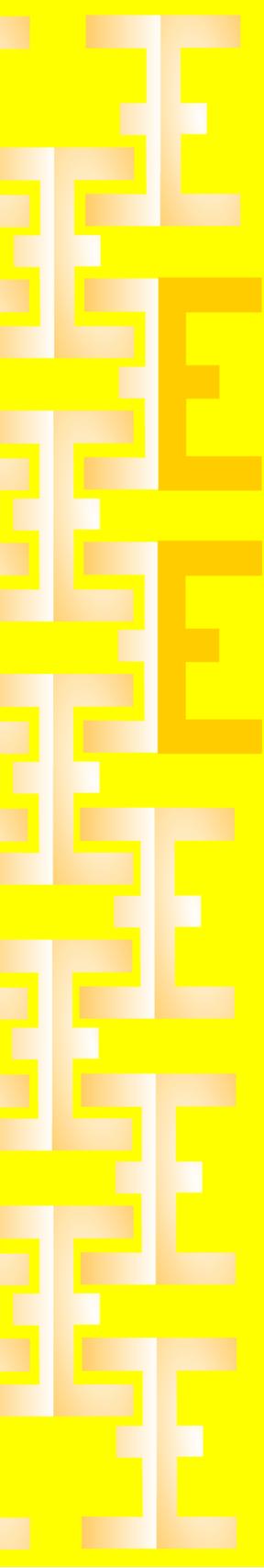


Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



Encuentro

Educacional

Vol. 25

N° 2

Julio - Diciembre

2 0 1 8

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educacional

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 25 (2) julio - diciembre 2018: 153-168

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8246563>

La acción pedagógica tradicional en la geografía escolar contemporánea y el enfoque cualitativo

José Armando Santiago Rivera

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.

Universidad de los Andes. San Cristóbal-Venezuela

asantia@ula.ve, jasantiar@yahoo.com

Resumen

Desde mediados del siglo XX, es evidente el reiterativo cuestionamiento al proceso de enseñanza y de aprendizaje que caracteriza a la geografía escolar, a pesar de las investigaciones y aportes teóricos y metodológicos para innovar su tarea formativa. El acento transmisivo y el afecto a la memorización, entre otros, son objeto de la atención de docentes investigadores, pues resulta contradictorio con los avances teóricos de la geografía, la pedagogía y la didáctica; por ejemplo, con la geografía humanística, la pedagogía crítica y la didáctica problematizadora. De allí que se asuma como objetivo explicar la acción pedagógica tradicional en la geografía escolar contemporánea y el enfoque cualitativo. Metodológicamente, se determinó realizar una investigación documental, cuyas referencias bibliográficas permitieron estructurar una reflexión sobre la vigencia de la orientación pedagógica tradicional en la geografía escolar y las razones de su renovación. Se considera en la opinión de los expertos que la persistencia de la labor pedagógica originada en el siglo XIX, es una dificultad epistémica de acento científico positivista que impide entender la realidad geográfica del momento histórico, pues desarrolla su acto educante restringido al reduccionismo científico, el enciclopedismo, el determinismo, lo memorístico, su limitación al aula de clase y sus contenidos circunscritos a los aspecto físico-naturales del territorio. Se concluye al plantear la exigencia de modernizar la enseñanza geográfica, al estudiar los problemas geográficos con el ejercicio de la investigación, para humanizar el aprovechamiento del territorio y concientizar los ciudadanos sobre el tratamiento ecológico que mejore la complejidad geográfica del mundo contemporáneo.

Palabras clave: Acción pedagógica; concepción tradicional; geografía en la escuela.

Recibido: 10-09-2018 ~ Aceptado: 19-11-2018

Traditional pedagogical action in contemporary school geography and qualitative approach

Abstract

Since the mid-twentieth century, the repeated questioning of the teaching and learning process that characterizes the school geography is evident, despite research and theoretical and methodological contributions to innovate its training task. The communicative accent and the affection for memorization, among others, are the object of the attention of teaching researchers, since it is contradictory with the theoretical advances of geography, pedagogy and didactics; for example, with humanistic geography, critical pedagogy and problematic teaching. Hence, the objective is to explain the traditional pedagogical action in contemporary school geography and the qualitative approach. Methodologically, it was determined to carry out a documentary investigation, whose bibliographic reference allowed structuring a reflection on the validity of the traditional pedagogical orientation in the school geography and the reasons for its renewal. It is considered in the opinion of the experts that the persistence of the pedagogical work originated in the 19th century is an epistemic difficulty of a positivist scientific accent that prevents understanding the geographical reality of the historical moment, since it develops its educational act restricted to scientific reductionism, the Encyclopedism, determinism, the memorial, its limitation to the classroom and its contents circumscribed to the physical-natural aspects of the territory. It concludes by raising the requirement to modernize geographical education, by studying geographical problems with the exercise of research, to humanize the use of the territory and raise awareness among citizens about the ecological treatment that improves the geographical complexity of the contemporary world.

