

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN VENEZUELA *

Present Situation of Teaching Geography in Venezuela

José Armando Santiago Rivera

RESUMEN:

Desde fines del siglo XX, se han acentuado los estudios sobre la enseñanza de la geografía escolar en Venezuela. Los resultados inquietan pues denuncian que se preserva una actividad cotidiana de acento transmisivo, enciclopedista, rutinario y circunscrita al aula, donde los conocimientos y prácticas fortalecen la reproducción y la memorización de contenidos programáticos de poca transferencia para comprender la compleja realidad geográfica. Eso determinó estructurar un planteamiento teórico que explique la vigencia de la tradición geográfica y las razones que justifican su presencia escolar. En respuesta, se promueven fundamentos para mejorar la transmisión de contenidos, y promover en el aula la elaboración de puntos de vista razonados y críticos sobre la realidad geográfica.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la geografía, práctica pedagógica, geografía, Venezuela.

* Recibido: 06-03-2008.
Aceptado: 16-06-2008.

ABSTRACT:

Since the end of the twentieth century, studies on the teaching of school geography in Venezuela have increased in number. The results are worrying because they denounce that a daily activity of a merely transmissive emphasis is being preserved, an encyclopedic, and routinary study circumscribed only to the classroom, where the knowledge and practices fortify the reproduction and the memorization of programmatic contents with little transference to understand the complex geographic reality. This observation determined the need to review bibliographical sources and to structure a theoretical exposition that explains the value of the use of the geographic tradition and the reasons that justify its presence in our schools. As a result, foundations are promoted to improve the transmission of contents and to promote the elaboration of reasoned and critical points of view about the geographic reality in the classroom.

KEY WORDS: Geography education, teaching practice, geography, Venezuela.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la geografía en Venezuela comenzó a desarrollarse en las aulas escolares, con el propósito de formar conciencia sobre los valores de la nacionalidad y el conocimiento del territorio nacional y sus potencialidades naturales, económicas y humanas. Desde esta finalidad se insertó en los planes de estudio de la educación secundaria, con asignaturas denominadas Geografía General, Geografía de Venezuela y Geografía Económica de Venezuela.

Hoy día, el estudio de los hechos propios del desarrollo curricular de esas asignaturas, revela que la enseñanza y el aprendizaje geográficos se sustentan en conocimientos y prácticas eminentemente descriptivas y memorísticas. Esta realidad inquieta, porque se trata de una labor

transmisiva de nociones y conceptos geográficos, a nivel nocional y conceptual, que poco se transfieren en la explicación de los problemas ambientales y sociales que complejizan al espacio geográfico y a su dinámica espacial.

En efecto, eso determinó analizar la situación que define actualmente a la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. Al respecto, se examina la presencia de la tradición pedagógica en la práctica escolar, las razones que explican su vigencia, cómo le ha afectado el cambio epistemológico y luego se esboza un planteamiento pedagógico que puede mejorar los procesos formativos de la enseñanza geográfica en coherencia con los desafíos que enfrenta esta disciplina, ante el deterioro ambiental y geográfico global.

LA TRADICIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN VENEZUELA

La enseñanza de la geografía en Venezuela se ha desarrollado en la práctica escolar, desde los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, con una opción curricular fundamentada en programas elaborados con estructuras didácticas centradas en el logro de objetivos y el cambio de conducta (Rincón, Sequera y Montiel, 2007). Esta labor tiene como lugar exclusivo el aula de clase donde el docente ejecuta estrategias metodológicas diseñadas técnicamente con la misión pedagógica de transmitir contenidos geográficos.

Actualmente, este enfoque pedagógico es fuertemente cuestionado por sus nefastas repercusiones formativas, debido a la insistencia en el uso didáctico de la clase magistral, el dictado y, de manera relevante, la memorización como evidencia del aprendizaje. Esto implica centrar la labor pedagógica en el aula y promover el desfase de los sucesos del entorno inmediato (Ríos, 2004). En especial, inquieta que al limitarse al ámbito de la clase, dificulta comprender los eventos geográficos que ocurren en el entorno inmediato.

Las consecuencias de este modelo pedagógico, en cuanto transmisión y reproducción de nociones y conceptos, merman notablemente la calidad educativa e incrementan la distancia entre las necesidades y aspiraciones del colectivo nacional y la exigencia reiterada de una educación para el cambio social (Rivas, 1999). Por ejemplo, la diferencia que existe entre la finalidad educativa y la transformación que debe propiciar la escuela para formar ciudadanos críticos y emprendedores de opciones de cambios democráticos.

