

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS FORMULADOS PARA INNOVAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DURANTE EL SIGLO XX

THEORETICAL APPROACHES FORMULATED TO INNOVATE SCHOOL GEOGRAPHY DURING THE TWENTIETH CENTURY

José Armando Santiago Rivera¹

Recepción: 01/10/2020 / Evaluación: 30/01/2021 / Aceptación: 15/11/2021

Resumen

El propósito es analizar los planteamientos teóricos formulados por expertos investigadores como contribuciones para innovar la geografía escolar, durante el siglo XX, con aportes disciplinares y pedagógicos pertinentes en mejorar su calidad formativa, acorde con el momento histórico. El problema surgió de la vigencia de fundamentos decimonónicos, cuya labor pedagógica y didáctica discrepó de la realidad del siglo XX. Eso determinó revisar bibliografía y reflexionar sobre la renovación de la geografía escolar y los planteamientos teóricos innovadores en la enseñanza geográfica. Concluye al promover el cambio de la finalidad educativa, el estudio de la comunidad, la aplicación de renovadas epistemes, el ejercicio de la investigación como opción para reconstruir los cambios geohistóricos y contribuir a formar en los ciudadanos la conciencia crítica, creativa y constructiva.

Palabras Claves: Planteamientos Teóricos, Geografía Escolar, Siglo XX.

Abstract

The purpose is to analyze the theoretical approaches formulated by research ex-

perts as contributions to innovate school geography during the twentieth century, with pertinent disciplinary and pedagogical contributions in improving its formative quality, in accordance with the historical moment. The problem arose from the validity of nineteenth-century foundations, whose pedagogical and didactic work disagreed with the reality of the twentieth century. This led to a revision of the bibliography and reflection on the renewal of school geography and the innovative theoretical approaches in geographical education. It concludes by promoting the change of the educational purpose, the study of the community, the application of renewed episteme, the exercise of research as an option to reconstruct the geohistorical changes and contribute to forming in the citizens the critical, creative and constructive conscience.

Key Words: Theoretical Approaches, School Geography, XX Century.

Résumé

Le but est d'analyser les approches théoriques formulées par les experts de recherche comme contributions à la géographie scolaire innovante au cours du XXe siècle, avec des contributions disciplinaires et pédagogiques pertinentes dans l'amélioration de sa qualité formative, en accord

¹ Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Email: jasantiar@yahoo.com ; asantia@ula.ve

avec le moment historique. Le problème provient de la validité des fondations du XIXe siècle, dont le travail pédagogique et didactique était en désaccord avec la réalité du vingtième siècle. Cela a conduit à une révision de la bibliographie et à une réflexion sur le renouvellement de la géographie scolaire et les approches théoriques innovantes en matière d'éducation géographique. Il conclut en promouvant le changement du but éducatif, l'étude de la communauté, l'application d'épistèmes renouvelés, l'exercice de la recherche comme une option pour reconstruire les changements géohistoriques et contribuer à former chez les citoyens et la conscience critique, créative et constructive.

Mots clés: Approches théoriques, géographie scolaire, XXe siècle.

1. Introducción

Para los investigadores de las ciencias sociales, uno de los temas de interés académico, durante el siglo XX fue asumir los cambios históricos, como un complicado contexto. Una razón fue que los sucesos exhibieron, en su primer lapso, una fisonomía geohistórica complicada por su belicismo y, en el segundo, la tendencia globalizadora, reveladora de discordias entre el progreso y eventos imprevistos e inadvertidos.

Una disciplina distinguida en ese momento fue la geografía, destacada en lo científico y lo disciplinar, Su naturaleza de ciencia con capacidad analítica sobre la relación sociedad y naturaleza, estructuró opciones interpretativas para realizar el estudio del territorio, la organización del espacio y analizar las problemáticas ambientales, geográficas y sociales, con explicaciones coherentes y pertinentes a la necesidad de su transformación.

Sin embargo, en su condición de asignatura en la escuela, la geografía y su enseñanza, en lo pedagógico y lo didáctico, fue poco vinculante con la comprensión de los

sucesos geográficos del momento. Igualmente mostró ser poco compatible con la pretensión de optimizar la calidad formativa de los ciudadanos, pues fue insuficiente para entender; por ejemplo, la irracionalidad interventora de lo natural, con codicia voraz y destructiva.