Keywords: Pedagogical action; traditional conception; geography in the school.

Introducción

En el mundo contemporáneo, la enseñanza de la geografía es motivo de preocupación en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico, porque desde el siglo XIX hasta el presente, en este campo del conocimiento, aún se aprecia la utilidad de los fundamentos tradicionales descriptivos y pedagógicos de la

geografía en la escuela. De esta manera, desde ese propósito, se pretende contribuir a formar el sentido de patria, el afecto al territorio, vigorizar la identidad nacional y fortalecer la existencia del Estado nación.

Este suceso supone educar a los ciudadanos del siglo XXI, en las mismas condiciones históricas del siglo XIX,

con una formación geográfica ajena a las complejas condiciones del actual momento histórico. Al respecto, los cuestionamientos critican su desfase, pues en el presente debería estimular la acción educativa con la capacidad de comprender la conducta complicada que caracteriza a las condiciones ecológicas, ambientales, geográficas y sociales de la época de permanentes, acelerados y vertiginosos cambios y transformaciones.

Se trata de afinar la tarea formativa de la enseñanza geográfica que centra su labor pedagógica en individualizar el estudio de los rasgos físico-naturales comunes de los territorios. Al persistir en este comportamiento, es imprescindible apuntalar el análisis en otras reflexiones guiadas con preguntas, hipótesis y teorías, cuya exigencia pretende visibilizar las fuerzas constructivas de los objetos de estudio y advertir en su conducta geohistórica, las razones que los originan.

La inquietud obedece a que la permanencia de esta concepción, desde mediados del siglo XX, ha sido motivo de planteamientos novedosos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela. Precisamente, en los años setenta, se propuso la educación tecnocrática, fundada en el positivismo científico y el psicologismo conductista. En los años noventa, la teoría constructivista, diseñada a partir de la propuesta epistemológica de Jean Piaget y la teoría crítica planteada por Paulo Freire, fueron la novedad pedagógica en la enseñanza geográfica.

A fines del siglo XX e inicio del nuevo milenio, emergió otra opción factible de modernizar, la geografía escolar. Se trata de la actividad pedagógica y didáctica sustentada en el enfoque cualitativo de la ciencia. Con este aporte epistémico, al docente se le facilitó la oportunidad de investigar los problemas geográficos comunitarios, al igual examinar la actividad escolar cotidiana del aula de clase, con el propósito de renovar la enseñanza geográfica.

Esta situación de innovaciones teóricas y metodologías constituye el desafío de reflexionar sobre la labor formativa de la enseñanza de la geografía, en forma coherente y pertinente con la compleja realidad del inicio del nuevo milenio. Eso determinó responder a la siguiente pregunta: ¿Por qué permanece vigente la acción pedagógica tradicional en la geografía escolar contemporánea? Esto implica reflexionar sobre las razones que justifican su actualidad hoy día, a pesar de lo contradictorio de sus fundamentos con la época en desarrollo.

Fundamentación teórica

En el arribo al nuevo milenio se ha revelado la marcada discrepancia entre la geografía escolar y las condiciones del momento histórico. El escenario de la época muestra el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la innovación de los medios de comunicación social, la emergencia paradigmática y epistemológica, además de la innovación de la disciplina

geográfica. Sin embargo, en la práctica escolar cotidiana persisten los procesos formativos facilitados para instaurar su labor con fines educativos en el siglo XIX (Taborda, 2013).

En este proceso histórico, se han expuestos fundamentos teóricos para desarrollar la formación educativa de los ciudadanos. Precisamente, en la actualidad, se promueve la orientación humanística, debido a la manifestación de la proliferación de problemas ambientales, geográficos y sociales, para ofrecer una realidad geográfica convertida en una escena abrumada por las dificultades cada vez más complejas y con complicados efectos (Gurevich, 2013).

También se formulan otros planteamientos paradigmáticos y epistémicos, para modernizar la construcción del conocimiento geográfico, entendido en su naturaleza provisional, frágil, incierta y falible. En esta situación, es innegable la presencia de diversas epistemes para construir el conocimiento en los diversos campos de las ciencias sociales, con el apoyo de la interdisciplina para explicar los objetos de estudio, a partir diversos puntos de vista (Maldonado, 2016).

En consecuencia, la explicación de los objetos de estudio geográficos, debe realizarse involucrados en el contexto histórico en que ocurren, a la par asumir la dirección epistémica de un paradigma científico, un método con la acción indagadora pertinente para elaborar el conocimiento y la epistemología acer-

tada, igualmente tener en cuenta la concepción ideológica del investigador (Mendoza, 2000; Cordero y Svarzman, 2007).

En esta acción científica ha sido posible contar con el apoyo de las epistemes que promueven las opciones científicas, cuyas orientaciones cognoscitivas poseen la capacidad de analizar en forma interpretativa y crítica los temas a estudiar, como las razones posibles de promover la innovación de la labor pedagógica tradicional distintiva en la geografía y su enseñanza. Se trata de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo.