La inquietud obedece a que en la cotidianidad escolar, la rutina didáctica es dictar, copiar, dibujar y calcar, con la intención de fijar y reproducir contenidos programáticos. El problema consiste en que los contenidos que se enseñan son desactualizados, agotados y caducos y examinados con una evaluación de acento sumativo. Se trata de una actividad que pretende preservar la acción formativa con una enseñanza de la geografía concebida como cultura general y tiene poca relación con la alfabetización geográfica.

Esta problemática ya ha sido tema de discusión en forma reiterada. Por cierto, Pérez- Esclarin (2002), cuestiona que los procesos de enseñanza y aprendizaje dejan ver su acento petrificado y envejecido como efecto de la obsolescencia de la acción educativa, frente a las innovaciones científico-tecnológicas, la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos, como también desfasados de la problemática social y ambiental del país; es decir, una acción pedagógica indiferente ante las circunstancias del momento histórico.

Desde esta perspectiva, la enseñanza geográfica que se ofrece en el aula, dista de la explicación analítica y crítica de la realidad, ya que se pretende –por ejemplo- preservar condiciones escolares de indolencia frente al subdesarrollo y la dependencia. Esa circunstancia ha fortalecido las debilidades de la práctica pedagógica geográfica, a la vez que consolida el calificativo de obstáculo, por el solo hecho de reducirse al mero acto de dar y transcribir contenidos programáticos, para ser memorizados por los estudiantes.

En concreto, la práctica pedagógica de la geografía escolar, simplemente transmite los contenidos geográficos establecidos por el programa escolar, sin transferencia alguna en la comprensión de la realidad geográfica. Para Araya (2004), esa enseñanza desfasa su misión formativa de educar para entender la realidad construida por el capitalismo, al desviar la atención de los educandos por exigir la reproducción de datos nocionales y conceptuales que desvirtúan las ideas y acciones que organizan el espacio geográfico.

El hecho de centrarse en la mera descripción y dejar a un lado las explicaciones analíticas, concentra el esfuerzo de la enseñanza geográfica al aprender particularidades de la realidad, se limita al detalle y desvía el objetivo de asumir razonamientos constructivos de puntos de vista sobre los temas geográficos. Por tanto, esa labor escolar rutinaria, mecanizada e insensible a los cambios en desarrollo, aliena y obstaculiza la comprensión metódica y razonada de la situación socio-ambiental que muestra el espacio geográfico.

La existencia de esta orientación de la enseñanza de la geografía es motivo de inquietud porque, a pesar de las reformas curriculares promovidas en Venezuela, por el Ministerio de Educación, desde 1960 hasta el presente, la enseñanza geográfica revela estancamiento, indiferencia y desidia, debido a que preserva sus propósitos transmisivos, memorísticos y a la descontextualización. Por tanto, ya es considerada como una dificultad relevante para la renovación y mejoramiento de la educación venezolana (Paradas, 2004).

Esta problemática determinó que Santiago (2007), se formulará como interrogante ¿Qué ocurre en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía?, eso determinó acudir a docentes en servicio para detectar sus concepciones, prácticas e inquietudes sobre el conocimiento geográfico del mundo actual, la concepción geográfica que le sirve de fundamento para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje, qué piensa del programa escolar de geografía, cuál es la finalidad de la enseñanza geográfica y cómo enseña geografía.

Para obtener la información requerida, se acudió a instituciones educativas y se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a noventa educadores, que facilitaban las asignaturas Geografía General, Geografía de Venezuela y Geografía Económica de Venezuela, en la tercera etapa de la educación básica y en la educación media diversificada y profesional, en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, durante el año escolar 2006-2007. Como hallazgos esenciales, se encontró lo siguiente:

- El docente de geografía posee una información coherente sobre los acontecimientos del mundo contemporáneo. Asimismo identifica problemas relevantes que caracterizan a la realidad global y piensa que la educación geográfica debe fortalecer valores sociales y la preservación del ambiente.
- El docente de geografía considera que la concepción geográfica es descriptiva y determinista-naturalista; consideran el desarrollo científico alcanzado por la ciencia geográfica en los actuales momentos como escasa.
- El programa escolar es el instrumento esencial porque establece los aspectos básicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y además sirve para planificar la enseñanza.
- La finalidad de la enseñanza geográfica es el logro del objetivo programático. No se observó relación de sus opiniones con la finalidad establecida en el Ley Orgánica de Educación (1980).
- El desarrollo de la clase de geografía es una actividad que se cumple mediante un rito cotidiano, cuyas acciones más relevantes son el inicio, el desarrollo y el cierre. El docente no introduce cambios pues simplemente dicta y explica, mientras los educandos toman en su cuaderno los apuntes transmitidos para “lograr el objetivo” de la clase.

