resultantes del constante reflexionar.

Como se trata de una enseñanza integral, los alumnos deben ser habilitados en la observación geográfica. Se recuerda que la observación desempeña una función relevante en la aplicación de una metodología científica donde los alumnos deben ser excelentes observadores. Esto favorecerá la discusión de lo real de lo abstracto. La observación bien orientada e intencionada para interpretar la realidad, facilitará la comprensión de la dinámica de lo existente como un hecho concreto e inmerso en el contexto donde se produce. Es por ello que Zamorano (1965), destaca que:

Sin duda, el mejor modo de enseñar geografía es llevar al alumno directamente al terreno y tomar como punto de partida del conocimiento lo que pueda observar en la realidad. La geografía es una ciencia de lo concreto y el ideal sería someter constantemente los hechos a la observación directa (...)

La enseñanza de la geografía debe partir de hechos directamente observables, como lo exigen su carácter de ciencia de la realidad y la psicología escolar. Pero existe, como se sabe, el impedimento del acceso a la realidad: No todo puede estar sujeto a la observación directa. Más aún, el alumno sólo toma contacto por ese medio, por una parcela muy reducida del mundo. Por lo tanto, surge la necesidad de recurrir a la observación individual. El docente posee muchos elementos para suplir esa dificultad y manejar con espíritu científico la observación y la interpretación de hechos geográficos (...).(p. 12-18).

La observación debe partir del hecho local. Razones para justificarlo, sobran. Lo local es lo más cercano que existe al individuo y en este caso, es su lugar de habitación. Allí realiza su vida social. En ella comparte sus vicisitudes. Para estudiar la localidad, la observación facilitará comprender que el acontecer geográfico es expresión de una globalidad, la cual, le invitará a preguntarse a interrogarse sobre su causalidad y la dinámica en la cual se inserta. Partir del medio local también obedece a que el educando aprende geografía al estudiar lo cercano hacia lo lejano; de lo particular a lo general; de lo más fácil a lo más difícil; de lo cognoscible a lo abstracto; de lo accesible a lo inaccesible.

Todo un proceso gradual que afina interrogantes y a las cuales se debe dar un tratamiento fundamentado en una metodología científica. Es a partir de lo local que el alumno percibe una totalidad que se torna dinámica ante sus ojos, y esto estimulará el espíritu científico e indagar la realidad. En respuesta, recibirá un conjunto de estímulos que acrecentará su motivación por lo atractivo que significa estudiar el lugar donde él habita. El proceso de investigación estimulara un constante proceso de redescubrimiento.

A la par, la enseñanza desde lo local, consentirá la transferencia hacia otros lugares a través de un proceso orientado metodológicamente y se habilitará para comprender otras realidades diferentes o semejantes a la realidad donde él vive. El proceso indagatorio de la realidad circundante avanzará de la observación a la descripción de las variables que identifican al lugar. De allí se procederá a explicar su causalidad, lo que aprobará hacer comparaciones y luego establecer una síntesis que constituirá una expresión concreta, objetiva y crítica de su entorno. Esta metodología geográfica facilitará otra apreciación del espacio geográfico centrada en opciones pedagógicas renovadas apoyadas en la observación crítica. Según Tovar (1974):

No hay ciencia sin observación. Esto nos enfrenta a la realidad; nos obliga a plantearnos interrogantes, preguntas; nos coloca en una actitud expectante. Pero el ser humano no se queda en esta actitud. Necesariamente se ve impelido a avanzar por una vía de explicación. Esto nos lleva a formular una hipótesis, o supuesto dirigido a esclarecer la situación (p.69).

El fundamento enunciado para enfrentar la realidad encuentra como punto de apoyo que el niño y el joven, de por sí, son personas eminentemente curiosas. Ellos sienten el deseo permanente de conocer y, frente a todo aquello que se le manifiesta atractivo, con mucha motivación lo somete a las interrogantes. De allí que el educador de geografía debe facilitar recursos didácticos y estrategias metodológicas para el desarrollo de las actividades de aprender. No se puede dejar a un lado la condición de actor participante de los acontecimientos de la vida cotidiana, como también de espectadores de los programas televisivos. En ambos casos, el bombardeo informativo trastoca permanente sus conceptos previos y ayuda a formar una matriz de opinión sobre la realidad que vive.

##### 5. Una planificación geodidáctica para el cambio:

La concepción tan rígida que posee el educador sobre el manejo del programa es otra de las dificultades a superar en una alternativa de cambio en la enseñanza de la geografía. Hasta el momento es un instrumento de uso inflexible que ocasiona graves dificultades al docente, específicamente, en cuanto al tiempo para su cumplimiento, como también en la cantidad de objetivos a lograr en el transcurso del año escolar. El programa debe ser visto desde otras perspectivas más centradas en un medio de apoyo en el desarrollo de la práctica pedagógica. En principio, su empleo debe tomar en cuenta al educando en su condición de niño, joven y adulto.

Con este señalamiento, el conocimiento geográfico debe ser obtenido desde una unidad de criterios encaminada a lograr un aprendizaje integral. En consecuencia, el docente tendrá que organizar procesos didácticos flexibles y reacomodables que gradúen el nivel de complejidad. En principio, se debe contextualizar la enseñanza. Significa asumir el entorno inmediato como objeto de estudio y, desde el programa orientar procesos de enseñanza que hacia el aprender en permanente confrontación

con el ámbito local. En otras palabras, administrar el programa escolar en función de temáticas existentes en la localidad.

Lo expresado amerita identificar problemas geográficos, correlacionar objetivos vinculados con el problema identificado y la elaboración de estrategias metodológicas que relacionen lo teórico con lo práctico, entre otros aspectos. Es indiscutible centrar las actividades previstas a una acción pedagógica centrada en enseñar a leer, escribir, observar y hablar, de tal forma que con estas acciones elementales pero básicas y esenciales, poder asegurar el acceso al conocimiento y al desenvolvimiento de procesos didácticos de extraordinaria repercusión pedagógica. Es decir, enseñar geografía al fortalecer aquellas actividades que conduzcan a los educandos a elaborar el conocimiento por sus propios medios. Al respecto, piensa Combetta (1978), lo siguiente:

Durante la primera etapa de la vida escolar, el niño aprenderá a escribir, a leer y a enumerar los conceptos geográficos. La enumeración será el centro vital de la enseñanza de la geografía y se auxiliará de las intuiciones personales que sienta en el medio circundante (...) el niño será iniciado hacia la localización de los datos geográficos (...) será preciso que el niño aprenda a observar en su derredor las realidades físicas, humanas y económicas y adquiera el vocabulario geográfico apropiado (...)

Durante la etapa media, el niño aprenderá a localizar los conocimientos geográficos en los mapas respectivos. Localizado el hecho, se iniciará el momento descriptivo con el objeto de hacer vivir la imagen geográfica. La localización y la descripción constituirán el centro vital del aprendizaje de la geografía.

El niño aprenderá el “dónde está” y el “cómo son” los hechos y los datos geográficos (...)

El alumno de los grados superiores, después de haber cumplido con las etapas informativas, localizadoras y descriptivas de la geografía, necesitará de la etapa explicativa para completar el círculo del conocimiento geográfico. La explicación será el centro vital de la actividad escolar.

El alumno de estos grados debe ser llevado a situaciones reflexivas con intención de investigar el por qué y el cómo de los hechos, las cosas y los fenómenos geográficos (p. 201-204).

Esta enseñanza gradual de la geografía conduce el proceso hacia niveles más complejos de la formación del educando en correspondencia con una concepción más social y humana de la práctica escolar. Se quiere expresar que es inevitable reconocer lo imprescindible de abordar la complejidad de la vida cotidiana. En consecuencia, los procesos asumen lo intrincado y lo confuso del quehacer habitual con naturalidad y espontaneidad. Es la vida misma, con sus avatares y vicisitudes tomada en cuenta en el momento de planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje geográficos.

Se puede afirmar que el docente en geografía tiene un extraordinario reto. En principio, como el mundo está en constante transformación, se impone adecuar la enseñanza a esa innovación incesante. Por lo tanto, a la misma geografía como ciencia se le abren horizontes y cada vez más, se le recurre como instrumento de explicación de realidades. El hombre desea saber más de su planeta y se aboca a investigarlo. Las incógnitas de la naturaleza acrecientan el número de hipótesis que estimulan a la humanidad a la búsqueda de respuestas para su explicación. Esa es la misión de la enseñanza de la geografía.



## **CAPITULO II**

### **LOS PROBLEMAS DE LA REALIDAD GEOGRAFICA Y UNA EDUCACION PARA EL CAMBIO SOCIAL**

La compleja realidad que deriva de la repercusión de la transmisividad en la enseñanza de la geografía, se asocia la problemática de la realidad geográfica. Por un lado, una enseñanza petrificada, envejecida y aferrada a los fundamentos pedagógicos y didácticos tradicionales y, por el otro lado, un escenario geográfico pleno de eventos socio-naturales que dificultan el mejoramiento de la calidad de vida del colectivo social. En este caso, a la transmisividad que exige la retención de contenidos se vincula un espacio geográfico con situaciones conflictivas consecuencia de la integración sociedad-naturaleza en forma irracional. Se trata de una incoherencia entre la acción educativa que demanda el estudio de los imprevistos e inciertos acontecimientos geográficos del mundo contemporáneo y una enseñanza de la geografía pertinente con la necesidad de la transformación de la realidad que resulta de la ocupación del espacio.

#### **Consideraciones teóricas**

El transcurrir del tiempo contemporáneo se desarrolla en aceleradas mutaciones que impregnan de incertidumbre la realidad geográfica de sentido e implicaciones planetarias. El ámbito epocal se presenta facturado por nuevas coordenadas paradigmáticas y confusas situaciones ambientales, geopolíticas y sociales traducidas en un escenario sociedad-naturaleza con rasgos, tales como complejo, novedoso y turbulento. Estas condiciones históricas denuncian el desarrollo de una circunstancia cambiante, cuyos sucesos se transmutan en forma acelerada, con espontaneidad y naturalidad, para perfilar la realidad socio-histórica presente.

Allí los acontecimientos ponen de manifiesto una radical diferencia con épocas anteriores. Algo más, la magnitud y significado de los efectos sociales y geográficos, en las condiciones pretéritas, sería casi imposible que se hubiesen podido presentar. Ya la realización de los acontecimientos superó los linderos de lo impensable, para convertir al asombro en un acontecer habitual de la vida social, lo cual se refleja en las características, los efectos y las formas como se producen los hechos, no sólo en la velocidad del cambio, sino en la incertidumbre de lo que puede pasar.

El apresuramiento como rasgo de la época dinamiza las circunstancias del espacio geográfico y transforman las situaciones que antes se presentaban como lentas y fácilmente predecibles por el sentido rutinario del tiempo y el espacio, en la

actualidad, se manifiesta con una traducción más dinámica, diversa, abierta y flexible. Es decir, en las nuevas condiciones epocales, los procesos sociohistóricos adquirieron un movimiento violento y acelerado que ha roto con lo estacionario, lo secuencial, lo lineal y lo ordenado del sentido del tiempo tradicional. Eso permite expresar la necesidad de asumir una nueva opción epistemológica para aprehender los sucesos con la misma velocidad como se producen.

Entre las nuevas perspectivas se impone volver la mirada a posturas integrales inter y transdisciplinarias y realizar una aproximación lo más cercana posible a la forma como se desenvuelve la transformación cotidiana de la realidad. La complicación de la realidad mundial debe apreciarse en su mismo escenario, porque lo global incide en las localidades y los hechos trascendentales de las comunidades tienen efecto en nivel planetario. Hoy día se impone como exigencia considerar lo real desde la perspectiva de unicidad temporo-espacial que atienda a la complicada e interdependiente globalidad existente, calificada como el Nuevo Orden Mundial.

El hecho de asumir lo planetario como escala geográfica, conduce a convalidar lo previsto como escenario geohistórico de la Aldea Global, bajo el calificativo de realidad inobjetable. La magnitud mundial pasó a desempeñar una función altamente significativa en la explicación de los fenómenos. Es relevante entender que la globalización encuentra en la expansión de la economía hacia un mercado mundial único, su consolidación planetaria y su traducción en nuevas relaciones financieras, económicas y sostenidas en políticas de alcance internacional.

El Nuevo Orden Mundial se describe, de acuerdo con Arellano Duque (1992), como una situación histórica cuyos rasgos más relevantes son los siguientes: Una globalización de las relaciones económicas, un reacomodo en las relaciones espaciales, los procesos regionales adquieren importancia como puntos de encuentro, nuevos paradigmas científicos modifican los conceptos de espacio, tiempo y realidad. Lo individual es repensado desde las diversas relaciones que configuran las diversas formas de existir.

Las características descritas constituyen bases fundamentales para comprender la existencia del nuevo escenario histórico, que emerge del entrecruzamiento de la política, la economía y la revolución científico-tecnológica. Se trata de recientes formas de relación establecidas entre los notables avances de la revolución científico-tecnológica y sus efectos técnicos en los medios de comunicación social, pues sirve para globalizar lo económico y lo financiero y, porque no lo político, desde la perspectiva del modelo democrático occidental de orientación liberal.

Al estrechar lo tecnológico con lo comunicacional, se integran los vínculos de la comunidad internacional y difunden hasta los más apartados rincones del planeta de conocimientos, informaciones y noticias en una velocidad impresionante. El resultado, la unicidad planetaria expresión del fluir informativo instantáneo y simultáneo con lo cual se construye una visión integral de la realidad mundial.

Sin embargo, estos adelantos también han puesto de relieve los contrastes entre los adelantos científico-tecnológicos y las dificultades geográficas. La concentración del poder político, económico y científico-tecnológico en los países capitalistas, las diferencias entre los países rápidos y los países lentos, se acentúa de una manera contundente. Las diferencias son abismales y radicalmente se manifiestan en una clara división del mundo en dos porciones: por un lado, una poderosa estructura industrial y abundante bienestar social y, por el otro, una estructura industrial débil y dependiente con graves problemas socioeconómicos.

Estas profundas contradicciones colocan en evidencia la ineficacia y traducción social de los trascendentes adelantos científico-tecnológicos, en la vía de fortalecer la esperanza de una mejor calidad de vida. Por el contrario, se magnifican complejas situaciones donde destacan con significativa relevancia el desequilibrio ambiental y los conocidos problemas del hambre, el analfabetismo, la movilidad demográfica y la xenofobia, como rasgos que recalcan las marcadas diferencias entre los grupos humanos.

La problemática que vive la humanidad es de consecuencias nefastas, pues mezclan a las dificultades actuales, los rezagos de los problemas socio-geográficos del pasado y convertir la realidad geográfica en un escenario de creciente complejidad. En el caso de la problemática ambiental, ésta pasa a constituir un problema de alcance planetario porque coloca en tela de juicio la existencia del hombre en la superficie terrestre.

La grave y complicada situación, originada por la ruptura de los equilibrios ecológicos, trastoca a los países sin diferencia de nivel de desarrollo, cuyos problemas tienen efectos catastróficos universales que inciden en complejizar las relaciones sociedad-naturaleza. Ya es inocultable y habitual observar como se difunden en los medios impresos, los casos referidos a la magnitud terráquea de los daños ocasionados por los cambios ambientales y geográficos, como se muestra en las siguientes situaciones:

a) Los efectos del calentamiento del planeta: El estado natural de la atmósfera es afectada notablemente por la acumulación de gases provenientes del desarrollo industrial. La dinámica atmosférica desenvuelta en procesos naturales desde tiempos inmemoriales, se ha visto afectada por nuevos elementos que han desestabilizado sus complejos sistemas naturales, al ocasionar profundos desequilibrios con consecuencias nefastas. Tal es el caso del efecto invernadero:

El efecto invernadero puede ocasionar más problemas sociales por los graves trastornos que provocará en la agricultura, la pesca, la energía y el transporte (...) El cambio climático por lo efectos de gases en la atmósfera conocidos como 'gases de efecto invernadero' ha llevado a las comunidades a exigir a los gobiernos políticas que contribuyan a la conservación de la atmósfera y el

clima, ante las consecuencias que podrían producirse. (Diario de La Nación, 1998: 5).

b) El crecimiento desordenado de los centros urbanos: Otro aspecto la hipertrofia urbana. Indiscutiblemente se vive un fenómeno que modifica sustancialmente las condiciones ambientales urbanas. La sociedad de masas convierte al ámbito urbano en un escenario muy contradictorio de la aspirada calidad de vida. Por el contrario, los cada vez más crecientes problemas de hacinamiento ocasionados por una alta densidad demográfica conocida con el calificativo de explosión demográfica, inciden en complejizar la vida de las ciudades. Según Borja (1998):

En las calles el alud humano, la congestión de vehículos, el ruido, la publicidad persecutoria, las reglamentaciones, las advertencias, los símbolos, las sirenas, las luces rojas agobian al individuo. El crecimiento de las ciudades abre grandes distancias, impone esperas para la obtención de los servicios, sujeta al ser humano a la tiranía del reloj, separa las familias, debilita los vínculos y condena al hombre a una soledad implacable en medio de la multitud (p.A-6).

c) Los desafíos de la globalización: Con el derrumbe del Muro de Berlín y la desaparición de la Unión Soviética se consolidó la unidad monolítica capitalista mundial. Esta situación originó la existencia del mundo como un sólo mercado, donde privan para ordenar la economía y las finanzas, las directrices emanadas del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. Entre las exigencias para ingresar en ese amplio mercado planetario se demandan como bases esenciales, de acuerdo con Arráiz L. (1998): “1) bi o multipartidismo 2) economía de mercado 3) apertura económica 4) libre circulación de capitales 5) libertad de prensa 6) poder judicial independiente 7) protección de inversiones extranjeras 8) protección de la propiedad intelectual 9) equilibrio fiscal.” (p. A-4).

d) La crisis de la educación: Desde diversas perspectivas se cuestiona la baja calidad de la educación, al incorporar su crisis a los grandes problemas que obstaculizan el acceso del colectivo social a las significativas transformaciones del mundo actual. Los expertos critican el carácter transmisivo tradicional de nociones y los conceptos, porque impiden la posibilidad de obtener los bienes y servicios de la cultura. Pero destaca su condición de amplio colectivo humano todavía se encuentra en la ignorancia e impide tener acceso a dar explicación crítica al mundo global. Morles (1995) opina al respecto, lo siguiente:

Voceros calificados de la opinión pública denuncian constantemente que la educación no está formando los individuos que requiere la sociedad; que la productividad del sistema educativo es inadecuada; que la educación no prepara los recursos humanos que requiere el desarrollo nacional, que la educación sólo forma los clientes para la sociedad consumista; que la educación no forma ciudadanos conscientes de la importancia de preservar el balance ecológico ni defensores de ese balance; que la educación no da respuesta a los verdaderos

problemas que plantean la vida moderna y menos a los que predice que podría plantear la sociedad del futuro (...) (p. 105-106) (Subrayado nuestro).

Según lo enunciado por Morles, la educación, bajo esas condiciones acentúa el desfase entre los países atrasados y marginales y los países que monopolizan el desarrollo de la ciencia y de la tecnología. En consecuencia, se trata de iniciativas educativas carentes de claridad meridiana para aunar posibilidades al acceso a mejores condiciones educativas y culturales. Obedece esa compleja situación a la vigencia de una concepción educativa limitada a transmitir nociones y conceptos y formar los recursos humanos exigidos por las transformaciones históricas.

Aunado a lo anterior, al establecer comparaciones entre los países productores de conocimiento y los consumidores de ese conocimiento, se complica el desfase realidad geográfica- educación, debido a la difusión permanente del saber en eventos científicos, en publicaciones y en las redes de comunicación electrónica, como resultado de la producción científica-tecnológica de investigadores y centros de investigación. Eso origina un saber para ejercer el dominio y un saber para el dominado. Mientras los centros que producen el poder del conocimiento, éste se aplica en las transformaciones conducentes a dominar la naturaleza, en los países dominados se obtiene el conocimiento con retardo.

Las diferencias se acrecientan porque el conocimiento se hace rápidamente falible y pierde su vigencia en lapsos extremadamente cortos. Esto asegura a los países atrasados, ser siempre consumidores de los avances científicos con una significativa diferencia. Se asegura con esta situación, que el acceso de los países pobres a los conocimientos, constituye un verdadero drama muy difícil y complicado ante la escasa posibilidad de obtener la novedosa tecnología comunicacional. El atraso magnifica sus efectos ante la monopolización de las fuentes de información, tal es el caso de Internet. La hegemonía facilita ejercer un férreo control sobre el uso y disfrute del conocimiento en el bienestar de la sociedad.

Otro rasgo que problematiza aún más las precariedades educativas es el hecho de que, una vez difundidos los conocimientos, éstos son afectados por una falibilidad de sentido permanente y constante. Esto demuestra que tampoco escapan las formas de producirlo a la diferenciación político-ideológica que cercena el acceso a mantener una información fluida sobre el conocimiento. Tradicionalmente se ofreció, desde la ciencia de la dominación, una verdad única e infalible. Los investigadores apreciaron la realidad desde posturas fragmentadas, estrechamente relacionadas con el reduccionismo positivista. Sin embargo, el nivel alcanzado por la producción de conocimientos, permite apreciar que indiscutiblemente es casi imposible la existencia de la verdad absoluta como en tiempos pretéritos.