El motivo de dar significativa importancia a esta orientación científica, obedece a que facilita descifrar la penosa realidad transmisiva, constituida en el motivo que obstaculiza desarrollar la enseñanza geográfica con atención en la comprensión analítica e interpretativa de la realidad geohistórica del mundo contemporáneo.

Al analizar esta novedad epistémica, se destaca la presencia de “...una vía para interpretar los fenómenos sociales y culturales desde una perspectiva más subjetiva, estructural y dinámica. Vuelve a reaparecer el sujeto, sus verdades, sus contextos y sus tramas” (Núñez, 2008:50). Lo valioso de este aporte epistémico es reivindicar la subjetividad personal, el sentido común, a la intuición y la investigación en la calle, en el tratamiento del objeto de estudio.

Esta posibilidad implica aproximarse a la realidad a estudiar, consultar la opinión de sus actores sobre la necesidad del cambio y visibilizar en sus concepciones en el desarrollo de la dialogicidad. El propósito es facilitar otra comprensión de la complejidad contemporánea y vislumbrar otras formas de desenvolver la tarea formativa coherente con esa realidad (Gurevich, 2013).

Es la oportunidad para: “... *que los investigadores cualitativos estudien las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan*” (Denzin y Lincoln, 2005:8). Por ejemplo, en este caso, también es posible acudir al aula de clase de la enseñanza geográfica, visualizar e interpretar sus acontecimientos cotidianos; en especial, revelar los rasgos de la concepción tradicional y, con ellos promover la innovación de su práctica escolar.

Con la posibilidad descifradora asignada a la actividad pedagógica y didáctica de la enseñanza geográfica, desde la perspectiva del enfoque cualitativo, es una oportunidad cierta para realizar la labor investigativa de la práctica escolar, en especial, desde los testimonios de docentes y estudiantes, como sus actores fundamentales. Una posibilidad es formar en valores conducentes a promover enseñar para vivir en mejores condiciones, por lo menos, con los esfuerzos conducentes a lograrlo. En efecto:

Las ciencias sociales y humanas nos enseñan cómo vivir: esto es, tanto como hemos vivido, cómo vivimos, y cómo podríamos vivir. La complejidad estriba en el hecho de que nos hemos olvidado de cómo vivir. Todo parece indicar que ya no sabemos cómo hacerlo. La crisis alrededor del mundo – sistémica y sistemáticas – así parecen evidenciarlo (Maldonado, 2016:18).

Desde esta perspectiva, el desafío para innovar la geografía escolar, debe asumir como su finalidad, contribuir a educar geográficamente a los ciudadanos al vincular lo que se aprende en la escuela, con los aprendizajes obtenidos en las vivencias cotidianas comunitarias. La misión pedagógica debe considerar la necesidad de orientar su esfuerzo formativo a la comprensión de la realidad vivida con argumentos interpretativos, críticos y constructivos.

Una reflexión sobre la notoriedad de la orientación pedagógica tradicional en la tarea formativa en la época contemporánea, amerita inicialmente de un previo análisis de carácter histórico. De allí que la explicación apunta hacia la práctica escolar cotidiana afincada en la transmisión de contenidos geográficos libresco de comportamiento epistémico claramente positivista, al preservar los aspectos relacionados con esa epistemología, por ejemplo, garantizar la objetividad, el mecanicismo, la funcionalidad y la linealidad.

Además, esta enseñanza geográfica, desde la perspectiva enunciada, ha centrado su esfuerzo en el tratamiento formativo estrictamente directivo del docente, en la pasividad reproductiva de los estudiantes y la exigencia de la estricta disciplina y el orden en el aula, como aspectos reglamentarios, cuyos rasgos son distinguibles desde el siglo XIX, en la labor diaria de la enseñanza de la geografía en la escuela.

Un ejemplo fácil de interpretar es el hecho habitual de limitarse a observar el paisaje del lugar y detallar las características más relevantes de la fisonomía natural de la localidad habitada: relieve, clima, suelos, vegetación, ríos y aspectos referidos a las costumbres y tradiciones culturales de las comunidades. El tema geográfico es simplemente colocarse frente al territorio de la comunidad y realizar el inventario de los rasgos de su fisonomía natural, al asumir una conducta contemplativa (Llancavil, 2014).

Otro aspecto que amerita reflexión es la resistencia al cambio significativamente distinguible en la enseñanza geográfica. Un ejemplo lo representan las reflexiones pedagógicas de Comenio, en el siglo XVII. Desde su perspectiva, la enseñanza debería prestar atención hacia el conocimiento de las cosas, en un ejercicio orientado a que los estudiantes pudiesen aprender más, al conocer los hechos de manera directa, con el fomento de una práctica más ajustada al aprendizaje activo y protagónico (Barreto, 2012).

