

## LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN VENEZUELA, DESDE SU PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA

José Armando Santiago Rivera<sup>1</sup>

*Departamento de Pedagogía, Universidad de Los Andes, Táchira.*

*Recibido: enero 2005*

*Aceptado: marzo 2005*

### Resumen

En Venezuela, la enseñanza de la geografía es un ámbito pedagógico, notablemente, cuestionado por su desfase con los acontecimientos del mundo contemporáneo, entre otras, debido a la apatía para asumir desde una conciencia crítica, los cambios inducidos por el Nuevo Orden Económico Mundial; como por otra, a la falta de coherencia con la transformación de la realidad geográfica nacional. Es un problema significativo la vigencia de la transmisión de contenidos programáticos ciertamente diferente a los renovados fundamentos geográficos, pedagógicos y didácticos que promueven la elaboración crítica del conocimiento geográfico y el entendimiento desde diversos puntos de vista sobre los acontecimientos de la realidad geográfica.

**Palabras Claves:** Trabajo Escolar Cotidiano, Práctica Pedagógica, Enseñanza de la Geografía.

### SITUATION OF GEOGRAPHY EDUCATION IN VENEZUELA, FROM ITS DAILY SCHOLASTIC PRACTICE

### Abstract

In Venezuela the teaching of geography have been remarkably questioned from a pedagogical scope due to lack of relation with the events that are affecting contemporary world and the indifference to assume from a critical conscience the changes induced by the New World Economic Order. As a result, there is a significant problem relates to the use of the transmission of programmatic contents on the renewed geographic, pedagogical and didactic foundations that promote the critical elaboration of the geographic knowledge, in order to understand from diverse points of view the events of the geographic reality.

**Keywords:** Practical Daily Work, Pedagogical Practice, Education of Geography

### 1.- Introducción: La tradición pedagógica en la enseñanza geográfica en Venezuela

La enseñanza de la geografía en Venezuela se ha desenvuelto, desde los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, con una opción curricular fundamentada en programas elaborados con estructuras didácticas centradas en la consecución de objetivos y orientados al logro del cambio de conducta. La formación que de allí se originó, resultó mecanicista, lineal y descontextualizada de la realidad, pues se centró en el aula como el lugar donde el docente ejecuta sistemas didácticos diseñados técnicamente con la misión pedagógica

---

<sup>1</sup>Dr. En Educación. Coordinador de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía, Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez- Táchira. Email: asantia@ula.ve; jasantiar@yahoo.com.

de transmitir contenidos geográficos. Este enfoque pedagógico es hoy día fuertemente cuestionado por sus nefastas repercusiones en la práctica escolar cotidiana, en cuanto la vigencia y permanencia del dictado y la memorización y, de manera relevante, en la repercusión social del acto educante por su acento desfasado de los acontecimientos del entorno inmediato.

En la actualidad, Rivas (1999), opina que las consecuencias de este modelo pedagógico son cada vez más visibles e inocultables por sus evidentes rasgos tradicionales, que merman notablemente la calidad formativa e incrementa la distancia entre las necesidades y aspiraciones del colectivo nacional con la demanda de una educación hacia el cambio social. Preocupa que en la cotidianidad escolar, ante la exigencia de la memorización, el apuntismo y el caletre, el tiempo parezca estar detenido, en la transmisión de contenidos desactualizados, agotados y caducos; con la aplicación de estrategias de enseñanza tradicionales y la evaluación extremadamente sumativa.

En otras palabras, la práctica pedagógica de la geografía se desarrolla con una enseñanza arcaica, petrificada y sin modificaciones sustanciales que vislumbren renovación, porque no existen rasgos que demuestren erosión a los fundamentos tradicionales. Esta problemática ya ha sido tema de discusión para Taborda (1990), quien calificaba a la enseñanza geográfica de ese momento como obsoleta al responder con apatía a las innovaciones científico-tecnológicas, la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos, y alejarse del estudio de la problemática social y ambiental del país. Es decir, se trataba de una acción pedagógica indiferente ante las circunstancias del momento histórico.