Al estudiar situaciones afines a lo descrito, los procesos de enseñanza y aprendizaje, indistintamente de la asignatura, presentan como

rasgo esencial su limitada contextualización al ambiente del aula (Esté, 1994). Implica entonces que la labor escolar se desenvuelve sin distinción alguna planificada de acuerdo a lo establecido en el programa escolar, sin introducir otras variantes didácticas que no sean el logro del objetivo, la transmisión de contenidos, el uso didáctico del libro texto y evalúa con pruebas objetivas.

Según lo enunciado, es comprensible que la enseñanza de la geografía se mantenga en un estado de incuestionable atraso y obsolescencia. Se hace inexplicable que ante la presencia de la explosión de conocimientos geográficos y las renovadas estrategias metodológicas, todavía se preserve una práctica escolar apegada a lo estricto de la técnica, meramente preocupada por resultados que cuantifique el rendimiento escolar, además de abstracta, idealizada y ajena a lo que ocurre fuera del aula.

En consecuencia, al cuestionar el atraso y el desfase del conocimiento geográfico transmitido a los estudiantes, la preocupación se magnifica dadas las repercusiones que los acontecimientos del mundo global tienen en la sociedad, porque al contrastar con el desenvolvimiento mecánico de la actividad escolar, la enseñanza geográfica crea dificultades para asumir el espacio geográfico como objeto de conocimiento y explicar su estructura, organización, dinámica y problemática espacial (González, 2001).

LA VIGENCIA DE LA CONCEPCIÓN TRADICIONAL EN LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA

La complejidad de la práctica escolar de la enseñanza geográfica tradicional, se incrementa, al relacionar con las condiciones cambiantes de la época actual, las emergentes orientaciones epistemológicas. Entre los antecedentes para entender esta problemática, se tiene a Rodríguez (1989), quien al investigar lo que pasa en las aulas escolares, determinó

que los alumnos seguían con atención lo dictado por el docente y registraban en sus cuadernos anotaciones que luego memorizaban para la evaluación de la cátedra.

La citada autora halló que el docente, al explicar el contenido de la clase, insistía en fijar el contenido con el uso del pizarrón. Notó además la pasividad de los educandos, quienes se limitaron a escuchar a los docentes y formular interrogantes ocasionales. En otras palabras, la práctica pedagógica consiste, de acuerdo a sus criterios, en una acción cotidiana donde el docente enseña contenidos libresco y obsoletos en relación con los avances del conocimiento científico; en este caso, geográficos.

También, Aular y Betencourth (1993), al estudiar la práctica escolar de la enseñanza de las ciencias sociales y, en especial, la geografía, percibieron que los avances del mundo académico y científico marcaban una clara diferencia con los conocimientos geográficos impartidos en las aulas escolares. Para estas autoras, lo más alarmante de la información obtenida, al observar las clases de geografía, fue la ausencia de la actividad reflexiva, la apatía de los alumnos y la preocupación por copiar lo explicado y/o dictado por el profesor.

Ambos casos confirman los hallazgos de Santiago (2007), en efecto, la situación descrita indica que esta actividad pedagógica evidencia la permanencia de los fundamentos tradicionales de acento transmisivo, dogmático y domesticador, que ha formado estudiantes pasivos, acríticos e indiferentes ante los problemas cotidianos de su comunidad. Con estos rasgos, la enseñanza geográfica, aunque se han aplicado reformas curriculares para mejorar su calidad formativa, mantiene fundamentos tradicionales con estabilidad e inmutabilidad.

Históricamente esta circunstancia ha sido reiteradamente cuestionada. Por ejemplo, por Cirigliano (1979), Taborda (1990), Damin y Monteleone (2002) y Sánchez (2005), quienes consideran que esta situación responde a la concepción que limita el acto educante a facilitar

nociones y conceptos, donde está ausente la reflexión conceptual y no hay la requerida transferencia para explicar los sucesos geográficos. Implica entonces suministrar un contenido sin actividad procesadora que permita entender su significado.