Esta situación ocasiona la debacle de la confiabilidad estricta y rigurosa de la ciencia tradicional ante una confiabilidad más dinámica y flexible, adaptada a los cambios acelerados. Aunque todavía se exige la rigurosidad científica, ésta tiene

relación, en el momento actual, entre otros aspectos, con la forma cómo los conocimientos reflejan las condiciones estudiadas, la coherencia interna del discurso y el desarrollo de los procesos investigativos sirven para producir el nuevo conocer. Algo más, se afirma que en la producción del conocimiento en las actuales condiciones epocales, cualquier iniciativa epistemológica que se adapte a las exigencias indicadas, se convierte en opción válida, debido al persistente cuestionamiento a la vigencia del Pensamiento Único (Lanz, 1998).

Es ineludible reconocer que el contexto de la ciencia ha sido trastocado por estos hechos y de lo cual tampoco escapa la educación y la explicación de la realidad geográfica. Eso, ante las condiciones del momento, dificulta apreciar lo geográfico desde las concepciones descriptivas, mecánicas y rígidas sobre el mundo y la vida, sostenidas en el ámbito de las Ciencias Sociales desde el siglo XVII y XVIII. La racionalidad ilustrada de estrictos procedimientos es afectada por la complejidad, la paradoja y la incertidumbre en el desarrollo de la investigación científica.

Hoy, se plantea una forma de pensar y de saber, acorde con los procesos cada vez más abiertos, inciertos, controversiales y confusos para dar respuesta a una realidad que se ha tornado ágil y modificable. Por consiguiente, se reclama una racionalidad más plural y reacomodable que permita desdibujar la complejidad de realidad geográfica desde una opción integral y a través de un sistema holístico, se facilite reconstruir lo real desde las apreciaciones de la realidad misma, de sus actores y la participación activa del investigador.

En ese sentido, si se considera que la educación tiene como misión ineludible la preparación del hombre con el objeto de enfrentar apropiadamente las exigencias del entorno del momento y de las circunstancias en las cuales le corresponde vivir, se impone como una exigencia social, una educación coherente con los cambios de la época y prestar mayor atención a las dificultades ambientales resultantes de la profundización de los desequilibrios ecológicos (Morles, 1995). Es evidente que la vigencia de una educación capaz de atender a los problemas sociales, económicos y políticos, tan sólo preserva el atraso e inmovilidad de los países rezagados. La ignorancia y el desinterés por lo que sucede en el mundo es un signo preocupante en los países pobres, inclusive en los propios grupos privilegiados que tienen acceso a la cultura tecnológica.

A eso se relaciona que los acontecimientos locales, nacionales e internacionales no son comprendidos en la perspectiva epocal donde aparentemente afectan a muy pocos. Todo esto se refleja en los medios informativos cuya calidad y volumen es lamentable. En general, se tiene un pésimo nivel de información y el periodismo se limita a transmitir un moderado porcentaje de los telex enviados por las agencias internacionales, sin analizar los contenidos ni enmarcarlos en contextos amplios que permitan el lector comprender lo que sucede en el mundo (Cajiao Restrepo, 1989). Indiscutiblemente las condiciones epocales y las demandas de la sociedad hacia un futuro mejor, inciden que la educación abierta a asumir respuestas contundentes a la

problemática enunciada, al facilitar opciones pedagógicas y contribuir a confrontar críticamente los problemas geográficos. Por tanto, la acción educativa debe prestar atención a los siguientes aspectos:

- Necesidad de atender y comprender a la realidad socio-histórica de cara a lo complejo, dinámico y cambiante del mundo actual. No se puede ofrecer una educación para un mundo artificial y neutral.
- Sostener una amplia visión de la educación como opción para construir una sociedad más justa y más humana. La educación no es sólo transmitir contenidos, es formar al educando como ser humano desde sus potencialidades de persona, de manera que comprenda críticamente su realidad geográfica.
- Rescatar la realidad oculta de la escuela; es decir, partir desde la vida cotidiana y desvelar el intrincado mundo de relaciones sociales y de poder que subyacen en la dinámica escolar. La escuela no puede obviar el escenario de una vida artificial y simulada, sino acercarse a la habitual cotidianidad donde los hechos se desarrollan con naturalidad.
- Auspiciar cambios en el comportamiento que obliga a reproducir modelos. En las condiciones existentes, ningún modelo tiene la condición ser único y exclusivo. Por lo tanto, seguir un sólo modelo y asumirlo con estricta rigidez, fácilmente entra en contradicción por la falibilidad existente en el conocimiento. Los modelos deben ser resultado de una negociación reflexiva y crítica, a la vez que identificación entre quien lo propone y las concepciones del otro que lo utilizará.
- Desarrollar una flexibilidad curricular para adaptar los conocimientos y la enseñanza a la vida cotidiana. Los currículum cerrados, ya se ha demostrado con las dificultades de las reformas en la educación Básica de 1981 y 1986, tuvieron una frágil aceptación en el colectivo docente. En cambio, con los Proyectos Plantel, la autonomía escolar ha incentivado a que se propongan transformaciones significativas, una vez que los diseños curriculares pueden ser operacionalizados por la comunidad docente, al dejar opción a las opciones surgidas de la propia práctica, pues enriquecen los fundamentos teóricos.
- Aplicar la investigación en la dirección de redescubrir y descubrir los conocimientos desde una participación democrática y horizontal. Es necesario que la educación convierta a las alternativas investigativas en actividades escolares habituales, de manera que los educandos se apropien del conocimiento, desde prácticas para recoger, procesar, confrontar y criticar

información. En otras palabras, construir conocimientos científicamente significativos para los agentes inmersos en el sistema educativo.

- Fortalecer la coherencia política, ideológica y práctica pedagógica y didáctica con el objeto de superar la falsa neutralidad. Una de los aspectos cuestionados a la educación es el hecho de haberse convertido en una función netamente transmisiva desligada de la acción ideológica y política. La carencia de lo ideológico y lo político en el acto educante, convierte a la educación en una actividad meramente técnica y mecánica que resulta altamente contradictoria frente a los cambios violentos de la actualidad, al negar la oportunidad de una formación apoyada en la participación y la crítica constructiva sustentada en el debate y la acción dialéctica.
- Incentivar la innovación y la creatividad en y desde la escuela para que el educando se motive hacia logros significativos que ayuden a gestar transformaciones en la realidad inmediata. Las condiciones de la realidad geográfica determinan que la acción educativa no puede ser una actividad encaminada a la memorización y la reproducción de conocimientos. Si se entiende que el individuo debe ser concientizado para gestar cambios relevantes, se impone reto fortalecer a la innovación y a la creatividad como bases para una acción educativa encaminada al logro de la finalidad educativa de un hombre culto, sano y crítico. (Ley Orgánica de Educación, 1980).
- Las actividades de la práctica cotidiana del aula escolar deben atender a la forma cómo se desarrollan los acontecimientos en la actualidad. Por consiguiente, se trata de actividades sencillas y flexibles que aborden los problemas en las mismas circunstancias donde se desarrollan. Sin lugar a dudas deben asistir a la requerida coherencia interna y dar respuesta a la forma cómo la ciencia construye los conocimientos, en este caso, sociales y geográficos.

La educación desde esta perspectiva, se asoma a la realidad geográfica para atender las dificultades que apremian a la humanidad. Existe un criterio aparentemente común que la educación no puede cambiar las relaciones sociales de manera instantánea y radical, pero si puede contribuir a que los cambios se produzcan en la perspectiva de transformar la conciencia del colectivo social, en forma especial de los países atrasados del desarrollo científico-tecnológico. Dice Giroux (1995), al respecto: “(...) para ellos, la crítica representa un elemento indispensable en la lucha por la emancipación y es precisamente en su necesidad de crítica y de una nueva sensibilidad, que uno encuentra que el análisis de la naturaleza de la dominación contiene ideas invaluable para una teoría de la educación (...) (p. 49).

Precisamente, el cuestionamiento que se hace a la educación en la actualidad, es su apego a un modelo carente de identidad con la realidad histórica. Se asume el mismo



de manera acrítica, lo importante es (era) cumplir con lo pautado por el programa sin valorar la intervención del profesor. Desde este punto de vista, se memorizan nociones y reproducir modelos y diseños. Así, jamás se podrán confrontar los problemas que merman los esfuerzos sociales de un nuevo estadio educativo, porque los diseños curriculares obedecen a programas elaborados desde concepciones muy contradictorias con la idiosincrasia nacional y las acumuladas dificultades históricas.

Al valorar a la educación desde el carácter político e ideológico que posee, la acción educativa se desprenderá de su condición de fragmento del sistema social para convertirse en base primordial para gestar los cambios. Hasta hoy, entre otros aspectos, las reformas fracasan por no tener vinculación con las grandes necesidades nacionales y por preservar la incidencia histórica del acento positivista como fundamento epistemológico de las concepciones educativas planteadas e incorporar a las grandes mayorías del país a los cambios epocales.

En ese orden de ideas, también debe señalarse que una educación carente de integración con las dificultades nacionales será apreciada como una elevada erogación para el Estado y no una inversión social hacia su transformación. En otras palabras, la educación acentúa su desfase de la realidad y le convierte en un complejo problema obstaculizador de las transformaciones reclamadas. El deterioro de las condiciones ambientales y una educación con profundas rupturas con las intencionalidades de una realidad nacional autónoma y soberana, constituye un grave problema histórico.

La geografía de la crisis, el retroceso que denuncian los organismos internacionales en materia educativa, aunado a los planteamientos de organismos nacionales, hacen de la educación un problema de atención e interés político que debe ser retomado por la sociedad como tema central de la aspiración de un desarrollo integral, inmerso en el interdependiente contexto del Nuevo Orden Mundial. La época y sus nuevas condiciones socio-históricas, imponen replantear una educación que valore al educando, desarrolle prácticas escolares más ajustadas a la realidad, reduzca la artificialidad y el mecanismo y asuma una flexibilidad pedagógica guiada por una racionalidad crítica e histórica hacia la transformación del hombre.

En base a lo anteriormente enunciado se la enseñanza de la geografía en el contexto del mundo contemporáneo, debe tomar en cuenta los aspectos que a continuación se describen:

1. Los acontecimientos que se produjeron desde el derrumbe del Muro de Berlín, la fragmentación de Yugoslavia y la desaparición de la Unión Soviética, han sido calificados como el escenario de un Nuevo Orden Mundial. Este hecho significa que el capitalismo haya asumido la condición paradigmática única y exclusiva para ordenar el mundo desde el neoliberalismo. La existencia de un mercado único, interdependiente e intercomunicado es la manifestación de la hegemonía del capital y de su traducción en la realidad geográfica. Aunado a

las transformaciones políticas, económicas y financieras, existe una trascendental revolución científico-tecnológica que pone en duda permanente a la vigencia de verdades absolutas como en épocas pretéritas, dada una impresionante producción de conocimientos.

2. La humanidad vive una época histórica de cambios turbulentos manifestados con un sentido del movimiento y de la transformación constante como signos más evidentes de la realidad socio-histórica actual. Ese presente que se mueve en forma acelerada e impregna a la realidad geográfica de una contradicción entre lo real y lo virtual. Por un lado, las circunstancias cotidianas de la vida habitual con sus avatares y, por el otro, una realidad creada por los técnicos para ser ofrecida a través de los medios de comunicación social, especialmente, en la televisión.
3. La dimensión global de la realidad geográfica facilita apreciar en su real dimensión planetaria a los problemas geográficos, ambientales y sociales. La verdadera magnitud de las dificultades que vivencian los grupos humanos se ha manifestado en su pleno realismo. De allí que ya sean inocultables los problemas disfrazados para ocultar las razones y los argumentos de su causalidad. Ahora se observa con suma claridad como el uso de los bienes naturales por el capitalismo salvaje, originó el deterioro de los equilibrios naturales, la concentración desordenada de la población y la disparidad geográfica entre los países ricos o rápidos y los países pobres o lentos, entre otros casos.
4. La nueva realidad geográfica no se puede explicar con las racionalidades únicas vigentes en el contexto de la época decimonónica. La razón ilustrada conducente a la obtención de las verdades únicas, particulares y excluyentes tienen graves dificultades para dar explicación a la época de cambios. El mismo sentido del cambio violento ya representa una objeción en el reclamo de asumir el mundo de la complejidad. Como respuesta se encuentra una racionalidad más abierta hacia el incentivo de la explicación y el análisis, sostenida en una opción dialéctica que ayuda a desmitificar los acontecimientos, desde sus internalidades hasta sus externalidades y percibidos en su contexto histórico.
5. La educación, al tratar de preservar la transmisión de conocimientos, se encuentra de pronto con una situación plena de contradicciones. La vigencia de los fundamentos y las prácticas tradicionales fundamentan una acción educativa desfasada de los cambios epocales. Mientras en el entorno se desarrolla como un cambio permanente y constante, la escuela, se comporta como aferrada a preservar los vicios del pasado que aunados a los actuales, sirven de argumentos y justificar su obsolescencia. De allí que se motive la práctica investigativa como opción promovida hacia el acercamiento a la realidad y la vida.

6. Mientras la realidad se presenta con complejidad e incertidumbre, la educación se desarrolla en la práctica escolar bajo la dirección de la repetición y la memorización, al descuidar los temas que el educando vive en su condición de ciudadano del mundo. El desfase se acentúa al relacionar los efectos virtuales de los medios, los contenidos fragmentados que ofrece el educador y la realidad cotidiana. Significa para el estudiante vivir tres mundos diferentes que fragmentan su posición frente al mundo e impiden construir una visión de la realidad con sentido crítico y evitar confrontar los problemas de la realidad geográfica debido a su posición de espectadores, antes que protagonistas..

## **CAPITULO III**

### **BASES PARA EL CAMBIO GEODIDÁCTICO ANTE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO**

#### **El espacio geográfico como recurso para la enseñanza de la geografía**

En la dirección para transformar la enseñanza de la geografía se impone tomar en cuenta el estudio del espacio geográfico como construcción resultante de la acción humana sobre la superficie terrestre, con el objeto de aprovechar sus potencialidades. Los estudios referidos al espacio como objeto de la geografía comienzan a profundizarse con la Nueva Geografía, luego de la Segunda Guerra Mundial. Se trata de una visión científica que asumió los temas de la abstracción de la realidad geográfica como alternativa para abordar los acontecimientos geográficos desde modelos matemáticos y estadísticos. Eso significó comprender la realidad desde esquemas y representaciones que tuvieron como objetivo simbolizar las interacciones provenientes de la forma como la población organiza su entorno.

La idea fue, entonces, elevar al plano de la representación la realidad concreta. Como efecto, se permitió una manipulación sistemática de lo real y figurarse cambios en la búsqueda de ordenar y aprovechar las potencialidades existentes en una superficie determinada. Indiscutiblemente, que esta orientación científica sirvió para elaborar planificar el ordenamiento del territorio desde modelos matemáticos y estadísticos. Así, la interpretación de la realidad se asumió desde los fundamentos de esta concepción geográfica. Cabe aclarar que, como contrapartida, también desde la Geografía Radical, los modelos para cuantificar la realidad, dieron un vuelco hacia la reflexión social. Se pensó que la abstracción de lo real se realizaba meramente con el objeto de manipular las potencialidades económicas, pero sin efecto social. En otras palabras, se obviaba la variable humana que es quien organiza el espacio.

Esta discrepancia trajo como resultado que así como se abordaba lo económico, también se debería abordar lo social. El resultado, emergió otra realidad espacial. La situación de los problemas geográficos. Esto representó un cambio paradigmático para la disciplina geográfica, dado que ahora, desde una visión más integral, se pudo descubrir las inocultables dificultades sociales. El espacio se percibió desde una nueva mirada. Se trata de una apreciación más completa y exhaustiva. Con esta nueva visión de la realidad geográfica no solamente se pudo dimensionar lo actual de la organización espacial, sino también su dinámica y su evolución histórica. Así, se pudo apreciar los acontecimientos en el aquí y ahora, pero igualmente en la forma

como evolucionaron hasta la actualidad. Lo indicado facilita comprender que el espacio evidencia, entonces, la dinámica hombre – naturaleza, de sus relaciones y sus transformaciones. Como dice Dollfus (1976):

El espacio geográfico se presenta (...) como el soporte de unos sistemas de relaciones, determinándose unas a partir de los elementos del medio físico (arquitectura de los volúmenes rocosos, clima, vegetación), y las otras procedentes de las sociedades humanas que ordenan el espacio en función de la densidad de poblamiento, de la organización social y económica, del nivel de las técnicas, en una palabra, de todo el tupido tejido histórico que constituye una civilización (p- 6).

Desde esta perspectiva, el espacio es la representación del acontecimiento geográfico objeto de conocimiento. Es el ámbito donde se hace presente la proyección de un grupo humano en su acción transformadora para la obtención de los bienes requeridos para satisfacer sus necesidades. Por eso es razonable entender que el espacio geográfico lleva implícito la concreción de la interpretación de la realidad por los grupos humanos. No se puede dejar de comprender que el espacio es dinámico y complejo debido a que, por un lado, la naturaleza sufre modificaciones lentas en el plano geológico y violento en el plano humano. Por estas razones, no es estable sino en permanente cambio. El primero difícilmente a los ojos de los humanos, el otro vivido por el colectivo social, dado que el es el actor protagónico. En lo concreto, se puede decir sobre el espacio geográfico, lo siguiente:

- Es una creación social que resulta de la armonía sociedad-naturaleza.
- Cubre la totalidad de la superficie terrestre y su organización obedece a la intervención sistemática de los grupos humanos, quienes al superar las barreras naturales, descubrieron sus potencialidades y estructuraron lugares como asiento comunal.
- No es homogéneo sino diferente. El espacio geográfico presenta diferencias. Se pueden presentar áreas similares, pero jamás idénticas. Cada ámbito del espacio geográfico posee los caracteres que le dan su identidad, bien sea en sus elementos estructurales o en la hechura de los grupos humanos.
- Todo espacio geográfico es localizable. Cada porción espacial ocupa un segmento de la superficie terrestre que facilita relacionarlo con otras áreas y definir su posición geográfica. De la misma forma ocurre cuando se ubica a través de las coordenadas geográficas: latitud (paralelos) y longitud (meridianos).
- El espacio geográfico es dinámico y, por lo tanto, cambiante. Jamás se puede considerar como estático. Por una parte actúan las fuerzas internas y externas

que inciden sobre el constructo natural y, por otro lado, la transformación de lo natural por los grupos humanos manifestadas en los constructos que reflejan la convivencia y la adaptación del binomio hombre – naturaleza.

- La civilización actual expresa el uso del espacio geográfico, a través de las diversas formas de organización espacial. Estos son el reflejo de la concepción ideológica dominante en la interpretación de la realidad geográfica. Así, el espacio geográfico es el reflejo de un estado y condiciones civilizatorias.
- En el espacio geográfico se plasman las manifestaciones históricas, producto de la intervención espacial de las anteriores organizaciones sociales. Esas evidencias son consideradas testimonios históricos y muestran los cambios producidos en los grupos humanos y su concepción espacial en épocas diferentes.
- El espacio es horizontal. Es visión plana de la realidad: Como dice George (1969): “La geografía, en principio, no tiene que realizar análisis verticales. Su ámbito es horizontal” (p. 9). Se trata de una manifestación instantánea de la dinámica sociedad-naturaleza.
- Todo espacio geográfico expresa una situación geográfica. Allí se produce una convergencia instantánea que arroja como resultado un lugar determinado de la superficie terrestre. George (1969), define la situación geográfica de la siguiente manera: “Una situación geográfica es una situación delimitada, de la que se puede dar una representación cartográfica a una escala variable, según la densidad y la precisión de los datos” (p-9).
- El estudio del espacio geográfico obedece a la noción de escala. Es decir que debe ser graduado en su intensidad para proceder a aplicar el método y los principios que definen el carácter científico de la geografía. Por lo tanto, cada hecho geográfico debe ser abordado en lo que es y en sus relaciones. Ello determina la escala a ser aplicada.
- El espacio geográfico es definido por la forma como se concentra y se dispersa el grupo humano que lo organiza y lo aprovecha. Esto es fundamental para la comprensión de la realidad geográfica, tal es el caso de lo urbano (concentración) y lo rural (dispersión).
- La dinámica de los grupos humanos manifestada en su fisonomía socioeconómica, tiende a precisar los rasgos fundamentales del espacio geográfico. De allí que se diga que el espacio geográfico se especializa. Y en esto desempeñan un papel importante, las políticas para el ordenamiento espacial: espacio residencial, espacio agrícola, espacio funcional, entre otros aspectos.