Esta problemática fue determinante en la formulación de las siguientes preguntas: ¿Qué impedimentos dificultaron la renovación de la geografía escolar en el siglo XX? y ¿Qué opciones se propusieron para innovar su tarea formativa? Dar respuesta determinó revisar bibliografía y estructurar una reflexión sobre la innovación de la geografía escolar y los fundamentos propuestos por expertos investigadores de este campo del conocimiento.

El desarrollo de esta reflexión obedeció a la deferencia asignada a la geografía científica y en su condición de asignatura escolar, valorada como esencial y básica en la exigencia de la alfabetización geográfica y pedagógica de los ciudadanos, ante la situación cada vez más preocupante, debido al deterioro ecológico y ambiental, demandante de superar la transmisividad conceptual tradicional por el apoyo de la investigación didáctica.

2. La pretensión de innovar la geografía escolar

Históricamente explicar la temática de la geografía escolar durante el siglo XX, incidió en considerar su presencia desde el siglo XVIII, como aspecto fundamental en el fomento de la cultura general en las instituciones educativas recién creadas por el Estado prusiano. Su presencia escolar obedeció a la necesidad de dar a conocer a los ciudadanos, las realidades contactadas por los europeos en diversas regiones del planeta.

En el siglo XIX, los investigadores europeos atraídos por el estudio de los documentos descriptivos referidos a los parajes

contactados en las diversas regiones del planeta, motivaron la creación de las Sociedades Geográficas, para financiar el estudio de territorios visitados con los principios geográficos expuestos por Humboldt, como garantía científica: La localización, la causalidad, la conexión y la generalización (Capel, 1988)

La necesidad de divulgar en la escuela las realidades conocidas, se incorporó a la geografía, en un principio, como contenido programático y, luego, como asignatura. Su misión pedagógica fue facilitar la descripción físico-natural del territorio, además de dar a conocer aspectos sobre costumbres y tradiciones, igualmente el amor a la patria, el afecto al territorio y el fortalecimiento de la identidad nacional.

A mediados del siglo XX, se cuestionó esa finalidad de la enseñanza geográfica debido a su agotamiento explicativo. Aunque se reconoció en el cambio curricular, la importancia de su innovación, en la práctica escolar se mantuvo la versión científica descriptiva tradicional y la orientación transmisiva, inspiradora de la formación intelectual, centrada en memorizar datos, pero sin efecto para entender la realidad vivida (Cárdenas Colmener, 1994).

En Venezuela, en el año de 1955, el marco legal estableció, lo siguiente: “La educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del País, y contribuir a su mejoramiento moral y físico (Ley de Educación, 1955). Así, se pretendió el fortalecimiento de la capacidad intelectual, aspecto cuestionado pues epistémicamente se pretendía aprender la teoría para explicar la realidad.

En los años setenta del siglo XX, se criticó la actividad de trasladar contenidos programáticos del libro al cuaderno, donde la enseñanza se limitó a reproducir conceptos y evitar las explicaciones a las problemáticas sociales (Souto, 1990). Ya en los años setenta del siglo XX, cuando fue fácil

el acceso a las noticias, las informaciones y los conocimientos, debido a la “Explosión de la Información” y a la existencia de la “Sociedad del Conocimiento”.

La diversidad bibliográfica y mediática colocó a la transmisión de conceptos en complicadas dificultades, por el hecho que los medios de comunicación social, informaron sobre los acontecimientos cotidianos (Lacueva, 1989). En efecto, una oportunidad para entender los sucesos en forma más vivencial. Mientras en el aula persistió la pedagogía pretérita más centrada en el libro de geografía.

Algo si fue común en esta circunstancia. Se trata de lo superficial, tanto en lo pedagógico, como en lo informativo. La escuela facilitó datos superficiales, con el propósito de fijarlos en la mente del estudiante y lo mediático, fijarlo en la mente del espectador condicionado; es decir, por un lado, memorizar y, por el otro, dar a conocer un hecho con imágenes proyectadas en forma ligera (Careaga, 2004).

En el caso de la práctica escolar cotidiana, la acción formativa decimonónica se desarrolló incólume, a pesar de las reformas curriculares sustentadas en avanzados fundamentos teóricos y metodológicos, desde 1970 hasta el fin del siglo. Significa que el cambio no encontró eco en la escuela. Por el contrario, persistió atrasada, envejecida, enclaustrada e indiferente a los sucesos de la época; es decir, aunque:

...las escuelas cambiaron las reformas y no a la inversa. La escuela adapta, lejos de adoptar los cambios y dado que la cultura de la escuela es eminentemente conservadora, tiende por ende a reproducir una tradición que la toma inerte a toda innovación: docentes del siglo XX, educan alumnos del siglo XXI con metodologías del siglo XIX. (Careaga, 2004: s/p).