La enseñanza geográfica bajo ese punto de vista pedagógico, resulta un acto que provee a los estudiantes de la posibilidad de describir la realidad en diversas porciones, tal es el caso del relieve, el clima, los suelos, la vegetación, las características de la población, las actividades económicas de la población, para citar un ejemplo. Pero se discute que la actividad geodidáctica no avance más allá del acto descriptivo, hacia la explicación analítica que, a continuación, agilice procesos de criticidad, innovación y creatividad.

Ante la vigencia de esta enseñanza geográfica tan tradicional en la práctica escolar en Venezuela, se puede pensar que los educandos tienen difíciles opciones para entender los contratiempos del país para insertarse en el nuevo orden económico mundial, debido a que su sentido determinista, fragmentado y enciclopedista, constituye un verdadero inconveniente para lograr que la acción educativa favorezca entender la complejidad de las condiciones sociohistóricas y formar al ciudadano que las circunstancias exigen.

GEOGRAFÍA ESCOLAR Y EL CAMBIO EPISTEMOLÓGICO

La crisis pedagógica que vive actualmente la enseñanza de la geografía, encuentra como explicación contundente el mantenimiento como opción única pedagógica, a los fundamentos de la visión de enseñanza reducida a comunicar contenidos en forma mecánica. Eso ocurre a pesar que en los escenarios académicos, los procesos de investigación educativa, formulan proyectos renovados en lo teórico y lo metodológico que promueven la enseñanza abierta y flexible; más relativizada.

Por cierto, en las reformas curriculares de los años sesenta, ochenta y noventa del siglo XX, siempre se manifestó la inquietud por la permanencia de la concepción geográfica acumulativa de hechos, descriptiva, determinista y enciclopedista. El centro del debate fue que es una disciplina que aporta datos sobre la superficie terrestre, población y actividades económicas, entre otros, para que los estudiantes adquieran información para obtener una sólida cultura general.

Hoy, cuando se reforma la educación bajo el planteamiento bolivariano, se recomienda enseñar contenidos geográficos, por ejemplo: “El estudio de la Tierra, estructura y geología, movimiento y representación. Estudio del suelo, meteorización, modelado y agentes de la erosión. Los elementos del paisaje geográfico mundial; aspectos físicos: geología, suceso, relieve, clima, hidrografía, vegetación”. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

Se puede afirmar que a pesar que se pretende un cambio pedagógico de formación social, los contenidos descritos responden a la fragmentación positiva que motiva estudiar descripciones geográficas de parcelas aisladas e incoherentes, explicadas con contenidos estructurados con excesiva neutralidad e imparcialidad aparente. De este modo, la realidad geográfica se fragmenta en tantas partes como sea posible, como verdades incontrovertibles, inmutables y neutrales.

Esto responde a que la ciencia geográfica bajo un enfoque social, contradictoriamente, conserva la desintegración del conocimiento; la percepción lineal, mecánica y funcional del territorio y la sociedad, la desconexión entre el presente y el pasado y el vacío del futuro, la pronunciada exigencia de la objetividad, el reclamo de la explicación geográfica con la analogía positivo-negativo y la exigencia de una labor pedagógica apuntalada en la narración atractiva, agraciada y entretenida (Maestro, 2001).

Lo descrito se asocia con la necesidad de asignar a la enseñanza de la geografía, la tarea de transmisora, con el objetivo de desviar la

atención sobre el estudio de los problemas ambientales y geográficos que surgen de la forma como se organiza el espacio geográfico. En consecuencia, el estudiante tan sólo aprende una información estructurada de acento libresco, sin procesos reflexivos y críticos que le desvíe y sesga la posibilidad de abordar la problemática del entorno inmediato que se vive, pero que no se entiende geográficamente.

En la disciplina geográfica y su enseñanza, desde esta perspectiva positivista, priva el enfoque atomista de la realidad y desatiende las valiosas oportunidades que se pueden derivar de la diversidad cualitativa de los procesos reflexivos, críticos y creativos que aprecian a los acontecimientos desde planteamientos integrales, sistémicos, holográficos y holísticos. Por tanto, con los fundamentos heredados de la modernidad, se torna enrevesado abordar críticamente la realidad geográfica y ambiental del mundo global (Araya, 2004).