Sobre la base de lo descrito, se puede destacar que el espacio geográfico, de por sí, es una expresión compleja y difícil, debido al sello que le imprime la variable social que por su propia naturaleza es también complicada y enrevesada. Por eso los rasgos indicados ponen de manifiesto una situación donde la ideología dominante constituye un aspecto de fundamental importancia en el momento de calificar la intervención espacial. Es en sí, la acción política que no se puede desconocer por su notable efecto social. Al respecto, Dollfus (1976) afirma:

En el espacio geográfico, la ordenación del territorio es la impresión de una política económica con sus consecuencias sociales, pero es más bien una toma de conciencia, por parte de sus ocupantes, del hecho de que son los depositantes y los avaladores de un patrimonio que es conveniente utilizar del mejor modo posible para las necesidades del momento, al mismo tiempo que lo ordenan y lo preparan para las necesidades del futuro. Lo que constituye el soporte de nuestro marco de vida es el conocimiento dirigido hacia la acción del espacio geográfico (p. 124).

Como se detecta, es fundamental, darle relevancia y trascendencia a la explicación del espacio geográfico y, en esa tarea, la misión pedagógica de la enseñanza geográfica entra a desempeñar una función esencial. En principio, se impone que el docente en geografía, penetre en la discusión sobre los nuevos enfoques para abordar la realidad, donde inevitablemente deberá considerar fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía como disciplina y la didáctica de la geografía. El objetivo fundamental debe ser explicar el espacio geográfico. El énfasis inevitablemente debe ser orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia la reflexión pedagógica de la forma como los grupos humanos estructuran su espacio geográfico. Realizar esta tarea implica para la enseñanza de la geografía, adecuar su misión pedagógica al estadio evolutivo y condiciones biopsicosociales del educando. Es altamente significativo adecuar el proceso de enseñanza a quien es educado.

Se toma como punto de partida que la persona evoluciona y, por lo tanto, a cada nivel de su evolución se debe adaptar estrategias metodológicas adecuadas para el logro de un aprendizaje significativo. Es por esto, que el aprendizaje del niño será diferente al del joven o del adulto. En consecuencia, desde la Educación Básica hasta la Educación Superior, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, se debe ajustar al estudio de situaciones geográficas que faciliten la interpretación de acontecimientos hasta avanzar a los más complejos mecanismos y relaciones que le dan explicación a la realidad geográfica.

Es de destacar igualmente que en la orientación de la enseñanza y del aprendizaje de lo geográfico, en el caso de Venezuela, se debe tomar en consideración la organización espacial. Esa realidad implica una orientación geográfica y pedagógica desarrollada bajo la óptica científica que permita abordar críticamente el espacio geográfico nacional y su dinámica, específicamente, los problemas que acongojan a

las comunidades en procura de la búsqueda de su explicación científica y de la elaboración de alternativas de solución desde la misma práctica escolar. Insistir en el estudio de la realidad geográfica nacional, obedece a que la organización espacial venezolana es producto de la situación originada por la dependencia y el subdesarrollo del país. De allí la necesidad, como dice Tovar (1970), de estudiar los: “Graves desequilibrios regionales (que) confronta la Venezuela actual; denunciar los factores que a ello conducen es tarea del geógrafo; divulgarlos es el papel del docente” (p. 8).

La denuncia de los problemas y la divulgación de los mismos, conducirá a que el tratamiento geodidáctico se desarrolle bajo la égida de una conciencia nacional, fundamentada en el logro de un racional uso de las potencialidades espaciales, que conduzcan a aminorar las profundas contradicciones sociales, a la vez que punto de apoyo trascendente para el rescate de la identidad nacional y justicia para el vasto conglomerado nacional que ha visto posponer en su historia, sus más dignificantes logros de justicia social. Para concretar, se podría decir según Tovar (1977):

Vivimos un momento de revisión y balance. En Geografía asistimos a una amplia discusión de orden metodológico en estrecha relación con la definición y limitación de su campo específico.

Los cambios introducidos en el espacio afectan directa e indirectamente a los contingentes que integran los grupos humanos. El espacio es un reto inevitable tanto para la investigación geográfica como para la ordenación y ocupación o uso del mismo (...) (p. 13).

### **El medio ambiente y la enseñanza de la Geografía**

Desde tiempos recientes, los temas ambientales tiene una relevante importancia para la sociedad. En las reuniones internacionales ya es frecuente apreciar en los temarios del debate, el hincapié sobre los problemas que afectan a la sociedad planetaria, generados por la ruptura de los equilibrios ecológicos. Significa que ya es una situación preocupante atender a la compleja realidad ambiental. Al considerar que el medio ambiente es un constructo de la naturaleza, lo primero que se hace presente es el largo proceso formativo que le caracteriza. Largo es el tiempo recorrido entre los orígenes y el estado actual de lo natural. En ese prolongado proceso la estructura terráquea evolucionó en un cambio lento pero sostenido hasta llegar a la fisonomía presente. Para dimensionar lo ocurrido se tiene que valorar en millones de años. En otras palabras, es un largo periodo de tiempo gestado por los complejos mecanismos naturales.

En consecuencia, el primer rasgo de importancia en la explicación del medio ambiente debe ser el factor tiempo, el cual ayudará a destacar el largo periodo para construirse el marco natural y la brevedad para su deterioro. De allí que lo que duro tanto tiempo, en una época relativamente reciente de cinco siglos, los desequilibrios ecológicos son problemas comunes que representan calamidades de acento planetario.



Lo que se construyó en un tiempo inmemorial, es trastocado en un corto extremadamente limitado. Igualmente es motivo de atención el hecho que la dimensión del medio ambiente tiene una finitud circunscrita al marco terráqueo. Su escenario se limita al planeta Tierra y su origen y evolución todavía es tema de explicación científica. La preocupación se acrecienta debido a que, aunque en un principio, la ciencia aseguró que era un organismo inerte, hoy día existe el acuerdo que es un organismo complejo y caótico. El temor se concentra en que ese organismo afectó su ordenada complejidad, pues los equilibrios ecológicos ya no funcionan con su armonía y mesura, sino que lo hace en forma desequilibrada y descompensada. Eso conduce a generar la desestabilización y en consecuencia, la creación de dificultades que limitan la existencia de la vida en la superficie terrestre.

La magnitud de los problemas del medio ambiente acrecienta, inevitablemente, una multiplicidad de incógnitas que hacen complicada la explicación de su existencia. ¿Quién deteriora el ambiente?. Con mayor intensidad y repercusiones el desequilibrio tiene su origen en la acción humana. La necesidad de obtener los recursos para satisfacer sus penurias determinó la intervención del medio. El cambio se produce cuando el vínculo entre el hombre y el medio natural ya significa transformación del medio. De esta forma se inició la apertura hacia el uso de los bienes de la naturaleza por el hombre. En otras palabras, la transformación de la materia bruta natural en bienes para satisfacer necesidades particulares y colectivas.

El paso obedeció al cambio reflexivo y práctico que ocurrió en la especie humana. Es decir, el hombre pasó de parásito de la naturaleza a interventor directo de los bienes naturales. Inicialmente, el conglomerado humano orientó su participación desde una perspectiva racional, debido a la conciencia de la importancia social de la conservación del estado óptimo de la naturaleza del entorno inmediato. Es decir, concibió lo natural como portador de los bienes y servicios requeridos por la comunidad. Por lo tanto, el efecto de privilegiar el ambiente natural como abastecedor de los recursos y la integridad de la naturaleza.

Un cambio esencial y básico ocurre cuando desde el nomadismo pasa a ser sedentario. Ahora ya existe una producción selectiva y particular de bienes que obedecen al consumo concreto y a un mercado que marca la selección productiva. Así emergieron nuevos modos de producir que marcan una nueva dirección económica por un lado y por el otro, una acuciosa intervención del medio ambiente. Se inició de esta forma, tanto la explotación del hombre por el hombre como también una intromisión de la superficie terrestre en la búsqueda de tierras fértiles, nuevos cultivos agrícolas y recursos mineros, entre otros aspectos.

La idea fue la acumulación de riqueza y la minusvalía de la calidad de vida. La prosperidad agropecuaria, comercial y artesanal no se dejó esperar. Lo cierto es que repuntó la dominación del medio ambiente con una finalidad más económica que social. La máxima expresión de la influencia transformadora sobre las condiciones ambientales se desplegó con la revolución industrial. Este acontecimiento condujo al

uso indiscriminado de los recursos naturales y trajo como resultado el aceleramiento de su deterioro lo cual se prolongó hasta el momento actual. No hubo preocupación por restituir el equilibrio natural. Por el contrario, se incrementó el uso intensivo hasta llegar a la situación de la desaparición de especies animales, restricción de la existencia de recursos, específicamente minerales. En otras palabras, destruir sin una conciencia social sino meramente económica.

El efecto de la revolución industrial en los países de América Latina trajo como consecuencia convertirse en productores de materias primas y mercados para la producción industrial. Esto representó la explotación inducida de los recursos de su medio ambiente, a la vez que perfilarse como consumidores de productos, en la mayoría de las veces, desechables. El atractivo de sus potencialidades condujo a que se iniciara una acción devastadora de su ambiente, por una parte, y la acumulación de desechos y basura por la otra parte. La degradación ambiental no se dejó esperar.

Por sus secuelas en la conciencia ambientalista de la población, el deterioro ambiental es y debe ser tema de la práctica pedagógica, la cual, para atender a esta situación tiene que asumir la explicación del medio ambiente y su deterioro. Lo indicado, representa de alguna manera una reorientación de la enseñanza de la geografía. En primer lugar, se impone valorar al medio ambiente como herencia invaluable de la humanidad. De tal manera que la formación del educando debe corresponderse con la preparación que incentive su responsabilidad en la protección y mejoramiento del medio ambiente en su plena dimensión social.

En segundo lugar, la enseñanza geográfica debe considerar como contenidos fundamentales a los problemas ambientales. En consecuencia, el medio ambiente debe ser interpretado en su carácter global e integral. Esta situación amerita que sean abordados los problemas del ambiente próximo desde una actividad acción-reflexión-acción. Es decir, desde el entorno inmediato auspiciar una reflexión teórica que sea objeto de aplicación en el mismo entorno local.

En tercer lugar, el docente de geografía debe desarrollar estrategias de investigación que, didácticamente, sirvan para que el educando actúe con iniciativas personales que sirvan para gestar procesos reflexivos que aseguren una conciencia crítica y la responsabilidad social.

En cuarto lugar, la acción didáctica que asuma el medio ambiente como objeto de la reflexión y acción didáctica, desde una perspectiva integral y global, lo constituye la matriz de correlación, elaborada desde una tabla de doble entrada. En el eje horizontal se colocan los objetivos programáticos a alcanzar y en el eje vertical, el proceso didáctico previsto por el docente para lograr los objetivos del programa relacionados con la temática del medio ambiente.

La observación de la matriz de correlación que se construya, facilitará interpretar el objeto de conocimiento desde una perspectiva más pedagógica y geográfica, dado

que el proceso de intervención, se realizará al atender a fases de acción-reflexión-acción y no actividades lineales y atomizadas como es tradicional. Desde este punto de vista, a la observación – descripción deberá continuar siendo una actividad complementaria específicamente explicativa que afinará la causalidad y la correlación de elementos naturales.

Esta acción indiscutiblemente acentuará la capacidad interpretativa de lo estudiado. Se busca no malinterpretar o tergiversar la loable iniciativa de acercar al alumno a la complejidad ambiental, sino todo lo contrario, que la vía dialéctica facilite la acción reflexiva para ir a la interpretación del sinnúmero de incógnitas que surgen en la dinámica explicativa de lo natural. Para puntualizar, el medio ambiente constituye un recurso geodidáctico fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la geografía. Su deterioro por la civilización actual, demanda de una postura reflexiva en las aulas escolares que estimule al futuro ciudadano, a comprender la necesidad de utilizar adecuadamente a los bienes de la naturaleza y preservarlos para las generaciones del futuro.

### **Los recursos didácticos en la enseñanza de la Geografía**

Una de las críticas más frecuentes que se hace a la enseñanza de la geografía es la escasez de recursos para la enseñanza y el desarrollo del aprendizaje. El problema estriba en que la actividad formativa debe apoyarse en la manipulación de materiales e instrumentos que conduzcan a mejorar el procesos de enseñar y aprender desde la mera memorización. En principio, se cuestiona la indiferencia al facilitar situaciones de aprendizaje simplemente desde la voz del educador. Es decir, desde la clase explicativa y/o el dictado tradicional. Esta limitación representa la existencia de una sola opción para obtener la información requerida para aprender.

Aunque esto representa una manifestación concreta de la transmisividad pedagógica, no es menos cierto que se encuentra desfasada de la compleja realidad del mundo contemporáneo tan intensamente comunicada por la explosión de conocimientos. De allí que el docente que posibilita la situación de aprendizaje, debe concebir el uso adecuado de los recursos didácticos adecuados, pertinentes y oportunos, los cuales habilitan al educando, a acercarse a la realidad objeto de conocimiento. Como dice Nérici (1973):

El material didáctico es, en la enseñanza, el nexo entre las palabras y la realidad, lo ideal sería que todo aprendizaje se llevase a cabo dentro de una situación real de la vida. No siendo posible, el material didáctico debe sustituir a la realidad, representándola de la mejor forma posible, de modo que facilite su objetivación por parte del alumno (p. 329).

Con estos señalamientos, el recurso debe permitir el acceso del educando a las evidencias reales y concretas del acontecimiento geográfico. Significa representar al objeto de estudio con la mayor fidelidad posible. Como resultado, los recursos

didácticos tendrán la información ajustada a la temática que se estudia. En la enseñanza de la geografía, la realidad es la organización espacial construida por los grupos humanos. Esa evidencia arriba a la discusión geográfica, en primera instancia, a través del acto contemplativo de la observación del contexto donde se produce el hecho que se estudia.

Por tanto, el primer recurso didáctico lo constituye el espacio geográfico, en un principio, la comunidad local por constituir el ambiente donde se desenvuelve el individuo y con el cual tiene mayor vinculación efectiva y afectiva. Es la observación directa, el contacto directo con el ámbito espacial donde se refleja la síntesis, producto de la interpretación y adaptación del conglomerado humano en su espacio geográfico. De allí que Mariano Zamorano (1965), diga: “(...) la enseñanza de la geografía debe servir, antes que nada, para desarrollar la capacidad de observación. El medio local será el punto de partida ineludible para la observación directa de hechos y fenómenos geográficos” (p 11).

La capacidad de observación se desarrollará al estimular situaciones de enseñanza, que toleren el contacto directo con el espacio geográfico que se habita. Al respecto, se recomiendan los paseos, las excursiones y los viajes, como también las visitas, orientadas mediante guías de observación. Las estrategias didácticas para utilizar la observación directa, deben limitarse a enumerar detalles, luego a buscar mediante la explicación, la causalidad de la realidad geográfica. Esto debe encauzar el esfuerzo del colectivo docente – alumnos, a conducir el proceso a la reflexión sobre el hecho que se estudia. La idea es explicar para contribuir a generar una crítica constructiva y transformadora.

El acento intuitivo de la observación de acento tradicional es cuestionado debido a que en algunas veces, por no decir en la mayoría, se limita a la simple percepción de lo observado, con el daño de memorizar visualmente el hecho geográfico. Se trata del desarrollo de actividades reproductoras que conducen a fijar imágenes, sin llegar a establecer una explicación a lo que se observa, tal es el caso de copiar, calcar o colorear. La observación directa, por tanto, debe ser aprovechada al máximo como vía de obtención del conocimiento. Su misión es superar las actividades contemplativas y apoyarse en las técnicas de dinámica de grupo, donde la dialéctica asuma el rol fundamental de la crítica apoyada en la reflexión cuestionadora.

De esta manera, lo observado será sometido al crisol del pensamiento plural representado por las concepciones elaboradas por los alumnos, dirigidos ahora mediante la aplicación de técnicas de manejo de preguntas y procesamiento de respuestas. Las técnicas de observación directa el paseo, la visita, la excursión, el viaje y/o el trabajo de campo, permitirán poner en contacto con la realidad, a los integrantes de la clase de geografía. Como afirma Bailey (1981): “La función más importante del trabajo de campo es la transformación de las palabras muertas en experiencias vivas, haciendo ver a los alumnos las realidades que describen las palabras” (p. 162).

Sin embargo, cuando la realidad educativa impide la realización de actividades fuera del aula de trabajo, para el desarrollo de la observación directa, la geodidáctica habilita el valioso aporte de los recursos didácticos, tales como: los recursos cartográficos, los recursos bibliográficos, los recursos estadísticos y los recursos audiovisuales. Estos recursos didácticos buscan sustituir la observación directa de los acontecimientos geográficos. Los indicados recursos didácticos ofrecen una información resultante de procesos de investigación. Por tanto, tiene una fundamentación científica, la cual sirve para gestar procesos de discusión y entrenamiento reflexivo para ejercitar la crítica y el cuestionamiento intencionado.

Al contener información, el recurso didáctico facilita la aplicación de estrategias de enseñanza geográfica que favorecen la elaboración del conocimiento y de opiniones personales. Por estas razones, al aplicar en la clase de geografía estos recursos didácticos, la realidad será apreciada desde otras perspectivas. Conviene destacar, en consecuencia, el estudio del espacio geográfico se realizará de una forma didáctica pero también científica. Significa que, según Coronas Tejadas (1969), “(...), dada la imposibilidad de estudiar toda realidad, objeto de la geografía, directamente, hay que recurrir a su representación. Esta puede ser directa (fotografías, por ejemplo) o abstracta (mapas, globos, por ejemplo)” (p. 75).

La representación más fiel de la realidad la va a constituir los recursos audiovisuales. Es por ello que Coronas Tejadas lo califica como representación directa de la realidad. Los recursos audiovisuales constituyen un aporte moderno de la aplicación de la tecnología, en procura del incremento de la eficiencia del sistema educativo. Su aplicación se apoya en la importancia que adquirió la fotografía, el cine, y luego la televisión. Estos recursos permiten llevar al aula de clase, la presencia del hecho geográfico con suma naturalidad. En la misma forma como se da en la realidad, de allí su importancia geodidáctica. Destacan también entre estos recursos didácticos la diapositiva, la filmina, el vídeo y la película. También se encuentran la fotografía y el grabado.

Además, otra forma de representar la realidad geográfica lo constituye la fotografía aérea y los sistemas de información geográfica. Con estos recursos didácticos, la enseñanza de la geografía ofrece la oportunidad de apreciar lo real sin subterfugios. Esto le da relevancia en la orientación del aprendizaje geográfico, por cuanto la comparación de fotografías de diferente fecha sobre un mismo paisaje, permite inferir los cambios espaciales e históricos, para citar un ejemplo. A los recursos audiovisuales se unen los recursos cartográficos. Entre ellos se encuentran el mapa, el cartograma, el corte topográfico y el plano. El mapa permite representar en forma gráfica el amplio contexto espacial de la superficie terrestre o porciones de ella. Existe una gran variedad de mapas y se clasifican de acuerdo al contenido, a la escala y a la finalidad.

El cartograma es un instrumento didáctico. Tovar (1969) lo define de la siguiente forma: “El cartograma es una síntesis articulada sobre un elemento. A partir del cual

se infieren los otros elementos constituyentes del contexto geográfico” (p. 20). El corte topográfico facilita representar, a partir de las curvas de nivel, el perfil del relieve de un área determinada. Con el corte topográfico adquiere concreción la realidad espacial representada en la carta, al permitir el conocimiento del terreno y de su estructura. El plano sirve para representar áreas pequeñas, específicamente, la escuela, el hogar, el pueblo, un barrio o sector de una ciudad. Este recurso cartográfico muestra los elementos que dan existencia concreta a la realidad geográfica, y su valor didáctico, lo constituye la facilidad para el estudio de áreas determinadas. Cuenta la geodidáctica con otros recursos didácticos importantes tales como son los recursos estadísticos. Con ellos, se pretende lograr, según el Instituto Geográfico “Agustín Codazzi” (1979), los siguientes objetivos:

- Definir con la mayor precisión las relaciones entre los múltiples elementos que, en su conjunto, constituyen el ambiente.
- Relacionar fenómenos sociales con fenómenos físicos.
- Situar al alumno en la realidad nacional e internacional.
- Transformar las lecciones en algo activo y no simplemente informativo.
- Estimular la creatividad en el profesor (p. 23).

Entre los recursos estadísticos se encuentran los cuadros estadísticos, los gráficos de sectores, los histogramas, las ojivas, los climogramas y los pictogramas. Los cuadros estadísticos proveen la relación entre diversos aspectos de la realidad geográfica. De esta manera, se vincula la cantidad con el tiempo y la inferencia de tendencias y comportamientos, fundamentalmente geoeconómicos. Dice Morles (1971) que los cuadros estadísticos “consisten en distribuciones rectangulares de espacios con datos numéricos, organizados de manera que pueden leerse tanto verticalmente (...) como horizontalmente (...)” (p. 149).