La autora destaca que la enseñanza geográfica dista de la explicación analítica de la realidad geográfica y le adjudica una función preservadora de condiciones escolares de indolencia frente al subdesarrollo y la dependencia. Desde su manera de pensar, Taborda opina que esa situación fortalecía la problemática que sustentaba a la práctica pedagógica geográfica bajo el calificativo de obstáculo, por el sólo hecho de reducirse al mero acto de dar y reproducir contenidos programáticos sin conexión con la realidad donde se insertaba la escuela. En concreto, simplemente enseñar a los estudiantes los contenidos geográficos establecidos por el programa escolar, sin transferencia alguna en la comprensión de la realidad vivida.

Esa enseñanza representó, para Lacoste (1977), la condición de “cortina de humo” que impedía apreciar al complejo escenario geográfico construido por el capitalismo. Obedecía dicha afirmación a la significativa importancia asignada a las particularidades de la realidad, la memorización de los contenidos, a través de una acción rutinaria, distorsionada y opuesta al mundo de cambios en desarrollo. Precisamente, para la enseñanza de la geografía fue evidente la existencia de una crisis disciplinar y pedagógica, debido a su desfase con las emergentes realidades de signo complejo, los avances teóricos metodológicos de la labor académica y el reto de contribuir a una formación más social y humana.

La problemática enunciada ha sido motivo de inquietud porque, a pesar de las reformas curriculares promovidas, en Venezuela, desde 1995, por el Ministerio de Educación,

la enseñanza geográfica, en la actualidad, denuncia estancamiento, indiferencia y apatía. Por tanto, ya ha sido considerada como un problema relevante en la educación venezolana. El conocimiento de esa problemática determinó que Santiago (2003), apuntara hacia la búsqueda de respuestas a interrogantes, tales como: qué ocurre en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, pues es allí donde los educadores, inmersos en el desarrollo curricular, manifiestan concepciones, prácticas e inquietudes sobre la acción formativa que realizan.

Al respecto, aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a noventa (90) docentes de 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, para revelar qué piensan esos educadores sobre el momento actual, qué concepción de la geografía posee, cuál es su opinión sobre el programa escolar, cuál es la finalidad de la enseñanza geográfica que desarrolla en el aula escolar y cómo enseña geografía. Como resultados se pueden aducir los siguientes:

- El docente de geografía posee un amplio conocimiento de la dinámica del mundo actual. Está informado de lo que allí ocurre y destaca los cambios cotidianos violentos y acelerados. También identifica los problemas más relevantes que caracterizan a la realidad global y reclama una educación geográfica que fortalezca los valores sociales y la preservación de la naturaleza.
- El docente de geografía posee como fundamento teórico la concepción geográfica descriptiva y determinista-naturalista. El convencimiento de una cierta aproximación al desarrollo científico alcanzado por la ciencia geográfica, en los actuales momentos, es escasa.
- El programa escolar sirve para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como instrumento fundamental y se utiliza, meramente, en la planificación de la enseñanza. Los objetivos y los contenidos programáticos constituyen la orientación básica de la acción educativa.
- La finalidad de la enseñanza geográfica, es el logro del objetivo programático. La aplicación estricta de la planificación escolar, suma la práctica pedagógica al simple hecho de ejecutar acciones y evaluar los resultados. Esta rutina mecaniza la acción pedagógica de la geografía.
- El desarrollo de la clase de geografía se cumple mediante un rito cotidiano orientado por el educador que dicta y explica, mientras los educandos toman en su cuaderno los apuntes transmitidos para "lograr el objetivo" de la clase. Es una actividad donde ya se sabe que ocurrirá, una vez que el desenvolvimiento se detalla en la programación de actividades suministrada por el ente oficial.

En procura de encontrar una explicación contundente a esta panorámica, se encontró que Esté (1994), al estudiar el desenvolvimiento de la práctica escolar cotidiana, afirmó que los procesos de enseñanza y aprendizaje, indistintamente de la asignatura, presentan como rasgo esencial su limitada contextualización en el ámbito del aula. Allí el docente desarrolla una labor planificada de acuerdo con lo establecido en el programa escolar, sin introducir otras variantes didácticas. Por el contrario, la eficiencia y la eficacia de la actividad escolar derivan del cumplimiento de lo pautado en el programa escolar, en cuanto logro de los objetivos, transmisión de contenidos, organización de los materiales, métodos y

procedimientos y la aplicación de las pruebas objetivas.