La forma de producir conocimientos desde el positivismo, ha entrado en crisis. Esa opción científica, obedeció a la emergencia de la racionalidad basada en las concepciones racionalistas, empíricas y mecánicas de donde emanó la verdad objetiva, sistemática y comprobable (Amaro, 2000). El conocimiento que resultó de la aplicación de procesos estrictamente imparciales, neutrales y sin interferencias subjetivas, en procura de revelar las causas y los efectos de los sucesos de la realidad concreta, entró en crisis.

El cuestionamiento derivó de la existencia de explicaciones reducidas que sirvieron para el surgimiento de una pluralidad de disciplinas y, con eso, el fraccionamiento del conocimiento en sus especificidades. Así, la ciencia dio respuesta a preguntas, tales como, por qué ocurren los acontecimientos, dónde se producen, cómo están interrelacionados sus elementos, para lo cual aplicó el método hipotético-deductivo y, desde allí, apuntó hacia los mecanismos de la naturaleza como vía explicativa de lo social.

El conocimiento que de allí surgió fue considerado como el producto de una labor estricta y ceñida a métodos, técnicas y

procedimientos, aplicados con secuencias lineales, precisas, confiables y válidas (Capel y Arteaga, 1982). Su tarea fue encaminada sistemáticamente con el objeto de elaborar los nuevos conocimientos, a partir de procesos de lo general a lo particular (deducción) y desde lo particular a lo general (inducción) y formular normas y reglas para explicar la existencia de los acontecimientos sociales.

El cambio epistemológico criticó la rigidez del método, el estricto control de los procedimientos, la rigurosidad y certeza de la objetividad y dio relevancia a la flexibilidad y la naturalidad como ocurren los sucesos del hombre y de la sociedad. Ahora el debate apunta hacia la renovación pues, "... las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no (aportan) el fundamento del pensamiento, los antiguos constructos teórico-ideológicos (están) en decadencia..." (Lanz, 1993).

Esta obsolescencia del pensamiento moderno apoyado en la fragmentación, encontró como respuesta otras miradas epistemológicas, sustentadas en planteamientos innovadores que representaron la ruptura con los esquemas "...elaborados por intelectualismo cientista y elevó a primer plano la operatividad de las concepciones globales o de conjunto que se apoyan en la concepción sistémica. La interdependencia impone ahora sus leyes." (Tovar, 1983).

Este hecho significó una verdadera revolución paradigmática que privilegió la explicación de la realidad desde el análisis de los sistemas complejos y apoyaron la idea de sistema como base para estudiar la problemática ambiental y geográfica (Acurero, 1995). El cambio respondió a la forma tan compleja y enrevesada como se manifiestan las situaciones bajo los esquemas modernos, los cuales tuvieron notorias dificultades para ser entendidas en el marco de los nuevos acontecimientos.

Por eso fue apremiante para la ciencia dar respuesta a casos extremadamente dinámicos, inciertos, contradictorios y paradójicos que demandaron la relativización del conocimiento. En efecto, la geografía

como disciplina científica encontró en ese contexto, la posibilidad de estudiar el espacio geográfico con aportes de otras disciplinas y poder apreciar sus objetos de conocimiento desde otras perspectivas más coherentes y pertinentes con la relación sociedad-naturaleza y el desenvolvimiento de los casos estudiados.

Ahora la investigación geográfica renovó sus planteamientos epistemológicos pues obtuvo otras formas para abordar el espacio hacia el entendimiento integral de la dinámica social y ambiental. Se trata de la apertura hacia la explicación sustentada en la integración armónica de conocimientos afines que faciliten comprender acertada y adecuadamente el objeto de estudio, resultante de la organización del espacio por los grupos humanos (Redondo, 1986).

UNA REMOZADA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Bajo esa renovación en el ámbito epistemológico, la enseñanza de la geografía, en el contexto educativo bolivariano, debería abocarse a explicar la forma como se realiza el aprovechamiento de los bienes y servicios de la naturaleza, pues de la intervención anárquica ha derivado una realidad contradictoria, ante la cual la educación no puede ser indiferente. Urge, en efecto, plantearse otras perspectivas teóricas y metodológicas para renovar la enseñanza de la geografía en correspondencia con la actual época de cambios.

- a) **Analizar el contexto histórico:** Es necesario, por un lado, entender la manifestación de la opulencia mostrada en los elevados niveles de acumulación financiera que interviene la naturaleza con fines de acumulación de capital y, por el otro, un suceder cotidiano que revela los niveles de complejidad que vive la humanidad, donde destacan el deterioro de la calidad de vida y la merma de las materias primas, en cuanto calidad y cantidad, debido al uso irracional de los recursos naturales por la ideología del capital.