Los gráficos de sectores permiten visualizar la magnitud de la cifra. Su observación conduce al estudiante a comprender el comportamiento de las cantidades que expresa, de acuerdo al volumen del sector que representa. Los histogramas son recursos didácticos que figuran datos cuali-cuantitativos agrupados en clases o grupos y facilitan la interpretación del comportamiento de un hecho geográfico, al visualizar lo temporo – cuantitativo. Las ojivas se utilizan para Morles (1971), “cuando los datos están distribuidos en numerosas clases o categorías (...) (y) permite la superposición de varios de ellos con lo cual es posible hacer simultáneamente mayor número de comparaciones (p. 18). Los climogramas son recursos didácticos que representan las condiciones climáticas de un lugar determinado de la superficie terrestre. Y se construyen al fusionar el histograma con la ojiva. Allí, las barras del histograma representan los datos de la pluviosidad y la ojiva, representa el comportamiento térmico. De los pictogramas, dice Morles (1971), lo siguiente:

Los pictogramas consisten en una combinación de gráfico de barras con recursos pictóricos, simplemente se procura que las barras en lugar de ser

simples rectángulos, se conviertan en figuras estilizadas representativas de las clases de objetos considerados. Son de uso muy común en la propaganda comercial y en textos escolares para niños pequeños, pero muy poco utilizados en trabajos serios (p. 157).

A estos recursos se unen los recursos bibliográficos. En este grupo, se consideran a los documentos históricos, los libros, los poemas, las novelas, el periódico y las revistas. Como se puede apreciar, son los recursos que facilitan la ejercitación de la lectura. Por una parte, son altamente motivadores, fundamentalmente los poemas y las novelas. Por la otra, las interrogantes que se plantean en la revisión de los documentos. Los recursos bibliográficos se ofrecen, geodidácticamente, a través de la selección de fragmentos. Con estos recursos, llegan al aula los conocimientos para dar el basamento teórico, a la explicación del hecho geográfico que se estudia. Como dice Franqueiro (1977), “es importante que el alumno adquiera y ejercite habilidades para buscar información y que además sea capaz de comprenderla y organizarla para manejar los datos adecuadamente” (p. 18). A estos recursos didácticos se han de sumar los denominados recursos tradicionales. Aquí se agrupan el pizarrón o tablero, la tiza y el borrador.

Se puede decir que la didáctica de la geografía es amplia, fecunda y rica en recursos didácticos. Esa amplitud es reconfortante y se convierte en punto de apoyo esencial y básico para ahondar en la explicación de la realidad geográfica desde una perspectiva pedagógica. Esto favorece pensar que cuando las ataduras del recinto escolar abran las puertas a la comunidad y se integren en una dinámica compartida, la enseñanza de la geografía contribuirá a la formación integral de los educandos como futuros ciudadanos, en un ambiente de sana convivencia democrática y solidaria.

### **Una reflexión**

La enseñanza tradicional de la geografía ha entrado en crisis. Sin embargo, se mantiene con consolidada vigencia en la dinámica educativa del país. Existe, entonces, una férrea resistencia a la innovación. La novedad es mirada con recelo y jamás es confrontada por temor a la ruptura del orden establecido. La rutina merma la calidad de lo enseñado. El mantenimiento del mismo contenido peca en socavar la escasa motivación del educando. Por eso es razonable entender la condición marginal en que se encuentra la enseñanza geográfica en el panorama educativo actual. Poco se hace cuando se mantiene una concepción geodidáctica amparada en criterios superados en el campo pedagógico y geográfico.

Así, cuando se exponen nuevas intenciones es necesaria la permanencia de la confrontación hacia lo estatuido, de modo de provocar la controversia que descubra al trasfondo ideológico que subyace en el apego a lo tradicional. Nuevos criterios y enfoques geodidácticos, surgen cotidianamente. La investigación en la enseñanza de la geografía propone, ejecuta y evalúa otras opciones para mejorar la eficiencia y la

calidad de los procesos educativos. De allí que la lucha no debe producir contratiempos ni influencias para descalificar la dura empresa en la propuesta de nuevas alternativas que rescaten la vanguardia de la enseñanza geográfica.

Como se sabe suficientemente, se continúa con una enseñanza de la geografía, limitada a largos listados de detalles geográficos. A ello se unen metodologías aferradas a lo autoritario y fuertemente centrada en el docente. Mientras tanto, el educando es presa fácil de la pasividad y la limitación de sus actos para aprender con la memorización. El cambio que se anhela vendrá como producto de la mancomunidad de esfuerzos donde el docente debe ser el eje central.

Allí la mística profesional será el motivo fundamental en considerar a los cambios en las orientaciones de la enseñanza de la geografía. Para que ello ocurra, es bueno comenzar con alentar la esperanza de concretar los sueños de Simón Rodríguez, cuando arengaba que el hecho de aprender significaba algo más que conocer. No pueden los educandos llegar al cambio de actitud frente al mundo, frente a la realidad o frente a la vida, si no hay un aprendizaje que parta de la participación activa que lo vincule con su propio mundo.



## **CAPITULO IV**

### **LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION BASICA**

#### **Antecedentes**

La necesidad de auspiciar cambios significativos en la educación venezolana ha sido una de las preocupaciones más relevantes que los gobiernos han planteado desde la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980). La exigencia de integrar al sector educativo a los planes de desarrollo nacional reclama persistentemente con el objeto de contribuir a superar las graves dificultades que obstaculizan la transformación del país hacia estadios más evolucionados de desarrollo integral y autónomo. El argumento de la democracia como sistema instaurado en el año 1958, ha sido una mejor educación, pero fundamentalmente superar el sentido elitescos y favorecer la incorporación de las mayorías nacionales a los beneficios educativos que auspicia el Estado.

Para gestar una educación acorde con esa finalidad de la democracia, se creó el Subsistema de Educación Básica que sustituyó a la tradicional Educación Primaria (de Primero a Sexto Grado) y al Ciclo Básico Común (de Primero a Tercer Año del Bachillerato). Con este acontecimiento se delimitó la formación de la personalidad del educando a una edad cronológica entre los seis años y los quince años. De acuerdo al mandato de la Ley Orgánica de Educación, este sub-sistema tiene como “finalidad de contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de destrezas y de su capacidad científico, técnica, humanística y artística; (...) estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes” (p. 10).

En el Normativo para la Educación Básica (1983), se expresó que era una demanda atender en este subsistema debido a “la rápida obsolescencia de los conocimientos científicos y tecnológicos en el mundo contemporáneo, lo que obliga a enfatizar más en los procesos que en los conocimientos (...)” (p. 2). Igualmente se reclamaba la flexibilidad curricular que permitiese adoptar los conocimientos adquiridos a los cambios emergentes. Atender a esta compleja situación obedecía a la importancia que los expertos comenzaron a asignar al profundo y cada vez más acentuado desfase entre la producción de los conocimientos y la permanencia de una educación obsoleta y muy contradictoria con las demandas de la sociedad. De allí la atención sobre la formación del ciudadano, a través de nuevas estrategias para la enseñanza y su contribución para el cambio actitudinal.

Por consiguiente, desde el Ministerio de Educación (1983), se promovió “reducir la artificialidad del ambiente y de la situación de aprendizaje en general, con el propósito de favorecer experiencias vinculadas con la realidad, lo cual conduce a una adaptación más satisfactoria de los educandos y a la vez facilita la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real” (p. 36). En este contexto, se insertó la enseñanza de las Ciencias Sociales como un área curricular que tuvo como objeto introducir al estudiante en el estudio de la realidad social en su escala local, regional y nacional, como base para comprender la realidad del país, tomando en cuenta que éste también forma parte de la comunidad internacional. Se entendió que las disciplinas fundamentales para estudiar la realidad social, deberían ser, por su objeto de estudio: la historia, la geografía, el folklore y la educación familiar y ciudadana.

Las orientaciones de estas disciplinas se propusieron de forma integrada, recurriéndose a perspectivas interdisciplinarias para abordar la realidad social, de tal forma que se pudiese realizar la enseñanza con objetos de estudio, a los problemas geográficos y sociales extraídos de la dinámica cotidiana del entorno más próximo. “Este nuevo enfoque del área coloca al educando frente a la problemática social y lo lleva a adquirir competencias que luego demostrará y reflejará en la vida personal, familiar y ciudadana”, dice el Documento Plan de Estudio. Estrategia Metodológica de la Educación Básica (1983, p.33).

En el Normativo de la Educación Básica (1986), se asigna una vital importancia a la reforma de los Planes y programas, a la vez que se recomienda tomar en cuenta los intereses del educando, la preparación de los docentes y los recursos materiales de los que dispone. Sin embargo, destaca que “un docente bien preparado, creativo, con experiencia, podría impartir una buena enseñanza aun en el caso de tener programas educativos con serias deficiencias” (p. 2).

Otro aspecto que se pone de relieve lo constituye la limitación que lleva consigo la aplicación de modelos rígidos, los cuales es necesario superar si se desea mejorar cualitativamente la educación. También esta reforma da alta significación a la especialización ante la pluralidad de conocimientos que se producen diariamente, lo que incide en obligar al docente a ser más especialista, en este caso, de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se argumenta la imposibilidad de que se logre la unidad de las ciencias ante el crecimiento tan extraordinario de cada una de ellas en particular. Según Escamilla (1986): “Como es lógico, si queremos realizar estudios detallados y en profundidad de un tema cualquiera, tenemos que caer, necesariamente, en el campo de las disciplinas científicas” (p. 6). El área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica, entonces, aspira, según el indicado documento, lo siguiente:

El logro de un mejor y más completo conocimiento del país y del mundo en que vivimos, especialmente si tenemos en cuenta que este conocimiento es bastante deficiente en los momentos actuales entre la población en general y muy especialmente, entre la que está en edad escolar. Así pues, este conocimiento de

la nación venezolana y del mundo debe ser el punto central de reflexión en toda reforma que involucre una reestructuración de las ciencias sociales (p. 8).

Recientemente, se ha puesto en práctica en la Educación Básica una nueva alternativa para orientar los procesos de enseñar y de aprender de las Ciencias Sociales. Esta iniciativa se desprende del Documento “Modelo Curricular: Hacia la reformulación y flexibilización del Diseño Curricular” (junio 1997). En lo específico, la Fundamentación del Área de las Ciencias Sociales, toma como punto de partida la incidencia de los grandes cambios que se están produciendo a nivel mundial, al determinar para la educación la función de “reorientar la formación del individuo en una perspectiva más humanizadora, integral y que responda a una mayor pertinencia social” (p. 3).

Ante los efectos de la globalización, como Nuevo Orden Mundial, aunado a la Reforma del Estado que se emprende a nivel nacional, la educación debe asumir una tarea importante en la construcción de la nueva realidad, pertinente a los cambios y a los reajustes y en forma muy destacada el incentivo a la participación democrática, debido a que “se requiere un ciudadano capaz de participar responsablemente en los proyectos de desarrollo local y regional” (p. 3). Esto impone como exigencia que la enseñanza de las Ciencias Sociales ofrezca nuevos modelos de análisis para abordar la realidad, desde actividades escolares que contribuyan a la oferta de una mejor calidad de vida. Es decir que parta de la idea de la participación que involucre de manera decisoria al educando en forma individual y colectiva con los problemas de su entorno inmediato y se gesten acciones de significativo valor en la transformación de la realidad. De allí que enseñar las Ciencias Sociales en la Educación Básica implica:

- Capacitar a los alumnos para interpretar las relaciones sociedad-naturaleza en una dimensión histórica y política, para conocer su comunidad y situarse en contextos de mayor escala geográfica, e insertarse de manera efectiva en la sociedad.
- Proporcionar las competencias necesarias para que el educando se ubique en el presente, comprenda el pasado y perciba las tendencias de los cambios futuros, preparándose para asumir la función social, consciente de su protagonismo y de su capacidad para influir en el futuro.
- Contribuir al análisis del proceso histórico, en la formación del pensamiento crítico para dar respuesta a interrogantes.
- Propiciar la conformación y desarrollo de valores necesarios para el fortalecimiento de la identidad regional y de la identidad nacional. (Programa del Área de Ciencias Sociales, junio 1997).

Como orientaciones para la administración del programa, se recomienda:

- Partir de las motivaciones de las necesidades de los niños y del entorno inmediato.

- Propiciar experiencias que fomenten, a partir del modelaje permanente, una actitud ciudadana.
- Instrumentar la integración de experiencias.
- Desarrollar las capacidades cognitivas, no sólo la memorización.

Con las tres orientaciones que se desprenden de los documentos oficiales indicados anteriormente, se pone en evidencia a tres posturas para enfrentar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica que se corresponden a situaciones histórico-políticas diferentes, las cuales son resultantes de los gobiernos que han conducido la política educativa desde 1980 hasta la actualidad. De esa realidad emergen varias conclusiones que es necesario destacar:

1. La incidencia de la globalización en la vida mundial es inculcable. Es necesario prestar la debida atención a este acontecimiento que trastoca la formación del ciudadano, lo que demanda prestar atención al mejoramiento de la calidad, entre otros aspectos, por la avasallante producción de conocimientos y de avances tecnológicos, los cuales se caracterizan por su rápida obsolescencia.
2. Los cambios son cada vez más violentos y acelerados, lo que determina la necesidad de enseñar las Ciencias Sociales desde posturas abiertas, flexibles, dinámicas, reacomodables y desarrolladas mediante planificaciones a corto plazo, de manera de ir abordando el conocimiento en la medida en que se va produciendo.
3. La compleja situación socio-histórica, está caracterizada por la turbulencia y la falibilidad, por lo tanto, requiere la estrecha vinculación con la vida cotidiana. Implica reducir la artificialidad de la enseñanza para desarrollar actividades estrechamente relacionadas con la problemática social, al facilitar que el educando transfiera los conceptos a situaciones de la vida real.
4. Como los acontecimientos son cada vez más complejos y cambiantes e impredecibles, el docente debe ser actualizado teórica y metodológicamente para entender la época de cambios que se vive. Eso significa dar un salto del docente dador de clase por un docente investigador.
5. Contradictoriamente, la realidad del mundo globalizado e interdependiente ha permitido que se manifiesten tendencias que destacan el rescate de las individualidades nacionales, regionales y locales. Se trata de que las comunidades han entrado a defender sus identidades como una respuesta a la dimensión planetaria.

6. Los problemas originados por el aprovechamiento intensivo de los recursos ambientales, inciden en plantear nuevos usos de los bienes y servicios de la naturaleza. El problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica, ya constituye una prioridad debido a la necesidad de revitalizar el estudio de la complejidad sociedad-naturaleza, el deterioro de la calidad de vida y el incremento de las dificultades sociales; aspectos que inciden en el bajo nivel educativo.

Al reflexionar sobre las tres propuestas curriculares enunciadas, se tiene que asumir una postura crítica que se sustente en dar respuesta a una acción educativa con profundo sentido social, estrechamente relacionada con el mundo globalizado, los cambios epocales, el cambio de paradigma de la ciencia, entre otros aspectos. Es indiscutible que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe atender también al sentido de violenta transformación, el carácter falible del conocimiento y la problemática que se genera de la ruptura de los equilibrios ecológicos y el incremento de los problemas sociales. Las condiciones socio-históricas de atraso, así lo exigen.

### **El cambio de paradigma**

Lo enunciado por las tres posturas planteadas desde el Ministerio de Educación (1983, 1986 y 1997), aunado a la compleja situación que vive el país, permite comprender que se impone una nueva racionalidad para poder abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales. El fundamento emergente debe constituir la base para poder confrontar la realidad socio-histórica que se construye en el nuevo contexto geográfico de la globalización con una orientación humana, apoyada en la diversidad y la pluralidad, a la vez que flexible de manera que pueda entender la forma tan compleja como se estructura y reestructura en el momento presente la realidad social.

Esa concepción que se reclama para abordar la realidad social, no debe escapar a la discusión epistemológica de la ciencia y a las circunstancias epocales. De allí que se discuta que las concepciones planteadas tienen dificultades para aproximarse a lo real de los tiempos rápidos y acelerados. Estas se caracterizan por la siguiente situación: mientras por un lado la realidad social se presenta como un hecho integral donde las partes se diluyen en lo que existe, por el otro lado, se describe en detalles que resultan de la simplificación del todo.

Sin embargo, la realidad se expresa sin mecanismos y apariencias, sino tal y como ella es: la realidad misma. La postura que se infiere de los Programas Escolares de 1983, demanda que la escuela y la práctica de la enseñanza se aboquen a estudiar la realidad desde una visión de totalidad. La posición que emerge de los Programas de 1986, asume la realidad en porciones que demandan de la escuela y de los procesos de enseñar y de aprender, asumir comportamientos contemplativos para solamente describir, explicar y predecir fenómenos.

La concepción que se evidencia en la propuesta curricular de 1983, el conocimiento se elabora desde la práctica misma, al abordar el objeto de estudio en la misma problemática cotidiana como escenario social. Eso se traduce en el desarrollo de la acción personal y grupal, de manera que se vaya construyendo una posición frente a los problemas, a su origen y sus efectos. Es decir, en la búsqueda de las raíces mismas de los acontecimientos de la sociedad.

Para los argumentos de la propuesta curricular de 1986, el conocimiento que se facilita a los educandos está elaborado previamente por expertos. Eso implica, entonces, que la única acción que se realiza como manifestación de aprendizaje, es reproducir en el cuaderno, guardar en la memoria y responder en el instante en que el docente lo solicite a través de la pregunta indagadora. Esta acción pedagógica mecanicista impide crear conciencia sobre la realidad histórico-social y geográfica, debido a que se circunscribe el acto de enseñar a un comportamiento contemplativo que determina una aproximación somera sobre el objeto de estudio.

La contradicción entre ambas posturas se puede ejemplificar con el siguiente caso: Mientras se enseña la manzana con dibujos (caso 1983), el significado de esta fruta no pasará de ser una acción meramente visual. Pero si se enseña a la manzana (Caso 1983), al facilitar la oportunidad que el alumno palpe y coma la manzana, su referencia personal será diferente. Esto en la realidad, explica el desfase que se produce cuando la enseñanza de las Ciencias Sociales, se limita exclusivamente a una actividad contemplativa de los acontecimientos, para elaborar conceptos abstractos. Si la realidad se estudia en la realidad misma, los conceptos elaborados serán muy diferentes a los anteriores; por lo menos más aproximados a lo real.

Estas dos concepciones son resultantes de las contradicciones emanadas de las circunstancias sociopolíticas que se enfrentaron en el contexto de la Guerra Fría. Inmersas en el ámbito de la Verdad Absoluta de la Ilustración. Hoy día, ante las nuevas circunstancias epocales, es necesario replantear sus fundamentos para poder comprender una realidad tan compleja y turbulenta. Sin embargo, la concepción que tiene más aproximación a los acontecimientos contemporáneos, es la expuesta en el Normativo del año 1983. Su sentido social debe ser rescatado, de tal forma que la enseñanza recupere como objetivo la integración escuela-comunidad y la reflexión crítica de sus acontecimientos, entendidos en el contexto del Nuevo Orden Mundial.

El paradigma positivista que subyace en el planteamiento de 1986, está altamente cuestionado por su sentido fragmentario, lineal y enciclopédico. De allí que se afirme que con ese paradigma tradicional es difícil alcanzar a obtener, ni siquiera, una somera comprensión de los cambios epocales contemporáneos, caracterizados por la complejidad y el cambio acelerado. En relación con eso, Lanz (1998), expresa: “Frente a la lógica del pensamiento único invocamos la diversidad fundante de lo humano, la multiplicidad constitutiva de lo que somos hoy, la complejidad inherente a los procesos socioculturales por los que transitamos (...)”.

Lo expuesto por Lanz, constituye base fundamental para concebir una opción alterna que recoja el rescate de lo social frente a la avasallante influencia de lo económico y lo tecnológico en la construcción de las condiciones epocales del presente. Por consiguiente, en el nuevo Normativo (1997), se proponen nuevas orientaciones paradigmáticas que sostienen la apertura frente a la complejidad habitual, al destacar la vivencia dinámica de una nueva realidad cultural de rápidos cambios.

En lo concreto, de acuerdo con estas tres orientaciones epistemológicas que se desprenden de las propuestas curriculares enunciadas, concebir el nuevo conocimiento lleva implícito el sentido de apertura, cambio y donde no hayan cancelas que perturben a la imaginación en la búsqueda de nuevos horizontes y tampoco obstaculicen los procesos de la acción escudriñadora que desafía lo absoluto.

Para decirlo en otras palabras, no hay fórmulas pre-establecidas para abordar la realidad, sino que se debe desarrollar una intencionalidad que facilite la elaboración de secuencias modificables, reacomodables y lo más próximas a la vida cotidiana de los acontecimientos sociales. Por consiguiente, si todo es dinámico y cambiante; si predomina una realidad de incertidumbre y paradoja; si no hay verdad absoluta; si lo impredecible es ya una constante de la vida cotidiana, el nuevo conocimiento ha de resultar de la permanente búsqueda, siguiendo el “ritmo” de los acontecimientos y penetrando en ellos con libertad y obviar los argumentos que puedan condicionar el ánimo a la repitencia de caminos ya recorridos.