Se trata de una docencia encaminada a estimar la importancia de la realidad inmediata y potenciar aprendizajes derivados de conocer y comprender las condiciones geográficas de lo próximo a la escuela. En efecto, los estudiantes deberían entender el territorio habitado con el fomento de actividades, tales como paseos, caminatas, visitas y trabajos de campo. Estas actividades facilitarían apreciar las circunstancias propias y distinguibles de los lugares, además de los rasgos físico-naturales constitutivos de los paisajes. Aunque también valorar:

Los nuevos conocimientos científicos, el desarrollo de la ciencia de la naturaleza, la nueva forma de producir bienes, el proceso de trabajo al pasar de la artesanía para la manufactura y la incipiente maquinaria, las nuevas artes mecánicas, los grandes descubrimientos geográficos, las nuevas formas de comercio; la transición gradual del teocentrismo al antropocentrismo (Barreto, 2012:1558).

Lo enunciado implica avanzar del contenido a ser reproducido a promover la necesidad de vincular el aula de clase con la prosperidad industrial y sus efectos en la sociedad. De allí la inquietud, en el momento citado, porque el énfasis formativo de la geografía escolar, se circunscribió a educar al saber geográfico, con una formación didáctica concentrada en motivar el acceso a la fisonomía del territorio, a partir de la acción descriptiva-narrativa

de sus especificidades físico-naturales; es decir qué es el relieve, la montaña, un río, un bosque, la aldea, la ciudad, entre otros ejemplos (Taborda, 2013).

De esta forma se aseguró la permanencia de la descripción geográfica; por cierto, ya utilizada en la cultura griega, como base para la comprensión de la naturaleza y las circunstancias propias de los territorios. Sin embargo, en el siglo XIX, la enumeración de los detalles naturales de una realidad determinada, tuvo como contrapartida el análisis explicativo sostenido en los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación científica establecida por Humboldt, como son los principios de la localización, la causalidad, la conexión y la generalización.

Metodología

La explicación de la acción pedagógica tradicional en la geografía escolar contemporánea motivó recurrir a la Investigación Documental. Al respecto, metodológicamente se limitó a obtener referencias bibliográficas factibles de contribuir con conocimientos garantes de validez y confiabilidad requeridos por un estudio de esta naturaleza científica, en función de direccionar la explicación en base a la pregunta formulada.

El diseño documental bibliográfico se caracteriza fundamentalmente porque realiza análisis de fuentes secundarias de manera sistemática, es decir, material elaborado por otros autores. Las principales fuentes de

información son textos, documentos, tesis, revistas especializadas, entre otros. La utilización de este diseño es muy frecuente en las Ciencias Sociales (Pérez, 2002:25).

La revisión bibliográfica se fundamenta, en este caso, en revistas especializadas y libros referidos a temas afines a la geografía y su enseñanza. En consecuencia, con el propósito de facilitar conocimientos y prácticas, fue imprescindible aprovechar referencias publicadas desde el siglo XIX, hasta el presente, con el propósito de justificar la calidad explicativa de la respuesta a la interrogante formulada.

Indiscutiblemente que, la investigación documental, es útil por cuanto facilita el desarrollo de una explicación cuya coherencia está establecida en el esquema utilizado para sistematizar el análisis en un todo de acuerdo con los planteamientos obtenidos en los autores seleccionados por sus ideas acordes con el objeto de estudio (Ramírez, 1999).

Resultados

La acción metodológica expuesta facilitó destacar que mientras en el ámbito científico hay cambios teóricos relevantes en lo científico y lo pedagógico, en la enseñanza de la geografía en la escuela, ha persistido como labor formativa esencial realizar el inventario de los caracteres del territorio. En principio se prescindió lo propuesto por Humboldt; es decir, se asignó poca relevancia a la explicación

geográfica y se valoró la identificación de los rasgos de la faz natural local y desnaturalizó el entendimiento de las razones aclaratorias del deterioro del territorio.

Conviene destacar que, en ese momento histórico, en la enseñanza geográfica en la escuela, la concepción descriptiva se convirtió en la base esencial de la formación pedagógica transmisiva, como manifestación de la versión empirista limitada a detallar los rasgos físicos y naturales del territorio y, “...vinculada al desarrollo de la teoría del conocimiento extendida hasta hundir sus raíces en el positivismo y, en el siglo XX, en el pragmatismo” (Varas, 2003:47).

De allí la interrogante: ¿Por qué razones se ha preservado esta concepción en la enseñanza de la geografía en Venezuela? Al responder la interrogante enunciada implica considerar como antecedentes a referencias citadas en los siglos XIX y XX, propuestas en la geografía escolar, por ejemplo, con la aplicación didáctica del Catecismo Geográfico de Codazzi (1960), cuya trayectoria investigativa derivó en el año de 1841, recomendar en la geografía en la escuela, la elaboración de cuestionarios, cuya aplicación didáctica se expone con el siguiente ejemplo:

P.- ¿Cuáles son los sistemas de montañas de Venezuela?

R.- Son tres sistemas: el de los Andes, el de La Costa y el de Parima.

P.- Explicad el de los Andes.