Es importante considerar que actualmente se vive una extraordinaria revolución tecnológica con innovaciones significativas, pero además es cada vez más inocultable el deterioro social y ambiental por sus efectos tan perversos, fatales y dramáticos (Cordeiro, 2000). Quiere decir que mientras hay un repunte hacia los avances económicos, financieros y técnicos, se exteriorizan las dificultades sociales y los problemas socioambientales para dar origen a una realidad geográfica donde se incrementa la pobreza social.

b) **Superar el esquema pedagógico tradicional**: la enseñanza de la geografía debe gestionar renovaciones y cambios, fundamentalmente, a su orientación transmisiva, porque es imposible que con una enseñanza que declina ante las emergentes circunstancias, se puedan entender con sentido reflexivo y crítico las transformaciones inducidas por el nuevo orden económico mundial. Un aspecto a tomar en cuenta es la proliferación de datos, noticias, informaciones y conocimientos que se divulgan en forma cotidiana.

Vale preguntarse, si con las clases de dictado, copia, dibujo y calcado, se puede desarrollar una formación escolar acorde con el desenvolvimiento de los cambios del presente momento histórico. Lamentablemente, la enseñanza de la geografía tradicional al limitarse a transmitir los contenidos programáticos estructurados en el programa oficial, por su condición de conocimiento normado, estable e inmutable, obstaculiza, por ejemplo, la comprensión de los conocimientos que divulgan los medios de comunicación social.

Aún más, una característica de los contenidos programáticos es su prolongada vigencia, lo que origina su rápido envejecimiento, al no tomar en cuenta los avances conceptuales y metodológicos de la geografía científica y menos aún, otras formas de enseñar y aprender más relacionadas con el desempeño ciudadano donde se enriquece el acervo conceptual empírico, de notable importancia para desarrollar

procesos de enseñanza y de aprendizaje, tal es el caso del diálogo, la conversación y la investigación en la calle (Santiago, 2007).

- c) **Explicar la realidad geográfica:** La enseñanza geográfica debe desarrollar aprendizajes que se reestructuren con una impresionante versatilidad y permitan elaborar puntos de vista bien argumentados sobre los acontecimientos geográficos vividos en su condición de habitante de una comunidad. Estos aprendizajes deben tener como escenario, el espacio geográfico donde los estudiantes aprenden en forma más abierta y flexible, la participación activa y reflexiva en su vida cotidiana (Rodrigo, 1994).

Eso implica para la enseñanza geográfica, vincular la enseñanza con la realidad inmediata, realizar una lectura crítica del programa escolar, estructurar una planificación orientadora de la actividad de búsqueda, reflexión y transformación de la información, abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos y confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo activos, participativos y protagónicos (Santiago, 2003).

- d) **Renovar las estrategias de enseñanza:** El cambio epistemológico implica en principio, ¿qué enseñar?. En la práctica escolar es apremiante facilitar la oportunidad para que los estudiantes aprendan los contenidos programáticos, desde otras perspectivas. Una opción es incrementar las actividades de la lectura. Por ejemplo, a través del uso didáctico de los recortes de periódico, artículos de revistas y libros. Así, se incentiva la tarea formativa de lectura como medio para obtener los fundamentos teóricos sobre la realidad geográfica.

La lectura debe estar relacionada con ejercicios de observación e interpretación de mapas, planos, perfiles topográficos y cartogramas, como también, gráficos, y cuadros estadísticos, entre otros. La idea es ofrecer los conocimientos geográficos con los medios que utiliza la

geografía como ciencia y explicar en forma razonada y crítica, los objetos de estudio con fundamentos teóricos más confiables que la información que el docente transmite desde el libro texto.

- e) **Promover la investigación de la realidad geográfica:** El comienzo debe ser realizar ejercicios para transferir contenidos programáticos en la explicación de la realidad. Luego es necesario vincular el aula con los escenarios cotidianos, a través del estudio de los problemas de la comunidad. Estos objetos de estudio demandan desenvolver procesos de enseñanza geografía, a partir del bagaje empírico de los educandos, estrechamente relacionado con la aproximación a la realidad a través del diagnóstico de la comunidad.

La enseñanza geográfica, desde esta perspectiva, potencia la formación pedagógica con sustento científico, porque el diagnóstico demanda la aplicación de instrumentos de recolección de información, tales como los cuestionarios, las entrevistas y las guías de observación. Así, se procede a buscar información pertinente con el problema geográfico investigado, se promueve la reflexión cuestionadora de la información recolectada y se interpreta la situación geográfica desde diversos puntos de vista.