### **La enseñanza de las Ciencias Sociales**

En la compleja realidad socio-histórica que vive la humanidad en este presente tan complicado y convulsionado, emerge desde diversas posturas la exigencia de la transformación de la educación para adecuar la formación del educando en correspondencia con el cotidiano cambio de rasgos violentos y acelerados. Es innegable que se vive un presente demasiado turbulento donde la precariedad constituye una de las características más resaltantes de una cotidianidad de rápida transformación. Es el cambio el rasgo que obliga a realizar una revisión profunda de la acción educativa, debido a que en la escuela se con prácticas para orientar la enseñanza y el aprendizaje de fuerte acento tradicional. Necesariamente, esto conduce a poner en evidencia una significativa contradicción: Mientras en el entorno las informaciones y los conocimientos se difunden en forma por demás veloz, en las aulas escolares, se continúa educando en y para la obsolescencia.

Igualmente, se destaca que el docente manifiesta, según Santiago (1997), tener los fundamentos teórico-metodológicos para abordar la realidad socio-histórica. Sin embargo, persiste la enseñanza para la memorización y la repitencia. Pero lo que llama la atención lo constituye que la enseñanza se facilita estrechamente vinculada con las orientaciones del programa, lo que lleva consigo definir una secuencia lineal y mecánica que tiende a fortalecer la actividad rutinaria y con eso, la conformidad y la

escasa motivación para emprender la actualización y la gestación de cambios en su práctica docente.

Si se establece una relación entre la escuela, la enseñanza y el entorno, se puede apreciar notables y profundas diferencias, entre una educación para mejorar la calidad de vida, la transformación del cambio social y, por lo menos una aproximación a las significativas transformaciones de la ciencia y de la tecnología. Al impulso renovador, se responde con apatía y desgano. El efecto de la rutina y el apego a las prácticas repetitivas que conducen a formar un educador que confía más en la actividad empírica que en el avance de los conocimientos pedagógicos y didácticos.

Es una docencia que no posee la responsabilidad social sino que se limita a desarrollar actos para evadir la transformación de la dinámica social desde la escuela. Por ello, se encuentra extremadamente desfasada de la realidad inmediata y circunscrita al aula, al cumplir con la aplicación de recetas pedagógicas como práctica escolar. Esta situación problemática pone de manifiesto las profundas contradicciones en lo que sucede en el aula y la realidad socio-histórica que se desarrolla fuera de ella. De allí la demanda de un aula conectada con la problemática social, que sea abanderada en organizar la transformación de la sociedad, para lo cual debe armonizar en una unicidad pedagógica la intencionalidad del colectivo social con las iniciativas de la escuela.

El objetivo de esta acción debe ser contribuir al desarrollo equilibrado del individuo, con el fin de que sea protagonista activo y responsable en la construcción de una nueva sociedad sobre la base del entendimiento de las potencialidades naturales y de su uso racional. El hecho de desarrollar acciones pedagógicas para ir consolidando iniciativas para el logro del objetivo enunciado, impone como exigencia considerar a la educación como una actividad alcanzable por el docente, los educandos y la comunidad.

Al respecto, Aular y Betencourth (1993) expresan lo siguiente: “Una de las características fundamentales de la Educación Popular es el estudio de la realidad. Sólo el adecuado conocimiento de lo que somos y del mundo en que vivimos podrá permitirnos transformarnos y transformar la situación presente, objetivo último de toda genuina educación” (p. 3). Lo indicado exige salir del aula para ir a la búsqueda de los conocimientos, confrontar con los medios de comunicación; con la sociedad y la realidad misma, a la vez que redimensionar la función del aula para convertirla en centro para la discusión. Eso lleva consigo entender un docente diferente, pero también un alumno diferente y una concepción dinámica y cambiante de la realidad.

### **El educando de la Educación Básica**

El niño es el objeto fundamental de la Educación Básica. Este subsistema está diseñado para él; para desarrollar sus potencialidades de ser humano en procura de la formación integral de su personalidad. Sin embargo, una de las duras críticas que se



hace, es precisamente que el niño es tratado como si fuera un adulto pequeño. No es educado en su contexto biopsicosocial. Esto de por sí constituye una grave dificultad para que la práctica escolar cotidiana logre satisfactoriamente sus objetivos y propósitos. Al extraviarse la finalidad de la enseñanza, ésta se encamina hacia la transmisión de contenidos, al desarrollo de actividades reproductoras y a la obediencia de órdenes, entre otros.

En tal sentido, Rodríguez (1986) encontró que las principales características de la compleja situación que vive el niño educando en el aula de clase tiende a detallarse de la manera siguiente: Sus actividades fundamentales son: copiar de la pizarra, tomar el dictado, sacar cuentas, responder preguntas, oír a la maestra, conversar con los compañeros, sacar puntas, cambiar barajitas, enseñar el cuaderno a la maestra, hablar en coro, levantar la mano. Su actitud es de obediencia y pasividad (...) Responden preguntas cuando se les pregunta (...) Estos niños no parecen compartir la curiosidad natural de la infancia (...) (p. 121-122).

Esta realidad se hace más complicada cuando hoy día las investigaciones determinan que los niños son espectadores asiduos de la televisión en elevados porcentajes. Se indica que en gran parte sus comportamientos obedecen a lo que aprenden de los estereotipos que difunde la televisión. Como este medio ofrece programas de excesiva violencia, ese comportamiento se integra rápidamente a la conducta habitual. Muestra de esta situación, se puede evidenciar en la conducta que los niños en la hora del receso. Otro aspecto proveniente de esta situación lo constituye el hecho de que el niño vive dos realidades: su realidad concreta plagada de dificultades y la otra, la realidad que le ofrece la televisión de alto significado virtual.

Dos mundos muy diferentes y hasta contradictorios donde, por un lado se viven los problemas sociales y geográficos y, por el otro, se le oferta un mundo abstracto muy alejado de su vida misma, pero atractivo por los símbolos. Íconos, y códigos que le permiten vivir sin contratiempos, donde se aprovecha el ocio como distracción, para ir modelando su conducta hacia lo fantástico y lo perverso. Esa diferencia de mundos obliga a replantear la acción educativa en función de entrar a considerar como aspectos fundamentales aquellos rasgos que tipifican el perfil del niño.

Se tiene que comprender que el niño es buen conversador, curioso y detallista; posee una extraordinaria imaginación; imita con facilidad; desarrolla y participa en actividades lúdicas en forma activa; es egocentrista, pero también es honesto y posee una alto sentido de la responsabilidad. Actúa con facilidad, lo que permite abordar el entorno inmediato sin dificultades, entre otras características. El desconocimiento de las condiciones biopsicosociales que emergen del estado evolutivo del niño, constituye de por sí, una grave dificultad para el desarrollo de sus potencialidades. De allí la demanda de replantear la tarea educativa rescatando la idea de que se está formando a un niño y no a un adulto. Este cambio se inicia al reconocer la

importancia que posee la comunidad en su formación y entender que este ámbito también implica familia, vecinos, docente, escuela.

### **El conocimiento de la realidad social**

Desde diversas concepciones para desarrollar la formación del niño se destaca como fundamento de primer orden a la comunidad; aún más, en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, esto constituye base esencial. El proceso para armonizarse con su entorno se inicia en el ámbito familiar. La atención familiar contribuye a su formación en el seno materno, por constituir el espacio donde adquiere los fundamentos para integrarse al entorno comunal.

Su participación en cada ámbito le facilita la adquisición de los bienes de la cultura. De lo externo llegan los mensajes, códigos y símbolos que le permiten perfilar su personalidad. También esa información ayuda a facilitar la comprensión de la realidad. Desde el planteamiento de preguntas donde manifiesta sus inquietudes.

En el caso de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, cuando el niño se incorpora al aula escolar, la tarea fundamental en este campo del conocimiento, debe ser aprender a leer a su entorno inmediato: su comunidad. Significa abordar los constructos a través de los testimonios orales, escritos y arquitectónicos, para citar ejemplos. Eso significa rescatar el sentido del tiempo, del espacio y penetrar en la estructura socio-cultural.

El espacio lo constituye la abstracción que se hace del entorno construido por el grupo humano bajo condiciones históricas dadas. Refleja también el proceso mediante el cual el grupo humano se adapta al medio, lo que lleva consigo reconstruir el lugar, en sus dos variables fundamentales: el Espacio y la Historia. La estructura socio-cultural emerge de la adaptación al cambio y de la formas cómo se transforma la relación sociedad-naturaleza.

El conocimiento de la realidad debe concebirse desde la reflexión de los acontecimientos de la vida social, lo que exige una actividad consciente y la ubicación del objeto de estudio enmarcado en el contexto histórico. Los hechos son resultado de un proceso que los historiadores delimitan en momentos perfilados por circunstancias que le dan identidad y características propias. De allí que cada acontecimiento, constituye una época donde coexisten el pasado y el presente.

En consecuencia, su enseñanza debe abocarse a cuestionar las formas cómo se ha construido ese proceso. Fundamentalmente, al destacar el sentido del cambio para poner en evidencia las fuerzas internas y externas que emergen como bases de la creación epocal. De tal manera que una práctica didáctica apropiada para enseñar las Ciencias Sociales en la Educación Básica, es la formulación de preguntas: ¿Cómo era antes?, ¿Cómo ha evolucionado hasta hoy? ¿Cómo es hoy?, ¿Por qué existe lo de hoy?. Ahora bien, ¿qué destaca de las tres interrogantes?. El sentido de plantear

interrogantes lleva consigo la manifestación del tiempo, el espacio y la estructura socio-cultural de la realidad que se estudia. De acuerdo con este enfoque, el escenario más importante para que eso ocurra, lo constituye el estudio de la vida cotidiana. Se trata de la vida misma en la plena informalidad que habitualmente desarrollan, tanto el individuo en su condición de persona y también como colectivo social.

La vida cotidiana tiene un escenario territorial y una trayectoria desde el pasado hasta hoy. En las condiciones actuales, las nuevas formas de vida que emergen de la dinámica social, fundan escenarios altamente significativos para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo cual no se pueden obviar las relaciones que se manifiestan de la vida social y cultural, desde el planteamiento de interrogantes. Para citar un ejemplo: ¿Cómo se interrelacionan los individuos y la sociedad?. En tal sentido, se busca la reivindicación de la vida cotidiana muy despreciada por la ciencia de la verdad absoluta por su plena espontaneidad y vulgaridad, debido a que facilita descubrir la vida en su plena informalidad.

Abreu de Armengol y Otros (1984) afirman lo siguiente: “(...) es necesario considerar el ámbito social en el cual ‘vivimos’ y ‘vivenciamos’ determinados problemas que van a ser temas de las Ciencias Sociales. Es decir, hay un campo de la experiencia cotidiana más rico y más complejo que el ámbito mismo de las ciencias (...) En la vida cotidiana están presentes aquellos intereses que intervendrán en los procesos científicos. Así mismo en la vida cotidiana se descubren aquellas actitudes frente a la realidad que posteriormente se convertirán en aspectos del método científico” (p. 192).

Con el impulso de las Ciencias Débiles –contexto donde se ubican las Ciencias Sociales en la actualidad- adquiere relevancia la elaboración del conocimiento desde actividades, tales como: el lenguaje, las experiencias cotidianas, los testimonios escritos y el diálogo. Con estas acciones pedagógicas se produce una reorientación en la producción del conocimiento social, a partir de la experiencia cotidiana. Ya no se trata solamente de la mera descripción cuantitativa del objeto de estudio, sino que se considera que no todos los acontecimientos sociales son cuantificables. Así mismo, se toma como punto de partida que la realidad social es un constructo histórico, que es el resultado de un proceso integral y dinámico, resultante de la acción consuetudinaria entre los miembros del colectivo social.

Es necesario proponer alternativas diferentes al empleo tradicional descriptivo, debido a que el método científico de las ciencias sociales es diferente al de las ciencias naturales. Eso invita a revisar las estrategias para enseñar las Ciencias Sociales, de tal forma que se convierta a la escuela en un centro de reflexión crítica; en escenario donde se desarrolle el aprendizaje científico y la producción de saberes, para la realización personal y el disfrute del medio donde se vive, a la vez que contribuir a formar valores que incrementen la calidad humana y social de los educandos.

## **Alternativas pedagógicas para enseñar las ciencias sociales**

La nueva situación socio-histórica del actual momento demanda propuestas didácticas y pedagógicas que faciliten la educación del niño para que tenga el libre acceso a las cosas, a los lugares, a los métodos, a los acontecimientos, a los documentos. Se ha insistido permanentemente que el educando infantil tiene que participar en actividades que le permitan ver, tocar, manipular, confrontar, elaborar sus propias impresiones sobre el mundo, la realidad y la vida. La intencionalidad de estas actividades tiene como objetivo incrementar el protagonismo del alumno, tanto en el aula como sujeto miembro de una comunidad.

La pasividad tradicional tiene que ser superada, no por el activismo, sino por la participación que fortalezca el cambio actitudinal. De allí que sea necesario facilitar situaciones de enseñanza y de aprendizaje para ser desarrolladas sobre nuevos y múltiples contextos socio-culturales, a la vez que involucre al educando en acciones conducentes a resolver problemas con alternativas factibles. En relación con lo indicado, Debesse-Arviset (1974) planteó:

En una civilización deshumanizada en cifras y más allá de una filosofía que destila desdicha, la joven generación necesita recuperar en el mundo vivo una grandeza a la medida del hombre. Por ello la educación debería abandonar el pedestal de la filosofía de las nubes y la abstracción, y situarse a nivel de los problemas reales del entorno tocando con los pies en el suelo (p. 7-8).

Esa educación en la realidad y para transformar la realidad, determina asumir una postura que supere la mera contemplación de los hechos por acciones pedagógicas que permitan indagar la dinámica del entorno inmediato, al facilitar oportunidades para obligar a ejercitar la mente, pensar con libertad y recuperar el sentido social de la naturaleza. “No se trata fundamentalmente de que los niños aprendan filosofía, sino de que la inventen, de que la hagan (...) (Pineda, 1992). Se pueden considerar como objetivos fundamentales: interpretar el momento actual, conocer la realidad para transformarla, fortalecer la vía científica para obtener el conocimiento y motivar la Identidad Nacional en el contexto del mundo globalizado.

Quizás la tarea más importante, además de las indicadas, será la iniciación del educando infantil en la actividad investigadora. Eso significa ayudar mediante acciones pedagógicas a convertir la investigación científica de su ámbito comunal en alternativa que transforme sus conocimientos vulgares, obtenidos en la vida cotidiana; los conocimientos obtenidos en la escuela, en conocimientos científicos. Esto lo reconocen Abreu de Armengol y Otros (1983), cuando expresan:

Una metodología activa en que los niños participen de diversas formas: dialogando con base en experiencias ya vividas, simuladas o provocadas en el salón de clases; comentando cuentos y fotografías, láminas; jugando y trabajando en pequeños grupos, dramatizando algunas situaciones de la vida

diaria, y participando en la planeación de actividades y en la toma de decisiones.(...) Debe procurarse que los niños deduzcan conclusiones que le ayuden a adquirir los conceptos relacionados con las experiencias vividas (p. 122)

Como se aprecia, el niño debe ser involucrado en actividades que le permitan aprehender, observar y apreciar el mundo. Es, por tanto recomendable incentivar la enseñanza para que comprenda, pero también para que desarrolle su capacidad de reflexión y entendimiento, de manera que su participación social sea activa. Los problemas del mundo actual inciden en considerar que la enseñanza debe ser diferente a la acción transmisiva que tradicionalmente se conoce.

Frente a esta forma de enseñar, se encuentran los efectos de los medios de comunicación social, especialmente la televisión. Autores destacan el surgimiento de una generación que está muy informada pero que no comprende los acontecimientos. Cajiao Restrepo (1989) expresa lo siguiente: “En general tenemos un pésimo nivel informativo y los medios de comunicación social, se limitan a transmitir noticias sin análisis de sus contenidos que permitan al observador/lector abordar comprensivamente lo que está ocurriendo en el mundo” (p. 13).

Los mensajes de la televisión en la cual los íconos, los códigos y los símbolos constituyen medios para facilitar la difusión de mensajes, expresan por sí mismo, una fuerte carga ideológica que lleva consigo la intención de alienar y domesticar. Aún más grave, es la carga de violencia que manifiestan los mensajes subliminales de los programas infantiles. Todo esto, conduce a replantear el uso de los medios televisivos como instrumentos de enseñanza. Como respuesta para superar esa situación que conduce a deteriorar la formación educativa, se tiene que buscar que el educando desarrolle sus potencialidades desde una acuciosa actividad indagatoria que lo acerque a la realidad donde vive. Agudelo y Flores de Lovera (1997), sostenidas desde esta perspectiva, recomiendan que las situaciones de enseñanza deben ser orientadas desde:

1. Temas de interés para los estudiantes que sean tópicos de actualidad..
2. Temas de integración de contenidos o bloques de contenidos, que puedan integrar objetivos/contenidos del programa.
3. Temas transversales que recojan las aspiraciones de los ejes transversales.
4. Temas de investigación que puedan orientar la actividad indagatoria de los estudiantes hacia el conocimiento de nuevos aspectos referidos a la dinámica social, geográfica e histórica de la comunidad.

Los temas llevan consigo articular contenidos en situaciones de aprendizaje abstraídas de la vida misma sin artificialidad y simulación. La importancia de esa orientación pedagógica conduce a que se propongan actividades de carácter formativo, entre las cuales se pueden indicar, de acuerdo con Abreu de Armengol y Otros (1983), las siguientes:

- Recoger información: Observar, preguntar, escuchar; leer textos, realizar entrevistas, leer noticias y artículos en periódicos, registrar noticias de radio y televisión, reconocer símbolos en mapas, consultar libros de referencia, hacer encuestas;
- Procesar información: recordar información, clasificar criterios, establecer semejanzas y diferencias, identificar ideas principales, analizar partes de un todo y combinar ideas, diferenciar lo general y lo específico, sacar conclusiones. Seleccionar lo relevante en relación con un tema, hacer dibujos, elaborar carteleras, representaciones en planos, localizar elementos en mapas
- Comunicar información: Describir objetos, situaciones; responder; narrar relatos; expresar oralmente; escribir algunos datos e ideas; expresar por escrito algunas experiencias; trabajar en grupos.
- Identificar problemas y necesidades: Identificar situaciones, definir problemas, establecer prioridades de acuerdo con las necesidades.
- Generar alternativas: Identificar alternativas, imaginar soluciones.
- Evaluar alternativas: Expresar preferencias, prever consecuencias; buscar información a favor o en contra de las posibles alternativas. Establecer hipótesis.
- Tomar decisiones y aplicar soluciones: Elegir entre alternativas en cuestiones personales. Participar en decisiones grupales. Poner en práctica las decisiones. Prever recursos necesarios. Idear formas de conseguir los recursos necesarios y
- Evaluar resultados: Reflexionar sobre las consecuencias de las acciones realizadas.

Las actividades antes mencionadas se pueden desarrollar al sistematizar situaciones de aprendizaje, fundamentadas en acciones pedagógicas que consideren a la enseñanza como una actividad investigativa que atiendan al conocimiento del ámbito comunal donde está insertada la escuela. En función a lo anteriormente indicado, se pueden considerar las siguientes conclusiones:

1. La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación venezolana se desarrolla en un ámbito de extrema complejidad. La coexistencia de híbridos pedagógicos y didácticos se detectan en la práctica escolar cotidiana para obstaculizar la formación del educando en correspondencia con los cambios epocales. Eso pone de manifiesto que los fundamentos que subyacen en esa práctica, lo constituyen el positivismo como paradigma científico y el conductismo como base del psicologismo del aprendizaje, dada la vigencia de sus rasgos característicos, entre los cuales se pueden mencionar: linealidad, fragmentación, transmisividad, enciclopedismo y objetividad.
2. Los planteamientos de las propuestas del Ministerio de Educación determinan que es necesario replantear los fundamentos curriculares, pedagógicos y

didácticos que se propusieron en el Normativo y los Programas de Ciencias Sociales en el año 1983. El rescate del sentido social de la enseñanza y de la responsabilidad social del educador son requerimientos básicos desarrollar la acción educativa en correspondencia con los cambios contemporáneos y la realidad socio-histórica de la Venezuela de hoy y su inserción en el Nuevo Orden Mundial.