Bajo esa realidad, es comprensible que la enseñanza de la geografía se mantenga en un estado de incuestionable atraso y obsolescencia. Es imperdonable 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, preocupada por resultados, además de ser puntual y exacta. En consecuencia, González (2000), al cuestionar el atraso y la obsolescencia del conocimiento geográfico transmitido a los estudiantes y lo pretérito de la enseñanza, manifestó su inquietud por las repercusiones sociales de los acontecimientos del mundo global y opinó que la práctica pedagógica de la geografía debe preocuparse por mejorar su acción didáctica, promover el rescate del sentido social del espacio y desdibujar la concepción político-económica que lo ordena para su uso y disfrute. Por tanto, su objetivo debe ser la explicación del espacio geográfico y de su dinámica espacial.

## **2. Los efectos pedagógicos de la concepción tradicional en la enseñanza geográfica**

La problemática enunciada se magnifica con el simple hecho de contrastar la práctica escolar de la enseñanza geográfica, desde la orientación tradicional, con las condiciones de la época de cambios violentos y acelerados y las emergentes orientaciones epistemológicas. En ese sentido, 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.

También Rodríguez (1989), al investigar lo que pasa en las aulas escolares, encontró 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. Asimismo, 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.

Para esta autora, lo más grave 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. Por cierto, la información suministrada en clase es la misma que contiene el libro de geografía porque éste se encuentra elaborado de acuerdo con las orientaciones del programa y eso le convierte en medio indispensable para orientar los procesos de enseñar y aprender (Santiago, 1998).

Esa situación ya fue denunciada por Cirigliano (1979), quien vislumbraba con expectación el desenvolvimiento de esta práctica y la consideraba dogmática y domesticadora, porque el resultado eran alumnos pasivos, acríticos e indiferentes ante los problemas cotidianos de su comunidad. El problema radica, de acuerdo con este autor, a la transmisión de nociones y conceptos sin la debida reflexión que debatiera su sentido y significado conceptual y su transferencia en la comprensión de los sucesos geográficos de la vida diaria.

Más grave aún, la enseñanza geográfica bajo ese punto de vista pedagógico, resulta un acto reduccionista que divide 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. Además, se muestra una geografía inventario que sirve de fundamento para educar a los niños y jóvenes, mientras tanto, ellos viven una difícil realidad geográfica plena de conflictos y adversidades que afectan al colectivo social en forma categórica.

Ante la vigencia y permanencia de la enseñanza geográfica transmisiva en la práctica escolar en Venezuela, se puede pensar que los educandos tienen difíciles opciones para entender el estadio del subdesarrollo y la dependencia y de los contratiempos del país para insertarse en el Nuevo Orden Económico Mundial. También, ante las adversidades que ello representa, la enseñanza geográfica, con sentido fragmentado y enciclopedista, es un verdadero inconveniente para impulsar una acción educativa coherente con la intervención del mejoramiento de esas condiciones históricas (Santiago, 1996).

Eso representa para la enseñanza geográfica, según Damin y Monteleone (2002), negar la posibilidad de proporcionar una mirada enriquecedora de la relación entre la sociedad y la naturaleza. Es impedir el acceso a la realidad desde otros puntos de vista que emergen del contacto con la realidad misma, los medios de comunicación y los adelantos científicos de la disciplina geográfica. Al mismo tiempo, se desnuda la cruda situación del rezago de este ámbito pedagógico, su desviación intencionada y poco acertada que impide dar explicación crítica a los acontecimientos geográficos contemporáneos.

### **3. El cambio epistemológico**

En esas condiciones, para la enseñanza de la geografía es imposible mantener como única opción pedagógica la transmisión de conocimientos. Es evidente que se imponen otras miradas epistemológicas, pues con la tradicional, de enseñar lineal y mecánica, se torna complejo desarrollar una enseñanza geográfica coherente y pertinente con las necesidades que demanda la formación de un ciudadano que entienda su mundo tan complicado y difícil. Vale indicar entonces que tan sólo con los fundamentos heredados de la modernidad, se torna enrevesado abordar críticamente la realidad del Nuevo Orden Económico Mundial.