R.- Forma una masa ancha y compacta, sus bases se pierden a casi igual distancia hacia el Lago de Maracaibo, por el norte, y a las llanuras de Barinas por el sur.

P.- Explicad el de la Costa.

R.- Se compone de cadenas paralelas a la Costa del mar de las Antillas, encierra ricos valles del Tuy y el lago de Valencia, y tiene cadenas submarinas que aparecen en las diferentes islas que están paralelas a la costa.

P.- Describir el sistema de Parima.

R.- Se puede considerar como una mesa convexa prolongada de Este a Oeste, en la cual se levantan cerros separados entre sí por planicies y cadenas en todas direcciones extendidas e interrumpidas (Codazzi, 1960:65).

Esta enseñanza geográfica esencialmente libresco, fue objeto del cuestionamiento en los años treinta y cuarenta del siglo XX, debido a su precaria calidad formativa, en especial, al motivar la memorización y descartar el análisis geográfico. Entre los temas de la discusión, se citó que su enseñanza tenía poca relación con la comprensión de las realidades geográficas, el conocimiento explicativo de los territorios y su incapacidad de contribuir en la delimitación de los territorios para definir los límites del Estado nación.

En este contexto, otras críticas a la tarea formativa de la enseñanza de la

geografía en la escuela, se caracterizó por la precariedad cómo se desarrollaba su acción pedagógica, dada la: “... ausencia de una preparación científica especializada..., la falta de obras didácticas de carácter serio, la escasez de materiales para el trabajo científico... y la falsa creencia que sostenían algunos sobre la incapacidad de los venezolanos para escribir su propia geografía” (Cortés, 1952:3-4). Además, entre otros aspectos, se cita lo siguiente:

No era fácil dejar de un lado la memorización, hábito formado con la práctica de una geografía descriptiva y enumerativa, y entrar por las vías del pensar geográfico, del estudio de los fenómenos físicos y de las acciones y reacciones humanas que motivan (...) Era preciso planear una acción para despertar paulatinamente el interés colectivo del alumnado por la geografía que se les enseñaba (Vila, 1953:106).

Esta aspiración de Vila insinuó estimular la enseñanza explicativa de la geografía, como alternativa para superar la permanencia de la geografía escolar descriptiva y asumir el reto planteado por su Maestro, Paul Vidal de la Blache. Eso condujo a direccionar la acción pedagógica y didáctica, a explicar las razones del grupo humano, para conocer y transformar la naturaleza, al plantearse la tarea de artificializar el territorio de acuerdo con sus adelantos científicos y tecnológicos.

En la propuesta de Vila (1953), la tarea formativa de la enseñanza de la geografía, debería asumir la investigación geográfica como la opción epistémica dirigida a indagar la relación entre los grupos humanos y la naturaleza, al igual facilitar el aprovechamiento de las potencialidades naturales. Eso requirió proponer otras opciones sobre cómo debería realizar el tratamiento explicativo en la geografía escolar, ante el desarrollo de la clase expositiva. El interés por modernizar la clase de geografía obedeció a la rutina actividad descrita a continuación:

El maestro expone con voz fuerte y bien timbrada, y su palabra autoritaria se dirige a una clase ordenada y disciplinada; antes de comenzar la lección ha exigido que los pies estén juntos, que todas las manos estén cruzadas detrás de la espalda, que todos los ojos miren hacia la pizarra, delante de la cual él habla, escribiendo de vez en cuando algún nombre propio o una palabra difícil. La clase, de un ejemplar comportamiento, no turba con ningún ruido insólito la exposición bien preparada; y, de tanto en tanto, una mano se levanta o de pronto una pregunta rompe la monotonía de la lección.

De exposición en exposición, el maestro llega al fin de su dura jornada y retorna a su casa, fatigado, el cerebro vacío, pero contento de su labor; ha seguido el orden en el empleo de su tiempo y ha respetado el programa. Sus alumnos se han comportado correctamente y le han escuchado con respeto (Mory, 1964:13).

Este ejemplo de la actividad didáctica fue demostración reveladora del tradicionalismo pedagógico. En efecto, con esa labor pedagógica, enseñar geografía:

“...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...Es la didáctica de las lecciones de cosas, también llamada a veces didáctica de la tiza de color” (Aebli, 1973:13-14).

Desde esta perspectiva: “... *la geografía que se enseñaba era una mera colección de misceláneas sin vida y sin aliento, ... para el análisis racional o científico ... sin que el hombre apareciera como el principal agente geográfico transformador de la naturaleza para ponerla a su servicio*” (Carpio, 1981:34). Con esta actividad formativa, el propósito fue fijar en la mente de los escolares las características del territorio y distinguir su fisonomía geográfica.

Por cierto, a fines del siglo XX, se analizó la geografía escolar con el punto de vista analítico crítico, la constancia de la geografía descriptiva y la pedagogía tradicional, en la práctica pedagógica (Benejam, 1999). Ante esta realidad destacó concebir la debilidad de obviar en la formación de los ciudadanos, el tratamiento del ordenamiento del territorio y la organización del espacio, ante el énfasis pedagógico de reducir el acto educante a la contemplación de la

fisonomía externa del paisaje, a partir de su fragmentación.