3. Los paradigmas vigentes abiertos y flexibles inciden en obligar a revisar las orientaciones científicas, pedagógicas y didácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de manera que sirvan para poder entender la época de cambios y transformaciones violentas y aceleradas del mundo. La nueva racionalidad que emerge de la crisis de los paradigmas únicos, determina una apertura del pensamiento para reflexionar con libertad, apertura y creatividad como aspectos propios y comunes en las condiciones biopsicosociales del educando infantil, en su condición de persona y de su sentido de habitante planetario.
4. La enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener como contexto a la realidad del mundo actual, incidiendo en replantear a la investigación como actividad didáctica que permita acercar al aula los conocimientos que se producen, los cuales el niño conoce en los diversos canales comunicacionales. Eso determina desarrollar actividades que reconduzcan los procesos formativos para educar en la vida misma, en su entorno inmediato y evitar que la confusión invada la capacidad de apertura que posee el niño, con orientaciones didácticas de corte tradicional que alienan y distorsionan las potencialidades del sujeto infantil.
5. El niño debe ser educado como niño y no como adulto en miniatura. El niño lamentablemente se enseña desde orientaciones contradictorias con su nivel biopsicosocial. El conductismo, utilizado como fundamento para la formación del niño en el contexto de la época de cambios y transformaciones violentas y aceleradas del mundo de hoy, ha conducido al acto educante a una secuencia de actividades para transmitir y reproducir información, con el objeto de mecanizar y evitar el desarrollo de los procesos reflexivos y críticos. Eso origina que el niño viva una realidad ficticia, demasiado ideal y abstracta, por lo tanto, muy alejada de existencia concreta.
6. Las actividades centrales de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe tender a profundizar en la lectura y la escritura. Leer la realidad y comunicar sus impresiones mediante la escritura. Así mismo, ha de tomar en cuenta el desarrollo evolutivo del niño educando para incentivar su participación en situaciones para aprender que conviertan al aula en centro de conversación y, en el entorno inmediato, como espacio para la investigación. De tal forma, es necesario redimensionar el aula y el ámbito comunal como escenarios fundamentales donde se puede propiciar el debate y la confrontación. Eso

debe contribuir a que el docente promueva la investigación de su propia práctica escolar cotidiana.

7. Es indiscutible plantear que cualquier iniciativa por introducir reformas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica, debe contar con la experiencia adquirida por los educadores que laboran en este sub-sistema educativo. La práctica de los educadores tiene que servir para ayudarlo a comprender la necesidad del cambio y adaptarse a la nueva época. Lamentablemente, el constructo pedagógico del docente es el resultado de su práctica empírica sin correspondencia con la evolución del conocimiento. De allí la insistencia de que tiene que ser investigador. Esta actividad le permitirá construir su saber desde la armonía entre la teoría y la práctica, para entender la práctica misma y gestar su transformación con argumentos científicos actualizados.



## **CAPITULO V**

### **ENSEÑAR A INVESTIGAR: UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO**

Ante la indiscutible crisis de la educación y la vigencia de la enseñanza geográfica transmisiva, se imponen otras alternativas para mejorar su función pedagógica. Entre las alternativas emerge la investigación, en dos perspectivas, una científica y otra pedagógica. La idea es contribuir a que el educando elabore sus conocimientos desde la armonía teoría-práctica y en permanente confrontación con la realidad inmediata. A continuación, se ofrece una visión que busca dar a conocer la forma como desde la enseñanza de la geografía, se puede contribuir a formar a los educandos como investigadores que abordan los problemas de su comunidad como objetos de estudio geográfico.

#### **El escenario epocal**

El panorama del mundo actual constituye un significativo punto de referencia para entender la demanda de una renovación en el ámbito de la enseñanza de la geografía. Su complejidad y su dinámica son rasgos de una fisonomía que se comporta avasallante y exigente de indispensables innovaciones en los diversos escenarios de la educación y la pedagogía, debido a la existencia de una situación donde el cambio se ha hecho común y constante. Ya Antunes (1975) informaba que la creatividad y la innovación en la ciencia y la tecnología daban como resultado extraordinarios avances que era inevitable reconocer sus repercusiones en la sociedad.

Igualmente, Núñez Tenorio (1976) destacaba que el nivel de su creación era tan impresionante que el nivel de la producción científica y tecnológica ya era habitual ser sorprendido por el aligeramiento de la inventiva. Es decir que el lapso de la aparición de los inventos era extremadamente corto y transitorio. De la misma forma, Naisbitt (1984) elaboró un informe que se apoyó en la revisión de la prensa regional de los Estados Unidos de Norteamérica y afirmó que indiscutiblemente la humanidad vivía una nueva época con un perfil histórico muy particular donde el creciente desarrollo de la ciencia y de la tecnología era uno de los rasgos más importantes.

En ese mismo sentido, Garay (1999) habló del nuevo tema: la globalización, como término para condensar el reconocimiento de una nueva situación epocal donde el sentido y el efecto de la mundialización, denuncia que inevitablemente se viven

condiciones históricas con rasgos epocales muy particulares. En ese ámbito, se vive una nueva geografía cada vez acentuada por los fenómenos naturales y los acontecimientos sociales. Se trata de un espacio geográfico pleno de dificultades que apremian la subsistencia de la humanidad. Ya es común apreciar los efectos de los desastres socio-naturales en los medios de comunicación.

Lo social es estremecido por la multiplicidad de apremios que acentúan las diferencias entre los poseedores del capital y quienes no lo poseen. En otras palabras, la exclusión y la marginación sociales ya es un acontecer habitual para acentuar los niveles de complejidad de lo humano. En consecuencia, un ambiente con un deterioro ambiental en franco progreso y una mengua de la condición humana ante el empuje del incremento de riqueza y opulencia económica y financiera.

Mientras tanto, en las instituciones escolares, la enseñanza de la geografía se limita a transmitir un conocimiento que parece petrificado en el tiempo y las estrategias de enseñanza que utiliza son procedimientos que preservan el pretérito esfuerzo de calcar, dibujar, copiar y transcribir los fríos contenidos. Con el desenvolvimiento de esta acción pedagógica en la complicación del mundo actual, la enseñanza geográfica adolece de una enrevesada crisis de acento profundo que obliga a replantear iniciativas para agilizar los procesos de su adecuación y transformación ante el inevitable alejamiento de los rumbos contemporáneos marcados por la velocidad de los cambios.

Lo estrepitoso de las contradicciones torna imperativo contribuir con aportes significativos a esta difícil situación. El desfase hace impostergable plantear como una de las innovaciones, a la enseñanza orientada a estimular el desarrollo de los procesos de investigación donde la transmisividad de paso a la elaboración del conocimiento por el mismo educando bajo la orientación del educador. Esto determinó realizar una revisión de los antecedentes que se pueden esgrimir en las reformas educativas que desde 1980 se realizan en Venezuela, cuyo objetivo siempre ha sido la superación de la crisis de la educación. A continuación, se presentan los argumentos que, a juicio del investigador, pueden hacer posible la inserción de la investigación en la enseñanza geográfica y, finalmente, se describe un proceso geodidáctico que puede contribuir a enseñar Geografía de una manera renovada y apoyada en la investigación didáctica.

### **Antecedentes históricos**

Las transformaciones introducidas en la educación venezolana, una vez vigente la Ley Orgánica de Educación (1980), tuvieron como objetivo modernizar y democratizar la compleja estructura del sistema educativo y adecuar su desarrollo curricular a los cambios ocurridos en el país y en el mundo. Se esgrimió como argumento que la educación se encontraba muy dispar con las transformaciones epocales, no atendía a las dificultades del colectivo nacional, a la vez que se constituía en un obstáculo para impulsar el desarrollo integral. La misión se centró en

menguar la existente diferencia abismal entre los cambios epocales, esencialmente, en la ciencia y en la tecnología alcanzada por los países industrializados y las complejas realidades de los países pobres, convertidos en espectadores de las significativas transformaciones. Pero donde la disparidad se manifestaba con acentuada diferencia, era entre la inventiva y la prosperidad científica y tecnológica y la educación.

El reto fue una educación de calidad y pertinencia que agilizará los procesos para disminuir los nefastos efectos del atraso y la marginalidad, y se tradujera en el medio más eficaz para echar las bases para el desarrollo de procesos de cambios socio-culturales. Esa educación debería, de acuerdo con lo indicado en el Normativo de la Educación Básica (1983), atender, entre otros, a los siguientes aspectos:

1. La situación coyuntural del país exigía cambios en el sistema integral de la sociedad.
2. La complejidad del sistema educativo, especialmente, la vigencia de la Ley de Educación de 1955.
3. Fortalecer con calidad académica la creciente matrícula escolar.
4. Adecuar la formación del educando a las bases filosóficas, científicas y tecnológicas de la época.
5. Entender que la educación no puede continuar transmitiendo conocimientos, una vez que éstos se transforman rápidamente en obsoletos.
6. Establecer un vínculo entre el sistema educativo con la realidad del mundo del trabajo.
7. Impulsar desde la escuela cambios a las condiciones de extrema pobreza crítica.

Ante la situación descrita, la opción de cambio más importante se consideró a la educación, asignándole la tarea de formar los recursos humanos para gestar la modernización del país y transformar la realidad del sub-desarrollo, en el contexto de los avances registrados en el mundo contemporáneo. Como respuesta a esta exigencia histórica, se puso en vigencia la Ley Orgánica de Educación (1980), donde se definió una nueva estructura curricular más relacionada con la realidad educativa, a la vez que sirvió de fundamento para el diseño del Normativo de la Educación Básica (1983).

Uno de los aspectos más trascendentales lo constituyó el nuevo perfil del educador, cuya misión formativa debía estar estrechamente vinculada con la investigación como una actividad cotidiana del trabajo escolar. Se supuso que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberían desarrollar la oportunidad de obtener el conocimiento por sus propios medios. Es decir, investigar como alternativa para abordar la práctica escolar con sentido crítico y orientado a fortalecer la formación integral del educando. De esta forma, se trataba de reconocer la acentuada discrepancia entre una educación apegada a las orientaciones pedagógicas del pasado, convertida en un pesado fardo para mantener el atraso científico-tecnológico.

El punto de partida de ese cambio lo constituyó modificar la actividad informativa desarrollada con una pedagogía de acento tradicional, cuyo escenario era el aula y las opciones investigativas se circunscribían a las consultas de bibliografía, para obtener un aprendizaje mecánico y meramente circunstancial. Se confundía investigación con consulta, debido a que las fuentes del conocimiento eran los libros y la exposición explicativa del docente, además que la preocupación por transmitir nociones y conceptos a los educandos centraba el proceso de enseñar al mero aprendizaje memorístico de informaciones estáticas y petrificadas del saber tradicional.

Las estrategias didácticas buscaban solamente facilitar la obtención de los contenidos esenciales y básicos que los educandos debían retener en su memoria, porque privaba la transmisividad unidireccional como orientación pedagógica. Mientras eso ocurría en las aulas, la investigación científica se desarrollaba al aplicar métodos, técnicas y procedimientos, ceñidos estrictamente a la validez y la confiabilidad de la matemática y la estadística. Hacer investigación era labor de personas altamente especializadas. Es decir, de una elite de expertos enclaustrados en los laboratorios y con escasa vinculación con su entorno abstraídos de la realidad para investigar sin contaminación de la subjetividad.

En esta realidad, el problema básico a prestar atención, lo constituyó la práctica pedagógica tradicional. El cuestionamiento se centró en sus rasgos más relevantes: su mecanicismo, neutralidad, abstracción de la realidad y su carencia de pertinencia y responsabilidad social. Se consideró que el trabajo escolar cotidiano constituía una actividad rutinaria, monótona, obsoleta y anquilosada. Ese escenario permitió al docente, sin embargo, construir en los avatares cotidianos una concepción empírica de la práctica pedagógica.

Fue la búsqueda de respuestas a las diarias dificultades, lo que incidió en el educador consolidar un bagaje experiencial que pronto se tradujo en un significativo aprendizaje más allá de la formación obtenida para calificarse como profesional de la docencia. Sin lugar a dudas, un saber que el educador defendió y defiende como la verdadera concepción que posee sobre la práctica pedagógica. Un docente empírico ofrece resistencia al cambio siempre y cuando lo que aprende no tenga relación con su campo experiencial.

La complejidad de la situación del aula escolar, la vigencia de una concepción pedagógica tradicional y un docente empírico y pragmático, entre otros aspectos, determinó que el Estado propusiera opciones alternas. De allí emergió que la estrategia de enseñanza, debería superar esa manera de pensar-actuar y asumir los avances de la teoría para mejorar la práctica. La base del cambio lo constituyó la promoción de la participación activa de los educandos en procura de obtener los conocimientos por sus propios medios. Eso implicaba, de acuerdo con el Normativo de la Educación Básica (1983), lo siguiente:

Reducir al mínimo la artificialidad del ambiente y de la situación de aprendizaje en general, con el propósito de favorecer experiencias vinculadas con la realidad, lo cual conduce a una adaptación más satisfactoria de los educandos y a la vez facilita la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real (p. 36)

Este cambio en la enseñanza tenía como fundamento impulsar cambios en la dinámica escuela-comunidad. El aislamiento de la institución escolar constituyó tema de discusión. No se podía preservar una separación entre ambos entes debido a las nefastas consecuencias en la baja calidad de la enseñanza. En ese sentido, se propuso que el docente se convirtiera en transformador de esa fragmentación, para lo cual debería asumir la condición de facilitador de los aprendizajes y de investigador.

Conciliar al educador como pedagogo e investigador significaba considerar a los procesos de enseñanza como una hipótesis de acción, de manera que enseñar se transformaría en una secuencia de acciones pedagógicas conducentes a obtener aprendizajes por descubrimiento o redescubrimiento. El trabajo escolar, se aspiraba, se tenía que transformar desde su propia práctica, al contar con la participación de los actores del acto pedagógico: docente y alumnos, pero incorporar a la comunidad como fuente de conocimientos.

Ya han transcurrido varios años desde que se aplicaron, entre otras, las reformas de los años 1986, 1991, 1995 y 1999. Sin embargo, la práctica del aula sigue siendo de acento tradicional, limitada al aula; el educando sigue siendo espectador-reproductor; la escuela está aislada de la comunidad; hay un vacío profundo en la misión educativa de la institución escolar; el distanciamiento entre la educación y el desarrollo científico-tecnológico se ha profundizado y hay una ausencia del debate ideológico-político que niega la posibilidad de la realización de la finalidad enunciada en el Artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (1980).

En suma, lo descrito denuncia que la enseñanza pospone los cambios que la realidad, la época y la sociedad reclaman, en procura de las significativas transformaciones que permitan superar las condiciones históricas de atraso y marginación de los adelantos de la ciencia y de la tecnología y de la globalización. Este desfase del desarrollo pedagógico con la dinámica del entorno ya es motivo de preocupación, no solamente para el discurso oficial sino también en los escenarios académicos donde se reitera que existe una situación plena de contradicciones, debido a que se preserva una acción educativa de acento técnico, cuya repercusión es conservar los mecanismos de dominación subordinación y ejercer la hegemonía ideológica del capital. (Aranguren, 1997)

### **Unos argumentos para el cambio**

Una de las opciones que los expertos consideran para transformar los problemas de la educación venezolana lo constituye asumir la enseñanza con una orientación

pedagógica diferente. Si se mantuvo durante mucho tiempo a la enseñanza como una actividad facilitada por una persona que “sabe a otra persona que no sabe”, hoy día la sociedad aprende de manera muy vivencial, una vez que el dialogo, la confrontación, como también la recepción de variados y múltiples informaciones ofrecidas por los medios, en forma simultánea como se presentan, conducen a descalificar por obsoleta a la transmisividad tradicional. En otras palabras, ya es objetable preservar la transmisión de contenidos, ante lo cual es imprescindible elaborar desde la problematización de los contenidos, los nuevos conocimientos. Dicen Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985) que, al asumir la investigación como estrategia de enseñanza, se pueden obtener los siguientes logros:

1. Mejorará la calidad de la educación
2. Se enriquecerá la discusión sobre la teoría pedagógica, se contribuye a afianzar y reelaborar el conocimiento que se tiene sobre la enseñanza.
3. Puede ayudar a que la práctica pedagógica sea más científica.
4. Facilita el conocimiento más próximo de la realidad.
5. Ayuda a mejorar la acción pedagógica que se desarrolla en el aula.
6. Contribuirá a formar al docente como investigador.

El objetivo que se desprende de los aspectos descritos, lo constituye la exigencia de mejorar los procedimientos para conocer, confrontar y transformar la realidad. Se supone que esta situación lleva consigo establecer una relación de carácter ideológica y de acción política para la enseñanza, que permita ir más allá de la acción reduccionista que implica limitarse al mero acto de cambiar una estrategia pasiva por una activa sin correspondencia con los fines de la educación, las aspiraciones de un mundo más humano y el cambio político ideológico.

Si el mundo y su realidad generan unas condiciones epocales cambiantes e inciertas, la práctica pedagógica no puede circunscribirse a lo estrictamente metodológico sin implicaciones de orden formativo. Por el contrario, debe conducir a propiciar el escenario donde se pueda consolidar la formación de una conciencia histórica de acento reflexivo y crítico. La investigación conducirá a volver la mirada hacia el entorno al abarcar los procesos, los acontecimientos y los hechos que se desarrollan en la vida diaria.

La compleja realidad actual no puede ser contemplada con indiferencia. Es necesario acudir al contexto para mirar el mundo desde diversas opciones, apreciar lo que sucede desde diversas perspectivas, pero también con libertad de criterio, sin prejuicios ni condicionantes que desvirtúen la aprehensión lo más cercana posible a como ocurren los acontecimientos del hombre y de la sociedad y de la misma naturaleza. Si con la concepción transmisiva se contemplaban los hechos ahora, además de contemplar su dinámica, es ineludible tener que insertarse y vivir en ella.

También se debe destacar que la realidad se manifiesta desde diversas formas. En educación, el sentido de realidad hoy día tiene tres implicaciones importantes. En

primer lugar, se ofrece una realidad objetiva; los acontecimientos de la vida diaria permiten ir formando una realidad subjetiva y los medios de comunicación ofrecen una realidad virtual. Lo que pasa es que estas tres realidades se encuentran una desfasada de los otros, a sabiendas que vivencialmente se integran en una misma situación: la vida diaria.

Esto trae como consecuencia que, tanto el educador como el docente, viven una realidad que simultáneamente es ofrecida desde tres perspectivas diferentes que amerita de una percepción integral. En la vida diaria, mientras se establecen relaciones con las personas, el individuo obtiene una información. Al ser espectador de los medios, especialmente, la televisión, el individuo obtiene información actualizada, una vez que la noticia se difunde en el mismo instante en que se produce y la institución escolar ofrece informaciones parciales y poco actualizadas.

La visión fragmentada de esta situación impide sumir posturas más allá de la simple opinión superficial y efímera. Se obtiene una información que va fortaleciendo que el individuo una formación que Ugas (1997) califica de Ignorancia Educada: “Hoy nos enfrentamos a una ignorancia sapiente: se cree lo que se ignora” (p. 20). Se saben muchas informaciones pero se conoce poco, se podría decir para dar respuesta a la situación indicada por Ugas. En ese sentido, el hombre está bombardeado por informaciones y noticias que no tiene tiempo de procesar reflexivamente, menos aún cuestionar sus fundamentos.

Esa precariedad motiva a considerar opciones pedagógicas alternativas que puedan obtener esa información al instante, reflexionar sobre ella e interpretarla en su acción dinámica. Es decir, poder conocer lo que sucede. Al convertir la práctica de la enseñanza en objeto de investigación, se echan las bases para la formación de un ciudadano capaz de comprender los acontecimientos, no en sus superficialidades sino en su dimensión de vivencia que cambia y se transforma. El docente, entonces, asume su práctica con sentido y responsabilidad social y el educando se forma “culto, sano y crítico” (Ley Orgánica de Educación, 1980).

La articulación entre el conocimiento natural y espontáneo de la vida cotidiana, el conocimiento que ofrece la práctica escolar y el conocimiento de la ciencia, se vinculan estrechamente, una vez que la práctica escolar se transforma en una actividad de enseñanza, fundamentada en la investigación. De esta manera se contribuirá a evitar la adquisición del conocimiento establecido previamente por los técnicos en Curriculum. Ahora se irá a la búsqueda de nuevos conocimientos más acordes con las necesidades y expectativas de los educandos y del docente.

La aplicación de estrategias investigativas trae como consecuencia: a) Rescatar el sentido de totalidad y vivencia como se desarrolla la vida misma. b) Dar significación a los acontecimientos del hombre y de la sociedad. c) Producir nuevos y actualizados conocimientos que emergen de la confrontación con la cotidianidad, los cuales mejorarán el bagaje conceptual y empírico de los educandos y permitirá al docente

transformar los procesos de enseñar y de aprender. En suma, reflexionar sobre la realidad más allá de la simple contemplación fragmentada, reduccionista, neutral y apolítica.

Ante el progreso de las ciencias, la complejidad de los conocimientos y la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, como proceso de descubrimiento, construcción significativa y sus implicaciones sociales e ideológicas, la función del docente, puede convertirse en un extraordinario medio de intervención pedagógica para lograr transformaciones en su formación integral desde una sólida y consolidada capacitación científica que permita acercarse con sentido reflexivo al desarrollo tan acelerado del conocimiento y las rápidas modificaciones de la realidad (Millán, 1985).