Lo enunciado, en las condiciones históricas de fines del siglo XX, de impresio-

nante progreso y desarrollo, fue motivo de preocupación. La institución escolar aferrada a vivir su impresionante atraso, pues no escondió su agotamiento ante las realidades del mundo globalizado. Por tanto, el acto pedagógico y didáctico mostró su notoria discrepancia histórica, ante el reto de conducir su esfuerzo hacia la formación integral de los ciudadanos.

Esta realidad demandó examinar los fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la geografía. Una exigencia fue atender a la marcada diferencia entre los aprendizajes tecnologizados y el analfabetismo tecnológico. Esta discrepancia motivó a los estudiosos de la enseñanza geográfica, acudir al aula de clase, con el propósito de visibilizar la real situación de su desarrollo curricular habitual.

También llamó la atención sobre la desconexión de la escuela con su comunidad, la escasa reflexión sobre las problemáticas comunitarias y de la época en desarrollo. Mientras tanto, los medios de comunicación social exponían las adversas circunstancias de sentido inquietante, en lo relacionado con las pérdidas económicas, como por el efecto en lo social, donde se dificultó distinguir la apariencia, lo artificial, lo simulado y lo real (Hollman, 2008).

La ruptura entre la clase de geografía, con el momento histórico, fue limitado al comentario de ejemplos sencillos para aclarar contenidos librescos, igual fue común: a) La poca o escasa referencia sobre la globalización en los textos escolares; b) El tema es ampliamente conocido y debatido en los medios de comunicación social y c) los docentes tiene información al respecto, pero no lo comparten con sus estudiantes en el aula. Hollman, 2008).

Lo alarmante fue la superficialidad como se divulgaron y se facilitó su suceder en el aula, cuando se requería conocer su desenvolvimiento en forma crítica y constructiva. En efecto, poco entendimiento de

la época, al igual que escaso análisis de la situación geográfica local. Así se acentuó la discrepancia entre la finalidad educativa, con el momento histórico al evitar la comprensión crítica del momento y la localidad habitada (Frias y Valentinez, 1999).

Las críticas sobre esta acción pedagógica de la geografía, se inclinaron sobre la formación de ciudadanos pasivos y espectadores acriticos, de donde derivó la apatía el desgano y la indiferencia, al fortalecer la condición de espectadores neutrales, insensibles e indiferentes. Es decir, en la práctica escolar se evitó la explicación analítica, crítica y creativa, para contrarrestar lo afecto a la superficialidad y la memorización.

La inquietud fue enseñar la geografía descriptiva, con los fundamentos de la pedagogía tradicional, como complemento de cultura general (Claudino, 2009) De allí la pregunta: ¿Cómo es posible que durante el siglo XX, esta práctica pedagógica haya estado vigente en la escuela, a pesar de los cambios históricos? Por tanto, el calificativo de “Cortina de Humo”. (Lacoste, 1977). Ese calificativo obedeció a la invisibilidad como se trató los efectos de la guerra de Vietnam.

En ese momento, la geografía era concebida como una “Ciencia Subversiva” y “Un arma para la Guerra”, en un tiempo donde los medios informaban, pero alteraban el estudio del deterioro ecológico y la calamidad social del pueblo vietnamita. Así, la geografía pedagógica evitó el tratamiento geopolítico e ideológico de la situación; por ejemplo, con los fundamentos de la geografía radical, descifrar la lucha liberadora del pueblo vietnamita.

La ciencia geográfica, al desviar la interpretación de ese acontecimiento, evidenció que su aplicación estuvo más preocupada por la dominación que por la transformación de los pueblos. (Lacoste, 1977). Su tarea científica debería haber sido capacitar la interpretación con el análisis crítico, el

uso del territorio con fines hegemónicos, como orientar la discusión sobre la forma cómo el capital se beneficia de las potencialidades de la naturaleza.

Ya a fines del siglo XX, otra opción explicativa de la realidad geográfica fue la geografía humanística, cuya tarea debería sustentar la explicación de las complejas realidades geográficas y elaborar el conocimiento en forma coherente con el saber empírico hacia la conciencia crítica, desde la subjetividad de los ciudadanos; en otras palabras, facilitar el análisis de la realidad geográfica en la opinión de los actores que la habitan.