Como resultado de la acción formativa tradicional, se identificó el fomento de la pasividad, el acriticismo, la neutralidad, el apoliticismo y la descontextualización (Benejam, 1999). Esta orientación pedagógica igualmente se advierte en la geografía escolar, por ejemplo, en la finalidad educativa de la educación geográfica, la estructura curricular de las asignaturas geográficas, los contenidos geográficos del programa escolar y en incuestionable en la práctica escolar cotidiana rutinaria y estrictamente disciplinar.

En el mundo contemporáneo ante la situación enunciada, es razonable lo reiterativo del notable interés de los investigadores sobre la enseñanza geográfica de aportar fundamentos teóricos y metodológicos, concebidos como adecuados, coherentes y pertinentes en la gestión por considerar iniciativas loables conducentes a innovar la educación geográfica con la capacidad de estimular la explicación de la compleja realidad geográfica en su momento histórico.

Llama la atención la presencia en la geografía escolar sustentada con los conocimientos y prácticas formulados en el siglo XIX. Esta situación resulta discordante, a pesar de los aportes teóricos sobre la innovación geográfica en la escuela, a fines del siglo XX, en esta disciplina científica. Por eso vale citar los cambios epistémicos de la

Nueva Geografía, la Geografía de la Percepción, la Geografía Radical, la Geografía Humanística y la Geografía Cultural.

No obstante, en estudios realizados sobre la geografía escolar, los docentes asignaron importancia a enseñar con el uso didáctico de la descripción y la memorización en la práctica escolar de la geografía (Santiago, 2013; Santiago, 2017). Al observar el desarrollo de la actividad del aula, se apreció el cumplimiento estricto de la formalidad pedagógica, la verticalidad docente, lo planificado para la clase, el uso didáctico de actividades tradicionales y la tarea evaluativa constante centrada en el aprendizaje memorístico.

Esta situación coloca en el primer plano a la transmisión de contenidos programáticos con el acento descriptivo, el énfasis en detallar los rasgos de la naturaleza, la atención centrada en el libro de geografía, la aplicación didáctica de la clase expositiva, el dictado, el dibujo, la copia y el calzado, el uso de los cuestionarios y la memorización como la manifestación del aprendizaje; es decir, todavía persisten en el arribo al nuevo milenio, las condiciones pedagógicas y didácticas originarias del siglo XIX.

Discusión

La acción pedagógica tradicional indiscutiblemente afecta las posibilidades para contribuir a facilitar su labor disciplinar, pedagógica y didáctica, en

forma coherente con la exigencia de explicar las realidades derivadas de la relación entre los grupos humanos y la naturaleza; en especial, en el ordenamiento del territorio y en la organización del espacio geográfico. Eso fortalece su condición de impedimento en la iniciativa de construir una reflexión crítica y constructiva de la geografía nacional.

Un aspecto con calidad significativa en esa dirección, implica ayudar en la escuela, a entender el momento histórico vivido, no en condiciones de espectadores pasivos, neutrales y apolíticos, sino como protagonistas cuestionadores pensantes y juzgadores del real vivido. Además, es oportunidad de poner en práctica otras alternativas y posibilidades fortalecedoras de la condición de ciudadanos conscientes de su situación de habitantes de una localidad determinada.

Eso responde a la necesidad de motivar la reflexión interpretativa, crítica y constructiva, orientada a concebir la realidad geográfica con sentido humanizado (Pérez-Esclarín, 2010). Es educar la formación ciudadana participativa, protagónica y responsable, con procesos de investigación sobre temas y problemáticas ambientales, geográficos y sociales comunitarios.

Esta situación incide en repensar la orientación pedagógica a considerar el estudio de situaciones, tales como el calentamiento global, el cambio climático, la destrucción de la capa de

ozono, el desequilibrio ecológico, como la problemática que afecta la globalidad del escenario planetario. La magnitud y complejidad de los casos citados son determinantes del reto de contrarrestar las problemáticas ocasionadoras de la destrucción del planeta.

En ese propósito adquiere relevancia la tarea que debe cumplir la geografía en la escuela, en lo referido al fomento de la actividad reflexiva, analítica y hermenéutica de la realidad geográfica, sustentada en la investigación didáctica. En esa labor es posible enfatizar en el desarrollo de actividades didácticas que faciliten la construcción del conocimiento, como también elaborar propuestas factibles de aportar cambios significativos a la geografía comunitaria.

Enseñar geografía en la escuela debe permitir a los alumnos las oportunidades didácticas de pensar su realidad social desde diversas perspectivas, construir instrumentos intelectuales y conceptualizaciones, derivados del interrogatorio epistémico del pasado al presente o viceversa. Allí, el pretexto de esta acción pedagógica es descubrir o redescubrir las posibilidades de reconocerse como ciudadanos conscientes de la colectividad social de la que forman parte (Hisse y Záttera, 2005).