Implica, entonces, asumir como objeto de estudio a la realidad que vive la humanidad en la actualidad, los escenarios cotidianos de las comunidades y reorientar la función transmisiva que cumple la actividad del aula por una actividad dialogal, de confrontación y cuestionamiento. Los nuevos contenidos ha tratar tienen que ser resultantes de la intervención del acto pedagógico en la dinámica habitual de la sociedad. Es decir, prestar atención a los acontecimientos comunes de la comunidad, una vez que éstos ya son expresión de los nuevos cambios que globalmente están afectando el quehacer social.

Esto lleva consigo, auspiciar cambios en las estrategias de enseñanza. No se puede aplicar métodos, técnicas y procedimientos sin conocer previamente su intencionalidad pedagógica. Por el contrario, deben corresponderse con las características del objeto de estudio, su comportamiento y sus efectos, de manera que la intervención que se proponga impulse transformaciones significativas en los educandos y permita al docente retroalimentar su aplicación como resultado de una evaluación formativa. La práctica pedagógica al asumir la investigación como alternativa para la enseñanza, debe proponerse, entre otras las siguientes implicaciones en el acto educante: el cuestionamiento de las ideologías dominantes, formar una conciencia crítica, armonizar la teoría con la práctica y explicar la realidad a través de la investigación abordando temas de actualidad.

Lo anteriormente descrito significa integrar armónicamente las formas epistemológicas como se obtiene el conocimiento cotidiano, escolar y científico, en una unicidad pedagógica que implica relacionar la experiencia, la observación y la descripción con la revisión documental y el trabajo de campo, para obtener un conocimiento con una visión más integral y con implicaciones formativas, tanto en el docente como en el educando.

Al concretar, si antes el docente se debía preparar con la lectura de la bibliografía para ofrecer a los estudiantes el saber acumulado hasta el presente, al utilizar la clase magistral o la clase explicativa-interpretativa, ahora la actividad de enseñar emerge de la articulación realidad-docencia-investigación. Se impone en este mundo tan



dinámico y cambiante, una exigencia fundamental: el docente debe tener claridad sobre el desarrollo de las condiciones epocales, de manera que negocie con los alumnos la aplicación de una estrategia para abordar los temas de interés que contribuyan a dar explicación a los cambios, pero que también forme el espíritu indagador que los habilite a la búsqueda de la comprensión de la realidad por su propia iniciativa.

Ya no es tan necesario y fundamental transmitir contenidos parcelados y pre-establecidos, una vez que se desarrolla la explosión de conocimientos. Ahora se impone que la enseñanza oriente el aprendizaje hacia la obtención de la información con la aplicación de actividades pedagógicas participativas y elaborar los conocimientos con una base científica. Así, lo cotidiano será percibido de una forma crítica y la actividad escolar será un escenario para el diálogo fecundo y cuestionador que irá formando una conciencia para entender las condiciones del momento.

### **Una propuesta para enseñar geografía con la investigación geodidáctica**

Santiago (1998) expuso dos alternativas para enseñar geografía de una manera renovada. El objetivo fue buscar la forma de ofrecer al docente opciones geodidácticas para ir más allá de la enseñanza transmisiva. Al respecto, opinó que al preservar la transmisividad era casi imposible lograr la formación de investigadores. Esto supuso asumir la enseñanza bajo la orientación del sentido del proceso, a la vez que buscar involucrar a los educandos en actividades desencadenables de otras acciones siempre encaminadas a transformar sus bagajes empíricos.

La acción didáctica tuvo como tarea contribuir a la formación de los alumnos desde su participación-acción-reflexión. Se trata de una intervención pedagógica de acento formativo, fundamentalmente encaminado a contribuir a generar el compromiso y la responsabilidad social. En este orden de ideas, según Fernández (1997), esas acciones desarrolladas con un sentido de proceso tiene como importancia educativa facilitar notables repercusiones formativas en los educandos, entre los que valen citar:

1. La individualización del educando, en lo que respecta a un tratamiento personal y diferenciado.
2. La integración de contenidos programáticos para superar la fragmentación del conocimiento.
3. El trabajo en grupos, con el objeto de desarrollar la interacción entre los alumnos.
4. La participación autónoma que favorezca la vivencia de experiencias investigativas en el contexto de la comunidad local.
5. La aplicación de un enfoque comunicativo donde el diálogo facilite que los educandos elaboren su propio discurso sobre los acontecimientos de la realidad geográfica.

6. La proyección social de los contenidos que facilita la escuela desde un enfoque socio-ambiental.
7. La reflexión metacognitiva para realizar acciones reflexivas que faciliten pensar más allá de los contenidos concretos.
8. El desarrollo del proceso de la enseñanza mediante secuencias integradas de procedimientos y actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información, tales como: tomar apuntes significativos, hacer esquemas, elaborar mapas conceptuales, diseñar procesos de investigación, realizar exposiciones, entre otros.

Desde estas perspectivas, ante la exigencia del cambio paradigmático de la transmisividad hacia la elaboración del conocimiento, se puede proponer cambios en la concepción de la enseñanza. Lo primero que se puede manifestar, lo constituye el hecho de considerar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en sí mismos, deben asumirse desde la formulación de la siguiente interrogante: ¿Cómo se obtiene el conocimiento?, lo que determina a su vez otra interrogante: ¿Para qué se obtiene el conocimiento?.

La formulación de ambas preguntas lleva consigo el espíritu de problematizar el acto educante, con el objeto de abordar la realidad más allá de la simple apreciación sensual-empírica. Se trata de apreciar la realidad como totalidad en permanente transformación y en su escenario natural: la vida cotidiana, de tal forma que se capte en su real dimensión, al traducirse en una situación pedagógica donde las actividades a desarrollar se afincarán en los procesos investigativos bajo la siguiente orientación: enseñar enseñando / aprender aprendiendo.

La práctica pedagógica que se fundamenta en la mencionada orientación lleva implícito el sentido de contextualizar los acontecimientos que se investigarán en las condiciones históricas de la época, especialmente, inmersos en los cambios violentos y acelerados, las dificultades de la realidad inmediata, la crisis paradigmática y la crisis de la ciencia. Es decir, en el ámbito de una nueva realidad para la sociedad. De allí que sea necesario plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo se puede realizar un acercamiento a la situación actual del mundo?. Hasta ahora es común observar que las opciones que se han presentado son, entre otros, el diagnóstico de problemas, la exigencia de pre-requisitos, la discusión sobre tópicos de interés, el planteamiento de hipótesis.

Estas opciones aseguran al docente la oportunidad de saber cuál es nivel de sus educandos. También sirve para definir los procesos didácticos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Se podrían considerar que estas alternativas pueden servir para realizar la selección del tema para investigar la realidad social, diseñando de preguntas, tales como, ¿Qué se desea conocer?. El objetivo de estas alternativas lo constituye, desde la vertiente pedagógica, abordar situaciones vividas por el sujeto, procediendo a la descomposición de la situación problemática en categorías de análisis, tales como: actores, escenarios, acontecimientos, relaciones de poder.

Se puede precisar que se trata de la fase inicial, para establecer un vínculo que aproxime al docente y a los educandos con el objeto de estudio. Es la fase de aproximación a la realidad inmediata; a la vida cotidiana. Las interrogantes que facilitan el desarrollo de esta fase, pueden ser las siguientes: ¿Cómo es la realidad?. ¿Cómo el alumno concibe la realidad?. ¿Dónde están las cosas?. estas interrogantes significan: buscar información en la prensa, en revistas y en los programas de televisión; detectar las informaciones que poseen los alumnos; realizar la lectura de mapas; participar en trabajo en grupos; realizar conversaciones con informantes claves y plantear interrogantes generadoras de discusiones en grupos grandes y pequeños.

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

La tercera fase se orienta a la reconstrucción de la realidad, aplicando para esto, los fundamentos obtenidos en la fase anterior. Las interrogantes que ameritan de respuesta en esta fase, son las siguientes: ¿Qué había antes?, ¿Cómo ha llegado hasta dónde está?, ¿Cuál es el proceso que dio origen a la situación, al problema, a la comunidad, entre otros aspectos. Es decir, las interrogantes se interpretarán de acuerdo con el objeto de estudio, buscando ubicar el tema de interés en otras épocas, en otros contextos. Entre las actividades más importantes a considerar en esta fase, se encuentran: la elaboración de trabajos escritos; realizar exposiciones, debates; discutir en grupos grandes y desarrollar investigaciones de campo.

La cuarta fase del proceso pedagógico con implicaciones investigativas se centra en la devolución sistemática. Se trata de devolver la información sistematizada a las personas que dieron la información para la realización de la investigación. El objetivo es compartir la información con las personas de manera que se desarrolle la discusión y se defina acciones que impliquen transformación de la situación tema de interés del proceso pedagógico. Para decirlo con otras palabras, es la traducción social de la investigación.

El desarrollo de esta fase, las preguntas fundamentales son: ¿Qué ha aprendido el alumno?, ¿Cómo demuestra que aprendió?, ¿Cómo expresa lo que sabe?. Entre las actividades que se promueven se encuentran las siguientes: Realizar foros, elaboración de boletines informativos; elaboración de carteleras; charlas en la comunidad; visitas a las emisoras; dramatizaciones; reunión con los representantes y campañas informativas. Enseñar a investigar como una alternativa para mejorar la

enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano, presenta como repercusiones pedagógicas relevantes:

1. Facilita contextualizar en la realidad socio-histórica, el tema de interés que se desarrolla como objeto de estudio. En ese sentido, se busca auspiciar transformaciones en los educandos sobre sus concepciones sobre la realidad y la vida, una vez que actúan reflexiva y críticamente en atender a una situación de la cual también forman parte como sujetos históricos.
2. Permite que el educando perciba el presente en su dinámica evolutiva temporo-espacial. El hecho de vivir la situación determina apreciar la forma como se transforma el sentido del tiempo, a la vez que su instantaneidad y simultaneidad.
3. Conduce a reivindicar el sentido de lo marginal hasta ahora poco valorizado por el paradigma positivista de acento objetivo. Necesariamente, se promueve el rescate del sentido de la vida cotidiana como escenario para desarrollar otras epistemologías más cercanas a la vida misma. Implica, por lo tanto, recurrir al diálogo, el respeto a la opinión ajena; el análisis, la discusión y el cuestionamiento intencionado.
4. Conduce a evitar la copia de modelos, al facilitarse la oportunidad de ir elaborando el modelo desde la práctica misma, al valorizar lo empírico como base del conocimiento científico. Igualmente, servirá para obligar al docente a buscar nuevos aportes teóricos que sirvan de fundamentos a la explicación de las situaciones cotidianas.
5. Fortalece la participación del educador y de los educandos en su propia formación. Desde ambas perspectivas, es invaluable la traducción pedagógica, tanto en la vivencia como en su efecto personal, debido a que, en la medida en que se vivencian la investigación, los aprendizajes se incrementan trastocando la esencia individual y social del docente y de los estudiantes.
6. Ayuda a propiciar una conciencia crítica que contribuye a percibir la acción política como una acción de transformación social más allá del simple sentido neutral y excluyente que se le ha asignado tradicionalmente. La práctica pedagógica debe ser escenario para el ejercicio de la democracia a través del ejercicio permanente de la dialéctica
7. Contribuye a incentivar la innovación y la creatividad, desarrollando, revisando los procesos de enseñanza y de aprendizaje y buscar la incorporación directa del educando en la obtención del conocimiento.

8. Adecua los contenidos para que permitan tomar en cuenta las necesidades actuales de la sociedad. El hecho de aprender con la investigación, contribuirá a facilitar la interpretación del mundo, desde el aula y con la participación que busca resolver las dificultades de la realidad inmediata. Así, se ayudará a formar una actitud responsable frente a la vida.
9. Determina una acción pedagógica que rompa con la linealidad estricta para interpretar la realidad, por procesos didácticos flexibles y reajustables conducentes a elaborar el conocimiento social.

## **CAPITULO VI**

### **PARA ENSEÑAR GEOGRAFIA CON LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA**

#### **Palabras Preliminares**

En la actualidad, desde el Ministerio de Educación se promueve una reforma al sistema educativo. Una de las alternativas pedagógicas que se ofrecen al educador son los Proyectos Pedagógicos de Aula. No obstante, se observa que existen dificultades para operacionalizar los fundamentos que sirven para promover esta alternativa. El problema radica, a juicio del investigador, en las orientaciones didácticas que se utilizan para demostrar la pertinencia de la reforma con la superación de las dificultades del sistema educativo, el cambio en la eficiencia y la calidad de la enseñanza, la formación integral del educando y la transformación de la enseñanza transmisiva por una enseñanza afincada en el estudio de las dificultades de la realidad geográfica.

Ante esta situación, se presenta una opción que vinculada con la experiencia obtenida por el educador en la práctica escolar cotidiana, facilite aplicar estos proyectos en una forma más didáctica y con efectos pedagógicos. Se piensa que el proceso propuesto puede relacionar los contenidos programáticos con los problemas de la realidad en la vía de articular la enseñanza con el entorno. Esto determina promover la aplicación de la Matriz de Correlación como opción transdisciplinaria y luego el proceso geodidáctico que puede desenvolverse mediante procesos de observación, recolección de información y procesos reflexivos de acento crítico y cuestionador que sirvan para gestar acciones creativas. Finalmente, se expondrán las repercusiones didácticas que genera el proceso que se ofrecerá como opción geodidáctica para mejorar sustancialmente el paradigma transmisivo aún vigente en la enseñanza de la geografía.

#### **La situación-problema**

Desde tiempos recientes, específicamente, desde los años sesenta hasta la actualidad, el tema de la educación es centro de interés para el país. Al respecto, se producen reformas tras reformas con el objeto de ofrecer una educación más acorde con los cambios socio-históricos. La intención se centra en superar las condiciones del atraso y la dependencia; disminuir la diferencia cultural con respecto a los países

avanzados; mejorar la calidad de vida del habitante y menguar los efectos del analfabetismo y la deserción escolar, entre otros aspectos. Por eso es comprensible reconocer el afán por modernizar y democratizar al país, de manera de insertarlo en las dinámicas históricas que se desarrollan en el mundo. Fundamentalmente, en aproximar el desarrollo social en el acceso a la explosión de los conocimientos, el uso de las novedosas tecnologías, pero también en la promoción de los valores del hombre y de la sociedad y la preservación de las condiciones del ambiente. Es innegable que al compararse la situación del país, con los países desarrollados e industrializados, es indispensable pensar en una acción educativa que mejore las condiciones históricas.

De allí que se hayan hecho comunes las reformas educativas, ante la preocupación por el cambio curricular. No obstante, cada propuesta significa un nuevo comenzar en cada lapso gubernamental. El resultado, desgano e inquietud en el educador, pues no termina de aplicarse la reforma, cuando ya emerge un nuevo planteamiento curricular que obvia las repercusiones de la anterior reforma. En suma, propuestas tras propuestas, aplicadas sin evaluación y retroalimentación de su ejecución, dan origen a confusión y desesperanza. Dice Rivas (1999) “En ese sentido, la sociedad ni sus educadores aguantarían más que se les siga viendo como un gran laboratorio, donde cada cinco años o menos, los programas de estudio y sus currículos deban ser sometidos a nuevos ensayos y experimentos, la mayoría de las veces sin haber hecho público si sus resultados fueron exitosos o no” (p. 7)

De lo citado se infiere que las reformas se traducen simplemente en la ejecución de planes, pero sin repercusión en el mejoramiento de la calidad de la educación. Allí, el docente es sometido a un constante entrenamiento que no logra decantar los cambios en su práctica escolar cotidiana, sino que por el contrario, aprecia la nueva situación con una participación sin efecto en su calificación profesional, sino una experiencia más en su desempeño laboral. Cada comienzo de año escolar, la situación se torna más compleja debido a la imposición de nuevas orientaciones curriculares, para profundizar el desconcierto. La vivencia de experimentos inconclusos pone en evidencia la ausencia de una acción política clara y definida que pudiese servir de guía al docente y enrumbe la acción educativa habitual. Por el contrario, se da el caso que en una misma comunidad, los centros escolares desarrollan curriculum diferentes, para dar origen a vivencias académicas dispares y contradictorias.

Como respuesta, el docente acude a la aplicación de estrategias tradicionales: el dictado y la clase expositiva, debido a que no comprende las estrategias que se proponen. De esta forma, se petrifican los saberes didácticos tradicionales sin importar las consecuencias formativas tan nefastas que eso significa. Cada reforma lleva consigo un planteamiento novedoso y el argumento lo constituye la necesidad de adaptar la enseñanza y el aprendizaje a los cambios pedagógicos y didácticos de los nuevos tiempos. Así, las reformas de los años sesenta y del setenta determinaron que la enseñanza se orientara en función de los objetivos. En la reforma del ochenta (1980), se centraron en los problemas de la comunidad, y luego, se volvió a los

objetivos (1985). Las reformas del noventa, con los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos pedagógicos de aula.

No obstante, en la práctica escolar se observa la vigencia de la enseñanza por objetivos y el resto de propuestas no son aplicadas en la forma deseada por el ente oficial. De esto se deduce que el docente continúa enseñando como siempre lo ha hecho: dicta la clase, explica el contenido y/o dicta y explica. Lo cierto es que hay un evidente rechazo a las nuevas opciones. Vale destacar que el modelo aplicado siempre percibe que el docente debe aplicar las recomendaciones de los expertos, pero nunca se toma en cuenta para conocer sus saberes empíricos y académicos. Es decir, se desconoce su experiencia y sus conocimientos y se da significativa importancia a los saberes del experto.

La vigencia de lo tradicional en un mundo pleno de paradojas e incertidumbres, acentúa la complejidad de la dinámica educativa. Tal es el caso de la programación de las actividades del trabajo escolar. La planificación que se utiliza en el ámbito de la enseñanza es sustentada en los esquemas lineales, horizontales y tetraedales, siendo los primeros nombrados, los más comunes. Si se hace una evaluación de las formas cómo el docente planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se encuentra que se preserva la forma tradicional. Al respecto, Santiago (1997) encontró que existe un extraordinario apego al programa y al texto que se elabora en función de las directrices programáticas. Llama la atención que las reformas curriculares insisten fuertemente en el cambio de esta forma de concebir el docente la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, las rutinas habituales se preservan para convertir al acto de la clase en un accionar mecánico y estricto.

Otro rasgo que emerge con efecto significativo, lo constituye la preocupación porque el estudiante asuma una función protagónica en los procesos de aprender. Dos aspectos son importantes: a) Promover la participación activa de los educandos y, b) reducir al mínimo la artificialidad del ambiente donde el educando aprende. Ambos aspectos tienen que ver con la superación del esquema vertical de la enseñanza por una relación horizontal y más vinculada con la realidad y su transformación. Para el Ministerio de Educación (1983), se trata de involucrar al estudiante como actor protagónico de su propia formación, lo que implica, obtener el aprendizaje por sus propios medios, por un lado y por el otro, lograr una adaptación más acorde con las experiencias que realiza en su entorno inmediato, apoyado en la transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real.

Como se puede apreciar, existe una contradicción muy relevante debido a que no existe correspondencia entre lo que se desea con las reformas y los resultados que se obtienen; no existe relación entre lo que supone la reforma en materia de estrategias de enseñanza y la forma como enseña el educador. Quizás donde las reformas inciden más es en el docente, pero éste se resiste al cambio, al apelar para resolver sus dificultades, a los saberes pedagógicos y didácticos tradicionales, para afectar de manera contundente a la práctica escolar. En el caso de la enseñanza de la geografía,



la situación se hace más compleja, debido a que mientras en el campo de la teoría, los expertos aseguran que al estudiar los problemas de la comunidad, el educando puede dar una explicación más acorde a lo que allí sucede, en el plano del trabajo escolar cotidiano, se continúa con una enseñanza geográfica de acento tradicional, obsoleta y desfasada de la realidad del mundo actual. Se enseña geografía, con una orientación altamente cuestionada y se obvian los nuevos fundamentos que se proponen con la finalidad de transformar una enseñanza “detenida en el tiempo”.

Según Rodolfo Cortés (1952), en este ámbito existe la ausencia de una preparación científica especializada, la escasez de recursos para el trabajo científico y un atraso geodidáctico en relación con la enseñanza que se debe ofrecer en las aulas. Igualmente: “Es desesperante observar como profesores... deben recurrir a libros, folletos y revistas, para lograr reunir los escasos conocimientos geográficos dispersos, que sirven de guía a sus clases en esta materia. El alumnado por su parte, busca alivio en los consabidos apuntes de clase, o en los textos de breve contenido” (p. 4)

Desde esta perspectiva, es importante considerar en las reformas curriculares, no sólo la existencia de nuevos fundamentos, sino también nuevas orientaciones geodidácticas que puedan ayudar al educador a lograr un desempeño eficiente en el desarrollo de sus actividades cotidianas en el aula escolar. No se puede limitar la reforma a imponer los cambios, sino “negociar” con el docente su aplicación. Es obvio que se tenga que recurrir a la experiencia obtenida, para desde allí, gestar los cambios que se desean.