También es importante precisar los cambios históricos desde la retrospectiva, para descubrir cómo han evolucionado los cambios históricos y detectar las fuerzas que han construido esa realidad geográfica. Es propicia esta oportunidad para apreciar cómo se ha transformado el espacio geográfico y bajo qué condiciones se han producido las transformaciones. Al mismo tiempo, elaborar los correspondientes informes y comunicar los nuevos saberes elaborados.

- f) **Gestionar los cambios en la comunidad:** La investigación escolar debe involucrar a las personas que dieron la información del estudio. La idea es difundir la información obtenida en la

comunidad y proponer nuevos temas de estudio de la realidad geográfica. Se trata de la devolución sistemática que tiene como propósito devolver a los habitantes la información que suministraron, pero ahora sistematizada por los estudiantes, bajo la orientación del educador (Fals Borda, Bonilla, Castillo y Libreros, 1972).

La devolución sistemática puede contribuir a mejorar la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, pues los hallazgos de las investigaciones realizadas por los estudiantes para transferir los contenidos programáticos, indiscutiblemente redundará en efectos formativos. Asimismo, esto se corresponde con la iniciativa del ente oficial de promover el desarrollo endógeno desde el aula escolar, pues las ideas e iniciativas manifestadas por los educandos, podrán servir a los consejos comunales para gestionar opciones de cambio a sus problemas.

El logro de esta acción epistemológica y pedagógica, innegablemente, podrá contribuir a la formación de alumnos cultos, sanos y críticos que asuman los acontecimientos que viven en forma cotidiana desde una perspectiva científica. Su participación en eventos didácticos de inserción comunitaria, les habilitará para asumir acciones que pueden servir para gestar opciones que susciten cambios a la compleja situación que vive su comunidad. Este ejercicio democrático contribuirá a formar un ciudadano con conciencia crítica y creativa.

El propósito del cambio es desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes pueden obtener conocimientos con la transferencia de fundamentos teóricos (llámese contenidos programáticos) para explicar problemas de la localidad. Del mismo modo, una vez habilitados en esta práctica positivista, pueden asumir otras oportunidades pedagógicas para elaborar nuevos conocimientos con la aplicación de estrategias cualitativas, tales como investigación-acción, investigación participativa, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía profundizará el análisis del espacio geográfico vivido y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos como objetivos fundamentales de la alfabetización geográfica. La idea es valorar la realidad geográfica en su comportamiento espacial, analizar las fuerzas que originan la situación percibida y descubrir las relaciones que dinamizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas. Por tanto, se precisa lo siguiente:

1. La enseñanza de la geografía en Venezuela se desenvuelve con una problemática preocupante, dadas sus nefastas repercusiones sociales y formativas. Es inconcebible que en la actual situación histórica, continúe vigente una enseñanza anquilosada y petrificada. Es preciso contribuir a desarrollar la explicación crítica de la realidad geográfica nacional y el sentimiento de solidaridad internacional.
2. La vigencia de la concepción tradicional en la enseñanza de la geografía ha sido motivo de preocupación ante la vigencia de la concepción descriptiva en el ámbito de la práctica pedagógica. La enseñanza geográfica inventario facilita conservar la vigencia de esta concepción, mantiene el atraso y dificulta la posibilidad de formar al ciudadano en correspondencia con los cambios de la época.
3. La enseñanza de la geografía no debe dejar a un lado temas tan relevantes como el ambiente, la economía global, la era postindustrial, el nuevo orden mundial, la revolución informática, el desarrollo sustentable, el subdesarrollo y la dependencia, entre otros. Su estudio se debe asumir con el ejercicio de hábitos de pensamientos flexibles y abiertos e incorporar nuevos conceptos y metodologías, para abordar la velocidad como se produce el conocimiento, la rápida pérdida de vigencia y la forma tan diversa de manifestarse.
4. La enseñanza de la geografía, ante la situación geográfica que se vive en el marco de la globalización, debe promover la explicación

crítica de los problemas del espacio geográfico con sentido y efecto formativo humano y social. Por eso, es un reto para el docente de geografía, asumir la responsabilidad de integrar en su práctica escolar, los fundamentos teóricos con los saberes adquiridos en la experiencia cotidiana.