Se trata de una labor científica, cuya importancia científica, se asume para reivindicar la importancia de lo humano y de la sociedad. Uno de los aspectos tratados por este enfoque geográfico fue afrontar las dificultades de la complejidad ambiental, geográfica y social, donde ya era inculcable el acento deshumanizado y donde lo social estaba colocado en un segundo plano ante la atención centrada en lo económico y financiero (Benejam, 1992).

De allí la iniciativa de practicar en el aula de clase: a) La exploración de las ideas previas de los alumnos sobre el espacio vivido; b) La introducción de nuevos conceptos geográficos; c) la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas; d) desde el constructivismo a la conciencia crítica y a la responsabilidad social. Así, valorar esfuerzo pedagógico de los estudiantes, en elaborar el conocimiento como un constructo social (Kaul de Kliksberg, 1984).

La fundamentación científica enunciada demandó examinar el objeto de conocimiento en forma exhaustiva y sistémica, en la dirección de realizar una apreciación justa, coherente y pertinente de su desenvolvimiento. Justamente, la realidad debería ser explicada desde las interpretaciones de quienes la viven. De esta forma, un salto

epistémico y didáctico enriquecedor de la calidad científica de la enseñanza geográfica.

Por eso desde fines del siglo XX, donde las condiciones económicas y financieras ya imponían la macdonalización cultural, fue un reto promover opciones innovadoras en la enseñanza geográfica, en forma razonable con los desafíos educativos de la época, al igual que preocuparse por el mejoramiento de la calidad ambiental y geográfica global. La complicada realidad del momento histórico incidió en la exigencia de su cambio formativo.

Los estudiosos de la geografía y su enseñanza propusieron contextualizar su valor formativo, especialmente, asumir los contratiempos confrontados por las comunidades. El desafío fue aportar la alfabetización geográfica desde la explicación del entorno inmediato como su objeto de estudio. Eso significó acudir al apoyo de la investigación didáctica para explicar lo real con protagonismo social, democrático y responsable.

3. Los planteamientos teóricos para innovar la enseñanza geográfica

Durante el siglo XX, en las condiciones sociohistóricas luego de la segunda guerra mundial, los investigadores resaltaron la existencia de cambios contundentes, donde destacó las nuevas visiones sobre el mundo, la realidad y la vida, el viraje paradigmático y epistemológico, la revolución comunicacional, la prosperidad del poder financiero y económico del capitalismo, entre otros.

En paralelo, el acento en temas como el calentamiento global, el deterioro ambiental, el hacinamiento urbano y la problemática social. Luego, en los años noventa del siglo XX, se apreció un escenario complicado, en crisis y en caos permanente, al igual el suceder de demostrativas transformaciones culturales y civilizatorias, percibidas como definidoras de una época de

fuertes contrastes, diferencias y profundas desigualdades.

Esta situación fue calificada aldea global, globalización, posmodernidad, nuevo orden económico mundial, entre otras denominaciones (Benejam, 1999). Sin embargo, en ese escenario histórico, se observó el privilegio explicativo de las teorías elaboradas en los países industrializados del desarrollado hemisferio norte, para entender y transformar sus propias dificultades ecológicas, ambientales y geográficas.

Por tanto, en el sur, cuyas realidades históricas son notablemente diferentes, por los efectos del colonialismo y del neocolonialismo eurocentrista, han persistido las reflexiones epistémicas, como la opción para explicar situaciones perturbadas por las influencias hegemónicas del norte, desde el siglo XVI. En efecto, la tergiversación interpretativa derivada de aplicar las teorías geográficas ajenas a la realidad sureña (Sousa, 2006).

No obstante, es necesario valorar la contribución paradigmática y epistemológica, existente a fines del siglo XX, con la Nueva Geografía, la geografía de la percepción, la geografía radical, la geografía humanística y la geografía cultural. Con estos aportes, el esclarecimiento de los objetos de estudio, ha contribuido con la posibilidad de aperturar otras investigaciones geográficas.

En esa dirección, se han realizado estudios sobre acontecimientos, tales como la disparidad del desarrollo, el progreso del hemisferio norte capitalista, el fortalecimiento de la tendencia globalizadora, la alarmante movilidad sur-norte; el suceder cotidiano de sismos, tsunamis, inundaciones, huracanes, sequías; el hacinamiento urbano, el hambre, el consumo de drogas, la marginalidad, el analfabetismo y las guerras fronterizas.