La forma de producir conocimientos desde el positivismo, ha entrado en crisis. Esa opción científica, en palabras de Ayala (1976), obedece a la emergencia de la racionalidad basada en las concepciones racionalistas, empíricas y mecánicas de donde emana la verdad objetiva, sistemática y comprobable. El conocimiento resulta 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. De hecho esa situación derivó una complicada reducción que fragmentó la realidad en diversos campos del conocimiento y sirvió para el surgimiento de una pluralidad de disciplinas y, con eso, el fraccionamiento del conocimiento en sus especificidades.

Justamente 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. Desde esta perspectiva, en la opinión de Capel y Urteaga (1982), el conocimiento fue el producto de una labor estricta y ceñida a métodos, técnicas y procedimientos. Estos fueron estructurados como secuencias lineales, precisas, confiables y validas. 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 dar origen a normas y reglas para explicar la existencia de los acontecimientos sociales.

El cambio epistemológico se comenzó a desarrollar a finales del siglo veinte y se puso en evidencia en la discusión en los escenarios académicos. El cuestionamiento 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. Así, la linealidad, el mecanicismo y la fragmentación fueron afectados por el dialéctico debate justificado en los renovados lineamientos resultantes de planteamientos innovadores en el ámbito científico y tecnológico. Fue inevitable comprender que, según Lanz (1993: 12), "... las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no (aportaban) el fundamento del pensamiento, los antiguos constructos teórico-ideológicos (estaban) decadencia..."

Con este viraje aparecieron otros planteamientos innovadores, entre los que vale destacar los enfoques sistémico, holístico y ecológico, como opción para explicar la nueva realidad sociohistórica. Esto representó, para Tovar (1983), 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." (p. 9). Para Acurero (1995), 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 generada por el uso social de los bienes y servicios de la naturaleza.

Las emergentes realidades dinámicas, inciertas, contradictorias y paradójicas como se desarrollaron los acontecimientos del hombre y de la sociedad, reclamaron, según Orcajo (1997: 6), asumir "... la relativización de las verdades y el reconocimiento de las diferencias, (por lo que se hizo)... impostergable el diálogo, la investigación, la tolerancia, el respeto a las minorías, la comprensión." y las teorías descriptivas y deterministas para apreciar la relación sociedad-naturaleza, estallaron en crisis. Para la racionalidad emergente fue ineludible apreciar los hechos en una unicidad integral, no sólo en el sentido y significado que ello implica, sino también desde la perspectiva de la interdependencia, la integración y la coexistencia.

Este innovador planteamiento permitió a la geografía como disciplina entender los acontecimientos con opciones de totalidad y de conjunto. Al respecto, Redondo (1986), plantea que esta disciplina, ante esa renovación epistemológica, debe asumir como su objeto de conocimiento la dinámica social y atender al análisis de las relaciones entre los grupos, la materialización del comportamiento de los individuos y sus repercusiones sobre el espacio, entre otros aspectos. En efecto, debe estar más orientada promover la investigación de la problemática del espacio geográfico hacia la construcción de un conocimiento más coherente con la necesidad de una sociedad más humana y consciente

de la importancia de su medio ambiente.

#### **4. Hacia una renovada perspectiva de la enseñanza de la geografía**

Bajo esa renovación en el ámbito epistemológico, ante la forma como se desenvuelve el mundo contemporáneo, es una admirable y asombrosa transformación sin precedentes en las diversas facetas del sistema integral de la sociedad, pero, donde se privilegia lo económico y lo tecnológico. Tampoco se oculta que, contradictoriamente, también se manifiestan en forma cotidiana los sucesos que revelan los niveles de complejidad que vive la humanidad, donde destacan el deterioro de la calidad de vida, debido al uso irracional de los recursos por la ideología del capital.

Según Cordeiro (2000), ahora que se vive la revolución tecnológica y sus transformaciones tan significativas, es cada vez más inocultable el deterioro social y ambiental con efectos fatales y dramáticos. Por un lado, hay un repunte hacia los avances técnicos y, por el otro, se exteriorizan las dificultades que viven la sociedad y los problemas derivados por el deterioro socio ambiental. Dicha panorámica trae como consecuencia la renovación de la acción educativa transmisiva, porque es imposible que con una enseñanza que declina ante las emergentes circunstancias, se puedan entender con sentido reflexivo y crítico los cambios inducidos por el Nuevo Orden Económico Mundial.