Es direccionar la enseñanza de la geografía escolar con el reconocimiento del valor formativo de conocer el entorno inmediato, con la aplicación de actividades didácticas

conducentes a facilitar la explicación de los acontecimientos, a partir del desciframiento revelado en los planteamientos personales de quienes lo habitan. Se trata de ejercitar la intervención dirigida desde la formulación de interrogantes, cuyas intenciones guían el proceso investigativo hacia el hallazgo de la causalidad geográfica.

Es ejercitar otras opciones pedagógicas factibles de propiciar la posibilidad de las razones justificadoras, no solo de entender la vivencia geográfica cotidiana, sino también aportar conocimientos para modificar las experiencias y fundamentar la conciencia crítica y constructiva. De esta forma, el pensar sobre las propias situaciones vividas, servirá para continuar con la reflexión hacia propósitos concretos generadores de cambios y transformaciones significativas en la comunidad, con efectos traducidos en la conciencia social.

Esto se garantizará al practicar en la enseñanza de la geografía, el estudio de los problemas comunitarios, pues favorecerá el incentivo de la interpretación de lo real, a partir del desempeño participativo y protagónico, tanto del docente como de los estudiantes. De esta forma, el análisis reflexivo podrá convertir al problema investigado en motivo del debate colectivo, no solo en responder preguntas sobre el objeto de estudio, sino además concientizarse sobre el uso del territorio habitado.

Una enseñanza basada en la resolución de problemas debería facilitar a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender, porque exigirá ejercitarse en la aplicación de estrategias y habilidades, como informarse sobre el problema a estudiar, interpretar las bases teóricas, procesar los datos obtenidos y construir soluciones coherentes posibles y válidas, a la vez vivenciar la provisionalidad del conocimiento, reflejada en los cambios conceptuales revelados por los actores del problema investigado (Casas, 2003).

Con este salto epistémico, el logro será promover la enseñanza de la geografía en la escuela, en forma coherente con las condiciones de la época y, en especial, salir del aula a estudiar la comprensión de los problemas geográficos reales. Allí, podrán aprender, aprender a aprender y a desaprender para aprender, al transformar la experiencia, las ideas previas, la subjetividad y la conciencia, en forma constructiva. Así, se podrá comenzar a humanizar la enseñanza geográfica.

Significa que, ante la persistencia de la explicación somera y contemplativa de lo real, es imprescindible convertir a su labor pedagógica, en un verdadero motivo de alarma, ante la ocurrencia de graves dificultades que manifiestan la ruptura del equilibrio natural y sus efectos en la sociedad. El reto es entender críticamente la forma cómo se artificializa el territorio, al igual que contrarrestar las ideologías que promueven el aprovechamiento irracional de la naturaleza.

Sin embargo, hoy es posible conocer la realidad geográfica con los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo, valorada como una excelente oportunidad para redireccionar la formación de los ciudadanos y superar la pasividad, la neutralidad, el apoliticismo y la descontextualización. Es innegable reconocer y valorizar las contribuciones obtenidas por la orientación positivista de la ciencia

Al reivindicar el enfoque cualitativo, significa facilitar el tratamiento de los problemas comunitarios, al obtener los testimonios de sus actores protagonistas con las entrevistas en profundidad. Así, sus argumentos generalmente empíricos, podrán contribuir a superar el acento absoluto y determinista, utilizado para desviar y desnaturalizar el entendimiento de las dificultades originadas por el aprovechamiento insensato de los territorios.

Consideraciones finales

Esta reflexión sobre la acción pedagógica tradicional en la geografía escolar es otro planteamiento que se asume como análisis para revelar lo preocupante de la permanencia de los fundamentos geográficos y pedagógicos propios del siglo XIX, con el acento de inmutable e imperturbable en la actualidad. Se trata de otro análisis que cuestiona su novedad impávida en la formación de los ciudadanos en el ámbito escolar.

La inquietud se centra en que mientras la disciplina ha avanzado

significativamente en los espacios académicos universitarios, con la posibilidad de construir conocimientos y prácticas novedosas, reveladores de su permanente transformación conceptual y metodológica, en el ámbito escolar predominan los fundamentos decimonónicos.

Por eso, llama la atención el hecho que en la escuela se eterniza el pasado descriptivo y transmisivo, mientras en las referencias sobre los habituales acontecimientos calificados como desastres naturales, de notorio efecto en los grupos humanos dispersos en las diferentes regiones del mundo, persiste la narrativa descriptiva.

Una de las razones de la preocupación obedece a que el capital interviene los territorios sin importar la ruptura del sistema ecológico y destruir sus potencialidades, por el solo hecho de obtener el beneficio económico y financiero, sin prestar atención a su fragilidad. Por tanto, la utilización es obstinada, tenaz, terca y pertinaz, sin tomar las previsiones para evitar romper el equilibrio ecológico y originar efectos en las colectividades.