Además de estas dificultades, otros acontecimientos revolucionarios, por ejemplo, en la microelectrónica y sus repercusiones

en la productividad industrial, el feminismo reivindicador de la mujer, lo ecológico como respuesta al evidente deterioro ambiental y geográfico, la política donde resaltó las críticas al modelo neoliberal y la revolución paradigmática hacia otras formas de elaborar el conocimiento, más allá del positivismo (Mires, 1996).

Otros eventos citados por la mediática han sido fueron: la interdependencia del mercado y el flujo de capitales, la imposición del modelo de vida norteamericano y su manera de entender la situación vivida, unido a la visión de integralidad, unicidad y sistematicidad del escenario mundial. En estos eventos se ha solicitado un modelo educativo, con la formación pedagógica ajustada a la época, como a las problemáticas ambientales y geográficas (Pérez-Esclarín, 2002).

Al respecto, la educación debería promover la comprensión de la complicada situación del mundo globalizado, desde el ejercicio de la explicación interpretativa del momento geohistórico (Souto, 1990). Al respecto, en los años ochenta del siglo XX, la acción educativa propuso como finalidad, el desarrollo integral de la personalidad de los ciudadanos, centrada en el fomento de la solidaridad, el respeto mutuo, la convivencia, la tolerancia, entre otros.

La magnitud del deterioro ecológico, la contaminación ambiental y la irracionalidad de la organización del territorio, incidió en enfrentar la intervención insensata, ilógica y desatinada de lo natural, pues se ameritaba de la conciencia crítica y constructiva. La educación tuvo como exigencia formar la capacidad de opinar, criticar, pero además aportar iniciativas de transformación a las dificultades confrontadas en la comunidad.

El propósito fue contribuir a dar el salto formativo desde la enseñanza imitada al aula a la participación protagónica, activa y reflexiva, con el objeto de vigorizar el cam-

bio social tan comentado en los espacios políticos y académicos del momento histórico. El reto fue practicar la alfabetización preocupada por facilitar posibilidades para gestionar propuestas factibles de superar los contratiempos del lugar habitado.

Claramente el esfuerzo formativo procuró modificar la orientación de la enseñanza geográfica de acento decimonónico, ante su desfase de progreso y desarrollo, aunque también de contradicciones. En ese momento, fue inevitable una formación pedagógica para estimular el desempeño ciudadano y superar la transmisión de contenidos, cuando era necesaria una formación integral, fundada en la explicación de la realidad geohistórica (Angulo R.; Molero Z. y Pérez G., 1995)

En el análisis sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria venezolana, destacó la exigencia de una renovación pedagógica, donde fue ineludible prestar atención a las orientaciones curriculares; modernizar su acción didáctica, estudiar la vigencia del uso didáctico del libro, superar el afán por memorizar contenidos e innovar la evaluación integral de su práctica escolar cotidiana, entre otros aspectos.

En consecuencia, un excelente punto de partida fue proponer el acercamiento con la comunidad; por cierto, planteada en la reforma educativa del año 1981. Este incentivo procuró diagnosticar, explicar y generar compromisos de cambio a las dificultades más apremiantes del lugar. La formación educativa debería gestionar alternativas apropiadas a un ambiente más humanizado y una realidad geográfica de equilibrio con lo natural.

La inquietud ante el deterioro del territorio, demandaba condiciones para alfabetizar geográficamente a los ciudadanos, al participar en labores didácticas de intervención analítico-crítica del territorio ocupado por su comunidad (Lledo y Cano, 1994). Las opciones pretendieron romper con la

rutina formativa, dedicada a preservar procesos de retención, reproducción y memorización de nociones y conceptos, por el estudio de los problemas de la vida diaria.

Para los investigadores, en el siglo XX, la intención fue adecuar la enseñanza geográfica al cambio vertiginoso, a la mutación acelerada y a la vivencia del caos y la complejidad. Al respecto, una razón para considerar el desfase de la época de la enseñanza geográfica, fue la falta de docentes capacitados, el privilegio didáctico del libro, el uso del cuaderno, la rutina del dictado y el acento del aprendizaje en la memorización (Cortez, 1952).

También se cuestionó la enseñanza geográfica descriptiva, limitada a detallar los rasgos físicos del territorio, cuando debería explicar la relación sociedad y naturaleza. En efecto, una visión disciplinar del siglo XIX (Vila, 1953). Igualmente se criticó su afecto a los fundamentos de la ciencia positiva, al privilegiar la objetividad científica, como ilustrar los contenidos con casos extranjerizantes. Por ejemplo, si se enseña una ciudad, se estudiaba Nueva York (Wettstein, 1962).