Es imprescindible entender que ante la proliferación de datos, noticias, informaciones y conocimientos, no se puedan educar los estudiantes con tan sólo los contenidos programáticos ofertados por el programa oficial. Esto se complica porque, según Rodrigo (1994), existen otras formas de enseñar, tal es el caso de los medios de comunicación social que desarrollan aprendizajes cotidianos, que se reestructuran con una impresionante versatilidad y permiten elaborar impresiones sobre los acontecimientos diarios. Además, se aprende en la vida cotidiana por razón de la participación en la acción vivencial donde el saber habitual es agitado ante una actividad epistemológica de acento dialéctico y controversial, y el conocimiento científico se divulga en forma libre en la red electrónica, lo que hace posible el acceso a él desde cualquier lugar del planeta.

Ello trae consigo el urgente replanteamiento de la enseñanza geográfica hacia la elaboración crítica y cuestionadora del conocimiento geográfico, lo cual supone, para Santiago (2003), 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.

Con estas acciones pedagógicas la intención es confrontar la realidad vivida; en especial, los problemas de la comunidad. Estas dificultades, al convertirse en objetos de estudio, favorecen el desenvolvimiento de procesos de enseñanza geografía, a partir del bagaje empírico de los educandos. En decir, el aprendizaje tiene como punto de partida, el sentido común de los estudiantes. A continuación, una vez conocida la opinión de los alumnos sobre su entorno inmediato, a la vez, escenario geográfico vivido, se procede a diagnosticar esa realidad cercana.

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 que se estudia, 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 perspectiva retrospectiva, para descubrir cómo han evolucionado los cambios históricos y detectar las fuerzas que han construido esa realidad geográfica (Tovar, 1986). 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. Pero esto no se debe quedar en un acto limitado al aula de clase. Es necesario involucrar a las personas que dieron la información del estudio, y paralelamente resulta indispensable difundir la información obtenida y proponer nuevos temas de estudio de la realidad geográfica.

### **5. Consideraciones finales**

El logro de esta acción epistemológica y pedagógica debe ser alumnos cultos, sanos y críticos que asuman como objeto de su formación, los acontecimientos que viven en forma cotidiana desde una perspectiva científica. Esto les habilitará para asumir acciones que le involucren en la transformación de la compleja situación que vive su comunidad, a la vez que entienda y sea capaz de reflexionar críticamente sobre los sucesos que vive el mundo contemporáneo. Con eso, la enseñanza de la geografía profundiza el análisis del espacio geográfico contemporáneo y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos como objetivos fundamentales de la enseñanza geográfica.

De esta forma, se valora la realidad geográfica en su dinámica estructural, se analizan las fuerzas que subyacen en la realidad estructural y se descubren las relaciones que dinamizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas. Para realizar ese estudio, se deben responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo está estructurado el espacio geográfico?, ¿qué fuerzas se movilizan en su estructura?, ¿cuáles son las interrelaciones geográficas y las condiciones históricas?

Estas preguntas demandan el diseño de una estrategia metodológica para abordar con libertad epistemológica la complejidad de la globalización desde una perspectiva geohistórica, con el objeto de descifrar la realidad construida por el capitalismo y asumir la situación geográfica nacional de país dependiente y subdesarrollado, como tema de debate y discusión en las aulas escolares, con la firme intención de contribuir a gestar procesos de cambio y transformación desde la práctica escolar cotidiana, motivo por el cual, se puede afirmar lo siguiente:

**1.** La enseñanza de la geografía vive en este país una problemática preocupante, dadas sus nefastas repercusiones sociales y formativas. Es inconcebible que, en la actual situación histórica que impone el capitalismo mundial, continúe vigente una enseñanza anquilosada y petrificada en el pasado. Desde esa perspectiva, es obligatorio contribuir a desarrollar desde la explicación crítica de la realidad geográfica nacional, el sentimiento de solidaridad internacional. Eso implica, de una u otra forma, replantear la enseñanza

geográfica hacia el entorno inmediato, formar conciencia de la interdependencia y la integración que se vive, como opción de fortalezas antes que dificultades.

2. La vigencia de la concepción tradicional en la enseñanza de la geografía ha sido motivo de preocupación para reconocidos expertos en este campo del conocimiento, quienes al considerar la vigencia de la concepción descriptiva como un problema relevante en el ámbito de la práctica pedagógica, desde diversos enfoques, criterios y concepciones, han mostrado su inquietud ante lo reiterativo de esa dificultad educativa. Se piensa que la enseñanza geográfica descriptiva niega la posibilidad de integrar los adelantos conceptuales y metodológicos alcanzados por la investigación geográfica en los escenarios académicos. Además que, al conservar la vigencia de esta concepción, se atrasa y dificulta la posibilidad de formar al ciudadano en correspondencia con los cambios de la época.