Esta situación incide en volver la mirada hacia la geografía escolar, pues los contenidos programáticos que monopolizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son de acento meramente disciplinar y de signo absoluto que tan solo sirven para ser memorizados como lo exige la orientación positivista de la ciencia, al asumir la reproducción de la realidad,

dada la exigencia de preservar la objetividad y evitar su contaminación por la subjetividad.

Por estas razones, se impone continuar el cuestionamiento a la enseñanza de la geografía descriptiva y la pedagogía transmisiva, centrada en ocultar la explicación crítica de la complejidad ambiental y geográfica, al ofrecer una visión fragmentada e imparcial de la realidad, con el propósito de camuflar una acción pedagógica supuestamente neutral sobre los eventos catastróficos originados por el capital.

El reto es superar esa labor con el desarrollo de la investigación dirigida a estudiar los problemas que afectan la calidad de vida de los ciudadanos. En efecto, la indagación hará posible contribuir con el fomentar la concientización sobre la necesidad de vivenciar un territorio humanizado, al igual que descifrar las cortinas de humo promovidas por el capital para desvirtuar sus intereses alienantes y monopolizadores de su verdad perversa.

Referencias bibliográficas

- Aebli, Hans. (1973). **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. Editorial Kapelusz, S.A. Buenos Aires.
- Barreto, Andre. (2012). **El pensamiento pedagógico de Comenius: Mirada antropológica, teleológica y metodológica del libro didáctica magna congreso internacional**

- da facultades est.** São Leopoldo. Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, V.1, 2012. pp. 1555-1571. Disponible en: file:///C:/Users/Victoria/Downloads/2-828-1-PB.pdf. Recuperado el 05 de febrero de 2018.
- Benejam, Pilar. (1999). **El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?** Díada Editores, S.L. Sevilla.
- Carpio, Rubén. (1981). Pablo Vila, Maestro y Geógrafo. **Revista Terra.** N° 5, pp. 33-38.
- Casas, Monserrat. (2003). **Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente.** Ponencia en el evento: La democracia y sus retos en el siglo XXI. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Codazzi, Agustín. (1960). **Obras escogidas.** Ministerio de Educación. Caracas.
- Cordero, Silvia y Svarzman, José. (2007). **Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula.** Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Cortés, Rodulfo. (1952). **El medio físico venezolano.** Talleres Sorocaima. Caracas.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. (2005). **The Sage Handbook of Qualitative Research.** Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. **The discipline and practice of qualitative research.** pp. 1-13.
- Gurevich, Raquel. (2013). **Geografía contemporánea y su enseñanza. Conceptos y problemáticas en juego.** La educación geográfica ante los retos del siglo XXI. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Asociación Colombiana de Geógrafos. Tunja.
- Hisse, María Cristina y Záttera, Olga. (2005). **Hacia una mejor calidad de la educación rural: Ciencias Sociales.** 2da. Edición. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Llancavil, Daniel. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. **Revista Electrónica Diálogos Educativos.** Vol. 14, N° 28, pp. 64-91.
- Maldonado, Carlos. (2016). **Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas.** Ediciones desde abajo. Bogotá.
- Mendoza, Cecilia. (2000). **Ciencia y educación comparada. Algunas referencias para empezar.** Educación comparada, identidades y globalización. Instituto Internacional de la UNESCO para la

- educación superior en América latina y el Caribe (IESALC). Caracas.
- Mory, Fernand. (1964). **Enseñanza individualizada y trabajo por equipos**. Editorial Kapelusz, S.A. Buenos Aires.
- Núñez, Jesús. (2008). Prácticas sociales campesinas: Saber local y educación rural. **Revista Investigación y Postgrado**, Vol. 23, N° 2, pp. 45-88.
- Pérez, Alexis. (2002). **Guía metodológica para anteproyectos de investigación**. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Pérez-Esclarín, Antonio. (2010). **Educar para la ciudadanía**. Diario Panorama, junio 06, p. 1-5.
- Ramírez, Tulio. (1999). **Cómo hacer un proyecto de investigación**. 1ª Edición. Editorial Panapo de Venezuela, C.A. Caracas.
- Santiago, José Armando. (2013). **La práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica como objeto de la investigación pedagógica**. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto.
- Santiago, José Armando. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Volumen 7, N° 14, pp. 24-43.
- Taborda, María Alejandra. (2013). **Aportes de la geografía escolar a la conformación de un saber geográfico. Miradas para América Latina**. Disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadela geografía/Investigacionydesarrollo educativo/04.pdf>. Recuperado el 22 de febrero de 2018.rtyl
- Varas, Ibar. (2003). Tendencias predominantes de la educación contemporánea. **Revista Investigación y Postgrado**. Vol. 18, No.1, pp. 46-57.
- Vila, Pablo. (1953). La Geografía en el Departamento de Ciencias Sociales. **Educación. Revista para el Magisterio**. N° 68, pp. 34-58.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro Educativo

AÑO 25, Nº 2 Julio - Diciembre 2018

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2018, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org