### **Los Proyectos Pedagógicos de Aula**

Actualmente, en el ámbito de la educación, en las reformas curriculares que se desarrollan para transformar la acción educativa, se proponen como alternativa los Proyectos Pedagógicos de Aula, como una opción para transformar sustancialmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En principio, se busca auspiciar cambios en el desarrollo de la práctica escolar cotidiana, debido al apego tan acentuado a las concepciones didácticas tradicionales.

Se parte de que los problemas ocasionados por la vigencia de la linealidad y el mecanicismo pedagógico, convierten al aula de clase en un recinto donde la enseñanza de la geografía se limita a la transmisión de nociones y conceptos. Ya la transmisividad no es pertinente a los acelerados cambios epocales, por lo cual se impone facilitar la enseñanza al permitir que el aprendizaje se desarrolle a través de la obtención de información, la aplicación de estrategias investigativas y la confrontación crítica de la realidad.

Aunado a la transmisividad y al apego a lo tradicional, la enseñanza geográfica se desfasa de la realidad, para desenvolverse en el aula, de una manera excesivamente teórica, abstracta e ideal. Eso determina que, hoy día, se encuentre acentuadamente alejada de los acontecimientos del entorno y, con ello, a espaldas de las dificultades

que confronta el colectivo social. Es decir, la enseñanza geográfica es muy diferente a como se desenvuelven los acontecimientos en el contexto de la comunidad y del ámbito planetario.

De manera que se torna imprescindible tener que asumir una posición crítica y cuestionadora de esta situación, con el objeto de plantear opciones alternas que gesten cambios significativos en la enseñanza de la geografía, para que se convierta en base fundamental en las iniciativas del cambio social. Al respecto, son viables los Proyectos Pedagógicos de Aula y, además, poseen una relevante importancia para superar la situación enunciada. Esto motiva a plantear otras visiones pedagógicas de tal forma que estos proyectos, puedan ser aplicados por los educadores en procura del incremento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (1997), los Proyectos Pedagógicos de Aula, deben ser apreciados desde dos perspectivas: Por un lado: "... una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los niños y de la escuela, a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto calidad y equidad"; por el otro, "... es una estrategia metodológica concebida en la escuela, para la escuela y los educandos; elaborada por el conjunto de actores de la acción escolar, incluida la participación de la familia y los integrantes de la comunidad: Implica acciones precisas en la búsqueda de solución a los problemas de tipo pedagógico..." (p. 6).

Se podría decir también que los Proyectos Pedagógicos de Aula son estrategias de investigación que utiliza el docente al integrar la participación de los educandos y de la comunidad, hacia la observación, confrontación, evaluación y transformación de situaciones problemáticas que vive la comunidad. En este sentido, los Proyectos Pedagógicos de Aula van más allá del sentido de una acción mecánica, elaborada bajo un estricto procedimiento lineal; desarrollado con la aplicación de orientaciones pedagógicas y didácticas inmersas en la reproducción de conocimientos y la contemplación de la realidad.

Por el contrario, se concibe como una actividad negociada entre los educandos, el docente y la comunidad, en procura de intervenir reflexiva y críticamente la realidad que ellos viven en la diligencia por lograr su transformación. Es renovar la planificación de la enseñanza, encerrada en el aula, con una acción escolar vertical y facilitadora de la pasividad de los educandos por una planificación abierta y flexible, un trabajo escolar como se desenvuelve la vida misma con actividades horizontales de confrontación que generen una actividad permanente de transformación de los saberes de los educandos y del docente e involucren a la comunidad en acciones que modifiquen su vida habitual hacia una mejor calidad de vida.

## **Los Proyectos Pedagógicos de Aula como opción para mejorar la enseñanza geográfica**

En función de lo expuesto, cabe preguntarse: ¿Son los proyectos pedagógicos de aula, una alternativa para mejorar la enseñanza de la geografía?. Dar respuesta a esta interrogante implica:

1) Desde el punto de vista geodidáctico:

1. Facilitar oportunidades para que la enseñanza de la geografía facilite su acción formativa en la explicación de la realidad geográfica del mundo actual, complejo, contradictorio e incierto. Los acontecimientos actuales inciden en replantear la enseñanza geográfica ante una realidad que se manifiesta desde dos perspectivas fundamentalmente: la realidad concreta de la vida cotidiana y la realidad virtual que elaboran y ofrecen los expertos en los medios de comunicación social. Una plena de dificultades sociales y la otra orientada para educar para el consumo ilimitado.
2. Asumir la realidad como tema de estudio. Se trata de volver la mirada hacia el entorno inmediato en procura de alcanzar su explicación con el apoyo de los fundamentos de las ciencias sociales. Significa abordar la dinámica del hombre y de la sociedad en el pleno escenario de los acontecimientos para desdibujar su existencia desde el comportamiento, la estructura dominante y los pensamientos de los actores de los acontecimientos vividos.
3. Considerar que la realidad es una expresión total, más allá de la simple suma de las partes. Es la vivencia que se desenvuelve en la fenomenología de la habitualidad cotidiana donde no existe parcelas de la vida, sino acontecimientos que se entrecruzan para producir un entramado de vivencias, pareceres, similitudes, diferencias, tolerancia y contradicciones.
4. Apreciar la realidad con una visión global. Allí cada parte vive y expresa la existencia de su esencia total, la cual se vive como un accionar dinámico en permanente transformación. Nada existe desconectado de lo otro, algo más abstraer una parte, significa conocer una porción del todo y apreciar lo que eso lleva consigo.
5. Abordar la vida de todos los días como escenario del accionar del hombre y de la sociedad. Eso trae como repercusión relevante, poder apreciar los acontecimientos desde una perspectiva geohistórica, dada por las consecuencias de la construcción de la realidad por los grupos humanos bajo condiciones históricas (Tovar, 1986)
6. Considerar los acontecimientos de la vida diaria como temas generadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, conducentes a la formación de la

conciencia geográfica. Lleva consigo esta acción geográfica estudiar los problemas de la vida diaria desde la reflexión, la originalidad y la criticidad que se reclama la educación geográfica.

2) Desde el punto de vista pedagógico:

1. Integrar la actividad del aula y la escuela con la vida que se desenvuelve en la comunidad. Eso lleva consigo que la enseñanza y el aprendizaje tengan significación, tanto para el educando como para el docente y el padre o representante. Así, se reivindica al escenario habitual como opción de enseñanza y de aprendizaje donde todos enseñan y aprenden simultáneamente.
2. Transformar el saber vulgar en saber científico. Se trata de valorar lo que se aprende en la calle como base para gestar un conocimiento sostenido en los fundamentos de la ciencia. Es decir, se aprende viviendo. Para que eso ocurra, se podrán utilizar las opciones metodológicas que utilizan los expertos para obtener el nuevo conocimiento: la observación, la aplicación de encuestas, la realización de entrevistas, entre otros.
3. Asignar importancia a la actividad reflexiva. Es necesario superar la memorización por una acción pensante que tome en cuenta la intuición asertiva, de tal manera que exista libertad de pensamiento, pero con sentido y repercusiones en el pensar autónomo, confrontación de pareceres con argumentos, debate en torno a diferentes puntos de vista, el respeto hacia la diferencia y la tolerancia.
4. Motivar al docente para que encuentre otras alternativas para mejorar su desempeño en el trabajo escolar cotidiano. Esto significa apreciar el desarrollo de los acontecimientos, no como figura central del proceso o como espectador de los mismos, sino como un miembro más de un colectivo que indaga, confronta y gesta cambios para el bienestar de los educandos, la comunidad y de sí mismo.
5. Estimular la iniciativa del docente hacia otras alternativas pedagógicas y didácticas. Se trata de convertir a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en acciones investigativas, con consecuencias formativas en lo profesional y en la calidad de la acción educativa.

### **La aplicación de los Proyectos Pedagógicos de Aula en la enseñanza de la geografía**

Desde esos fundamentos, ¿Cómo se pueden aplicar los Proyectos Pedagógicos de Aula, en una acción pedagógica y didáctica que ayude al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la geografía?. Al respecto, se puede decir, lo siguiente:

1. Se impone conocer la realidad. Ya no se trata de la realidad vista desde la perspectiva tradicional en sus escalas locales, regionales, nacionales y mundiales, sino apreciar holísticamente las situaciones objetos de la enseñanza geográfica. Se impone el reo de comenzar la enseñanza geográfica a partir de la experiencia cotidiana.
2. Es relevante contextualizar los acontecimientos que se estudian como objetos de la enseñanza geográfica. Eso implica descomponer la situación problemática en categorías de análisis, donde destaquen la presencia de actores, la dinámica de la realidad, los acontecimientos y la relaciones de poder que allí subyacen.
3. Los temas de estudio de la enseñanza geográfica deben asumirse como situaciones globales, integrales, dinámicas y en permanente transformación. Es decir, los problemas de la realidad geográfica, pero vistos en el contexto presente-pasado, como base para vislumbrar tendencias y comportamientos. En otras palabras, relacionar lo histórico con lo geográfico en una unicidad temporo-espacial.
4. Se debe prestar atención a los problemas de la comunidad como temas generadores de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se busca conocer la realidad abstraídos de la neutralidad científica, para dar rienda suelta a la búsqueda de la idea dominante, los mecanismos de poder y los efectos en la dinámica social.
5. La investigación geodidáctica es la alternativa para abordar la realidad geográfica y las dificultades del colectivo social. Esto supone tomar como punto de partida las ideas previas elaboradas por el sujeto, para luego sistematizar un proceso pedagógico de acento científico que de desglose desde el diagnóstico de la comunidad, la reconstrucción del proceso histórico, la explicación de la dinámica geográfica y las acciones de la devolución sistemática.

### **Una alternativa para operacionalizar los Proyectos Pedagógicos de Aula en la enseñanza de la geografía**

Bajo estas orientaciones el Proyecto Pedagógico de Aula se asume en la enseñanza de la geografía, de la siguiente manera: En primer lugar, el docente debe propiciar situaciones para detectar temas de interés en los educandos sobre la realidad de la comunidad relacionadas con los contenidos programáticos. En segundo lugar, elaborar una Matriz de Correlación donde se integren los contenidos programáticos con preguntas, tales como: ¿dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre sí?, ¿Cómo han llegado hasta donde están? ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio?.

En tercer lugar, incluir las actividades en los cuadros que emergen como resultado del entrecruzamiento de ambas variables. Ejemplo: Conversaciones en grupos de trabajo, lectura e interpretación de artículos de periódico, lectura e interpretación de mapas, lectura e interpretación de datos estadísticos, aplicación de encuestas, entrevistas a personas de la comunidad, elaboración de ensayos, elaboración de informes, elaboración de monografías, elaboración de maquetas, realización de exposiciones, redacción de artículos para la prensa, entre otros.

En cuarto lugar, el diseño del proceso didáctico expuesto en fases donde se desarrollen acciones pedagógicas que vayan creando niveles de dificultad, de tal manera que el educando armonice su esfuerzo con el aprendizaje y la enseñanza de la geografía y transforme sus concepciones sobre la realidad. Esto obedece a que en la medida en que se construyen relaciones más complejas, se enriquece la interpretación de la realidad.

El proceso didáctico puede desenvolver actividades tales como: a) Actividades iniciales donde el educando obtenga un diagnóstico de lo que el alumno sabe sobre el tópico seleccionado; b) Actividades para comprender: entre estas actividades se pueden citar acciones para obtener información sobre el tópico que se estudia; c) Actividades de confrontación explicativa, realizadas con el objeto de dar argumentos que faciliten entender reflexivamente lo que se estudia; d) Actividades de aplicación de tal forma que el conocimiento se vincule con la realidad y dé pie para obtener otros conocimientos; e) Actividades de devolución sistemática donde el educando dará a conocer el nuevo conocimiento obtenido para confrontarlo con aquellos que dieron la información para alcanzarlo.

Como se puede apreciar, el proceso didáctico constituye un ir y venir en la medida en que se obtiene información, se internaliza y asimila hasta llegar a un nuevo conocimiento, más denso más profundo de la situación que se estudia y más acorde con la existencia misma de la realidad. Es decir, una apreciación que da una explicación más allá de la simple observación plena de empirismo y objetividad condicionada por el saber somero de la vulgaridad.

De allí que sea sumamente relevante que el docente proponga a sus estudiantes, el estudio de situaciones-problema de un nivel progresivo, dado que se aprende significativamente e incorporar los nuevos conocimientos a los esquemas ya construidos, los cuales se transforman en la medida en que se trastocan las estructuras mentales con nuevos aportes conceptuales más difíciles. Se toma como base importante que el educando aprende mejor aquello que el mismo descubre a partir de sus propias experiencias. Se trata de que viva el acto educante de una forma situacional, con el objeto de desarrollar sus habilidades para obtener el conocimiento por sus propios medios. Quizás este sea un paso muy significativo en superar la transmisividad. Ya no se debe dar el conocimiento, sino facilitar su obtención, debe ser la sentencia educativa para comenzar a gestar el cambio que siempre se pospone.

De lo indicado anteriormente, para concluir:

1. La realidad socio-histórica venezolana no está en capacidad de soportar reformas curriculares realizadas con fines inmediatistas y circunstanciales. La reforma curricular debe sostenerse en una acción política e ideológica que ponga en evidencia que, sobre todas las cosas, está el destino nacional: la formación de los niños y los jóvenes. Por lo tanto, debe convertirse en una acción contundente de repercusiones políticas, ideológicas y sociales.
2. Las reformas curriculares deben ser resultado de la discusión desde los centros de trabajo hacia la elaboración de una política educativa nacional, fundamentada en las concepciones de los educadores y en la reflexión de los expertos. No se pueden ofrecer alternativas curriculares, ni opciones alternas que desconozcan los saberes de los educadores como actores fundamentales.
3. Las reformas deben rescatar la enseñanza de las ciencias sociales, en especial, en este caso, la enseñanza de la geografía. Las condiciones de la realidad geográfica nacional, no puede continuar alejada de la actividad escolar habitual. Se impone abordar la compleja situación que viven las ciudades, el deterioro de las condiciones ambientales, la prevención de los desastres naturales, la marginación del campo, entre otros.
4. Se debe reconocer la importancia pedagógica y didáctica de los proyectos pedagógicos de aula, los cuales deben ser asumidos como opciones de cambio, sustentados en actividades de investigación. Tal y como se aprecia actualmente, son planificación de actividades elaboradas con un exagerado tecnicismo, convertido en verdadero problema para el docente.
5. La enseñanza de la Geografía asumida desde los proyectos pedagógicos de aula, se orienta a convertir la realidad inmediata como objeto de procesos pedagógicos y didácticos, encaminados hacia el estudio científico de las dificultades sociales y geográficas del colectivo social.
6. El desarrollo de los procesos investigativos planificados con los proyectos pedagógicos de aula, servirán para estimular en los educandos, el incentivo de la investigación como alternativa y obtener el conocimiento con la aplicación de estrategias de investigación social. Eso redundará en el mejoramiento de las concepciones vulgares en la explicación de la realidad con fundamentos científicos, incentivados por el descubrimiento, el redescubrimiento, la originalidad y la creatividad.

## REFERENCIAS

- ABREU DE ARMENGOL, M. y OTROS (1983). Ciencias Sociales. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- AEBLI, H. (1973). Una Didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- AGUDELO, A. y FLORES DE LOVERA, H. (1997): Proyecto pedagógico de aula. Caracas, Ministerio de Educación.
- ANTUNES, C. (1975). Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- ARANGUREN, C. (1997). La enseñanza de la Historia en la Educación Básica. Mérida: Universidad de Los Andes.
- ARELLANO D., A. (1992). La Educación: Nuevas Realidades, Nuevos Retos. Revista de Pedagogía, Volumen XIII N° 31, 33-48.
- ARRAIZ LUCCA, R. (1998, Marzo 27). El Desafío de la Globalización. EL NACIONAL, p. A-4.
- AULAR, R. y BETHENCOURTH, M. (1993). Las ciencias sociales en la escuela básica. Caracas, Fe y Alegría.
- BLANCO MUÑOZ, A. (1978). Metodología, Investigación y Sociedad. Caracas: U.C.V
- BLEGER, J. (1973). Psicología de la Conducta. Novena Edición. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BORJA, R. (1998, marzo 23). El Desborde de la Sociedad de Masas. EL NACIONAL. p. A-6.
- CAJIAO RESTREPO, F. (1989). Pedagogía de las Ciencias Sociales. Bogotá, InterEditores S,A.
- CECCARELLI, Luisa; MONARI, María Teresa; FERRETI, María. (1977). Didáctica de la Observación Científica. Serie Educación 35. Editorial Fontanella, S.A. Barcelona (España).
- COMBETTA, O. C. (1978). Didáctica Especial. Quinta Edición. Buenos Aires: Editorial Lozada, S.A.



CONGRESO NACIONAL (1980). Ley Orgánica de Educación. Caracas, Vadell Hermanos Editores.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1998). Asamblea Nacional de Educación. Documento Base. Caracas.

DEBESSE-ARVISET, M.L. (1974). El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica. Barcelona (España) Editorial Fontanella, S.A.

DIARIO DE LA NACIÓN (1998, marzo 27). Calentamiento de la Tierra agrava Problemas Sociales. p. A-2.

DOLLFUS, O. (1976). El Espacio Geográfico. Barcelona (España). Oikos-tau, S.A. Ediciones.

DUPLA, J. L. (1977). La Educación en Venezuela. Curso de Formación Socio – Política N° 4. Caracas: Centro Gumilla.

ESCAMILLA, F. (1986). Las Ciencias Sociales en la Educación Básica (Mimeografiado). Caracas, Ministerio de Educación.

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.

GARAY S., I.J. (1999). Globalización y crisis. ¿Hegemonía o corresponsabilidad?. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editor, S.A.

GEORGE, P. (1969). Sociología y Geografía. Barcelona (España). Ediciones Península.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). La investigación didáctica: modelos y perspectivas. Cuadernos de Educación N° 129. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

GIROUX, H. (1995). Teoría y Resistencia en Educación. Segunda Edición. México. Siglo Veintiuno Editores, S.A.

LANZ, R. (1998, febrero 22). “Yo Acuso” al Pensamiento Unico. Papel Literario. El NACIONAL, p.2.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1983). Normativo de la Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1983). Plan de Estudio. Estrategia Metodológica para la Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1983). Programa experimental de formación docente. Paquete instruccional sobre Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). Modelo Curricular: Hacia la reformulación y flexibilización del Diseño Curricular. Dirección General de Educación Pre-Escolar, Básica y Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica, Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). Programa del Area de Ciencias Sociales. Dirección General de Educación Pre-Escolar, Básica y Media Diversificada y profesional. Dirección de Educación Básica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). Proyecto pedagógico de aula. Caracas: Dirección General de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.

MORLES, A. (1995). La Educación ante las Demandas de la Sociedad del Futuro. Investigación y Postgrado Volumen 10 N° 1, 101-143.

NAISBITT, J. (1984). Megatendencias. Diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas. Bogotá: Circulo de Lectores, S.A.

NÚÑEZ T. , J. R. (1976). Introducción a la ciencia. (7ma. Edición). Caracas: Vadell Hermanos Editores.

PINEDA R., D.A. (1995). Un nuevo reto en la Educación del pensar. Educación y Cultura N° 28, 45-48.

RIVAS, P. (1999). La actualidad política como un contexto de lo educativo. Educere N° 5, 5-8.

RODRÍGUEZ, N. (1989). La educación básica en Venezuela. Caracas, Academia Nacional de la Historia.

RODULFO CORTÉS, S. (1952). El medio físico venezolano. Caracas: Talleres Sorocaima.

SANTIAGO R., J. A. (1998). Una propuesta geodidáctica para mejorar la enseñanza de la Geografía en el trabajo escolar cotidiano. Geoenseñanza N° 3, 07-56.

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

TOVAR, R., A. (1986). *El enfoque geohistórico*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

TOVAR, R. A. (1970). *Imagen Geoeconómica de Venezuela*. Caracas. Editorial Serpentina.

TOVAR, R. A. (1977). *Lo Geográfico*. Segunda Edición. Caracas. Vadell Hermanos, Editores.

TOVAR, R. A. (1974). Enseñemos Geografía. *Educación. Revista para el Magisterio N° 153 – 154*.

UGAS F., G. (1997). *La ignorancia educada y Otros escritos*. San Cristóbal: Lito Formas, S.A.

WETTSTEIN, G. (1972). *La Geografía como Docencia*. Segunda Edición. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

ZAMORANO, M. (1965). *La Enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria*. *La Escuela en el Tiempo N° 18*. Buenos Aires: EUDEBA.



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

**AUTORIDADES**

**Prof. Lester Rodríguez**  
**Rector**

**Prof. Humberto Ruiz**  
**Vicerrector Académico**

**Prof. Mario Bonucci**  
**Vicerrector Administrativo**

**Prof. Nancy Rivas de Prado**  
**Secretaria**

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

**NUCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ**

**AUTORIDADES**

**Prof. Alfonso Sánchez**  
**Decano-Vicerrector**

**Prof. Alexis Martínez**  
**Coordinador Académico**

**Prof. Omar Pérez Díaz**  
**Coordinador Administrativo**

**Prof. Eduardo Harb**  
**Coordinador Secretario**