3. En las condiciones históricas del momento, son temas relevantes: el medio ambiente, la economía global, la era postindustrial, el nuevo orden mundial, la revolución informática, el desarrollo sustentable, entre otros. Su estudio se debe asumir con el ejercicio de hábitos de pensamiento 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 (nuevos códigos, símbolos e íconos). Se trata de nuevos conocimientos y experiencias que deben ser tomados en cuenta por la escuela. Esto obliga a un nuevo planteamiento para la enseñanza de la geografía más comprometida con la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma.

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 el compromiso de transformar su práctica escolar, con el apoyo de los fundamentos teóricos que los expertos elaboran como resultado de sus investigaciones y vincularlas con los saberes adquiridos en la experiencia de todos los días. Así, se contribuirá a una renovación más conveniente y adecuada a los acontecimientos del mundo global y los cambios epistemológicos que emergen en el ámbito de las ciencias sociales.

5. La innovación epistemológica exige la revisión crítica de los planteamientos educativos, pedagógicos y disciplinares que se promueven como opciones para mejorar la enseñanza de la geografía. La nueva realidad del mundo global exige apertura conceptual y metodológica para comprender lo que ocurre. No es obligatorio permanecer en la unidireccionalidad como única opción para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues en la medida en que éstos se desarrollan, es probable descartar lo previsto por otras opciones también válidas para afrontar el tema en estudio. Quiere decir que no hay una sola alternativa para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje como hasta ahora se ha pensado y actuado. Hay varias pues los temas también son variados.

Todo esto responde a la exigencia una enseñanza de la geografía más preocupada por vincular la enseñanza con la realidad inmediata, abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos, confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo activos, participativos y polémicos. La finalidad debe ser

involucrar a los educandos en la gestión participativa y protagónica hacia la transformación de la compleja situación geográfica que vive su comunidad, desde una reflexión crítica de los sucesos que vive el mundo contemporáneo. Con ello, se busca fortalecer una conciencia crítica e histórica sostenida con el compromiso y la responsabilidad social.

### Referencias bibliográficas

- ACURERO O., G. (1995). Las fronteras del conocimiento. Maracaibo: Ediciones Astro Data, S.A.
- AULAR, R. y BETENCOURTH, M. (1993). Las ciencias sociales en la Educación Básica. Caracas: Fe y Alegría.
- AYALA, F. (1976). Introducción a las ciencias sociales. (8a. Ed). Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones.
- CAPEL, H. y URTEAGA, J. L. (1982). Las nuevas geografías. Barcelona (España): Salvat Editores, S.A.
- CIRIGLIANO, G. (1979). Filosofía de la educación. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- 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.
- ESTÉ, A. (1994). El aula punitiva. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- GONZÁLEZ, P. (2000). Posibilidades didácticas de la enseñanza de la geografía en la Educación Media. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile.
- LACOSTE, I. (1977). La geografía: un arma para la guerra. Barcelona (España): Editorial Anagrama, S.A.
- LANZ, R. (1993). La posmodernidad: preguntas de fin de siglo. La discusión posmoderna. Caracas: Editorial Tropykos-Universidad Central de Venezuela.
- ORCAJO, A. (1997). La postmodernidad para estudiantes. Universitas. Investigación y Cultura, 3, 01-08.
- REDONDO, A. (1986). La geografía social. Teoría y Práctica de la Geografía. Madrid: Editorial Alhambra, S.A.
- RIVAS, P. (1999). La actualidad como un contexto de lo educativo. Educere N° 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 N° 23, 7-15.
- RODRÍGUEZ, N. (1989). La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- SANTIAGO, J. (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, J. (1996). El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Geoenseñanza, 1, 87-104.
- SANTIAGO, J. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía. Geoenseñanza, 2-1, 7-37.
- TABORDA de C., M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Geodidáctica, 1, 19-39.
- TOVAR, R. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. Geodidáctica, 1, 9-19.
- TOVAR, R. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.