5. La innovación epistemológica exige la revisión crítica de los planteamientos educativos, pedagógicos y disciplinares para gestar opciones para mejorar la enseñanza de la geografía. Urge la apertura conceptual y metodológica para comprender lo que ocurre, ya que no hay una sola alternativa para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje con renovados planteamientos que comprometen a la enseñanza de la geografía a reorientar su labor hacia la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma.

Finalmente, la enseñanza de la geografía en Venezuela, debe relacionar la acción pedagógica con la realidad inmediata, abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos y confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo y participativos. Eso implica involucrar a los educandos en la gestión protagónica que explique y transforme la compleja situación geográfica de su comunidad y fortalecer una conciencia crítica sostenida con el compromiso social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acurero O., G. (1995). *Las fronteras del conocimiento*. Maracaibo: Ediciones Astro Data, S.A. 80 pp.
- Amaro de C. Rosa (2000). *Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Araya, F. (2004). Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014). *Revista Quaderns Digital*. N° 37, p. 4-13.

- Aular, R. y Betencourth, M. (1993). *Las ciencias sociales en la Educación Básica*. Caracas: Fe y Alegría. 64 pp.
- Capel, H. y Urteaga, J. L. (1982). *Las nuevas geografías*. Barcelona (España): Salvat Editores, S.A. 64 pp.
- Cirigliano, G. (1979). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 94 pp.
- Cordeiro, J. L. (2000, Octubre 17). Los retos del cambio tecnológico. Visiones del futuro. *El Universal*, p. 2-2.
- Damin, R. y Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A. 180 pp.
- Esté, A. (1994). *El aula punitiva*. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos. 257 pp.
- Fals Borda, O., Bonilla, V., Castillo, G. y Libreros, A. (1972). *Causa popular y ciencia popular*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca. 78 pp.
- González M., P. (2001). Posibilidades didácticas de la enseñanza de la geografía en la Educación Media. *Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina*, 4 al 10 de marzo de 2001. Santiago de Chile.
- Lanz, R. (1993). *La posmodernidad: preguntas de fin de siglo. La discusión posmoderna*. Caracas: Editorial Tropykos-Universidad Central de Venezuela. 250 pp.
- Maestro G., P. (2001). *Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. La formación docente en el profesorado de Historia*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. 240 pp.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Liceos Bolivarianos. Currículo y Orientaciones Metodológicas*. Caracas: Fundación Centro Nacional para el mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia CENAMEC.
- Paradas P., L. A. (2004). La formación del docente venezolano en Geografía y las exigencias socioeducativas actuales. *Ponencia en el II Congreso Venezolano de Geografía*. Universidad de los Andes, Mérida.

- Pérez-Esclarín, A. (2002). *Educación en el Tercer Milenio*. 2da. Reimpresión. Caracas: San Pablo.
- Redondo G, A. (1986). *La geografía social. Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid: Editorial Alhambra, S.A. 372 pp.
- Rincón, N., Sequera L. y Montiel, E. (2007). La enseñanza de la geografía sustentada en la metodología de proyectos del sistema de educación bolivariana. *Geodidáctica Teoría y Praxis*. Nº 1: p. 117-131.
- Ríos Cabrera, P. (2004). *La aventura de aprender*. 4ta Edición. Caracas: Editorial Cognitus, C. A.
- Rivas, P. (1999). La actualidad como un contexto de lo educativo. *Educere* Nº 5: 5-8.
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela* Nº 23: 7-15.
- Rodríguez, N. (1989). *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia. 154 pp.
- Sánchez R., M. (2005). Proyecto pedagógico de plantel. Compendio Los Proyectos: teoría y práctica. *Cuadernos Monográficos Candidus*. Nº 5. Acarigua: Candidus Editores Educativos.
- Santiago R., J. A. (2003). *Las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas.
- Santiago R., J. A. (2007). Los procesos formativos de la vida cotidiana y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje. *Ponencia en el Primer Congreso Transdisciplinario de Investigación en Ciencias Sociales*. 24 al 26 de mayo de 2006. San Cristóbal: Universidad Nacional Experimental del Táchira.
- Taborda de C., M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Geodidáctica*, 1: 19-39.
- Tovar L, R. A. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. *Geodidáctica*, 1: 9-19.

José Armando Santiago Rivera. Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1978). 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). Es Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (CDCHT 1995). Es PEI ULA (1997-2001-2003-2005) y PPI-II (2003-2005). Correo electrónico: asantia@ula.ve / jasantiar@yahoo.com.