Otro cuestionamiento fue almacenar en la mente de los estudiantes paisajes, nomenclaturas y lugares, cuando se debería estimular una formación para promover respuestas a los problemas que afectan en forma adversa a las comunidades (Abreu de Armengol, 1984). Eso significó enfatizar en la descripción de contenidos facilitados con una acción educativa neutral, ingenua, apolítica y desideologizada (Kaul de Klikberg, 1984).

En el debate sobre la enseñanza de la geográfica, fue importante en lo pedagógico, que los estudiantes y el docente fueran considerados como ciudadanos protagonistas de la vida comunitaria y, como tal, se deberían comportar en forma activa y protagónica, en ejercicios de acción social y mermar la indiferencia ante las dificultades

ambientales, geográficas y sociales vividas en su localidad (Lacueva, 1989).

Caso importante ocurrió al investigar los sucesos del aula, pues se encontró que las actividades básicas fueron el dictado y la explicación de contenidos programáticos. Lo destacado de ese hallazgo, fue revelar las condiciones cotidianas de la clase, descifradas desde la interpretación científica y pedagógica cualitativa (Rodríguez, 1989). De allí la atención al desfase entre el contexto del momento y el aula. Al respecto, se recomendó aplicar los contenidos programáticos e investigar los temas y problemas de la comunidad (Benejam, 1999).

Otro aporte fue plantear la ruptura con la fundamentación científica de la geografía de carácter descriptivo, determinista y naturalista, pues era necesario comprender la finalidad económica de acumular riqueza, explorar e intervenir los recursos naturales. (Aisenberg, 1994). En esa dirección se resaltó que los temas ambientales y geográficos deberían ser estudiados desde una visión científica interdisciplinaria. Su propósito tuvo como aspiración involucrar a los ciudadanos en las actividades investigativas comunitarias (Gurevich, 1994).

Vale citar el interés por incentivar la observación como la acción didáctica básica y esencial. Se trata de la actividad natural de la ciencia geográfica, cuya aplicación didáctica busca promover el contacto directo con la realidad inmediata, cotidiana, natural y espontánea (Cárdenas Colmener, 1994). Las críticas fueron pronunciadas en su momento pues la observación fue contemplativa y se asoció con perpetuar la memorización de contenidos programáticos para evitar practicar la reflexión crítica y constructiva (Abreu, 1995).

En efecto, como ya era evidente el desinvolvemento de una época con perfil histórico propio, particular e individual, fue necesario asumir las condiciones del mun-

do globalizado y se recomendó como paso decisivo para entender sus circunstancias, acudir a la comunidad, donde el ciudadano vive las vicisitudes cotidianas que lo vinculan con los problemas ambientales y geográficos inmediatamente vividos (Figueroa de Quintero, 1995).

Desde las perspectivas enunciadas, el tratamiento de las dificultades de la geografía y su enseñanza durante fines del siglo XX, tuvo como atención fundamental revisar los argumentos paradigmáticos y epistemológicos considerados para avalar su labor formativa. Eso supuso revisar la concepción positiva de la ciencia, dadas sus influencias en la geografía tradicional, como en los conocimientos y prácticas de la pedagogía tradicional.

En esa dirección, una loable iniciativa fue estimular el estudio sobre qué ocurre en las aulas, pues desde los imaginarios, las representaciones y las concepciones de los educadores y de los estudiantes, pues se podrían obtener los argumentos explicativos sobre la labor científica y pedagógica de la geografía y su enseñanza, en lo referido a la finalidad educativa, el currículo, el programa escolar y el desempeño vivencial del acto educante.

Por tanto, innovar lo didáctico en lo referido a los contenidos, al igual proponer estrategias interesantes, atractivas y de alto valor formativo. Allí, la importancia se asignó a la investigación, desde la explicación que supuso la participación y el protagonismo del docente y sus estudiantes, como actores involucrados en el objeto de estudio, para mejorar sus ideas previas y ejercitar la transformación de la información en conocimiento.

Al respecto, fue exigencia explicar las actividades desarrolladas por el docente, pues: "... mientras no se haya reformado las mentes de los educadores, no se reformará la escuela, pero no se puede reformar las mentes si no se reforma la escuela" (Ro-

mero Morante y Gómez, 2008). Era inevitable:

...romper con los circuitos de la perversidad pedagógica y los circuitos de la desesperanza y se preguntaron ¿Cómo entender el mundo contemporáneo con una escuela endogámica que se realimenta así misma para que todo siga igual? (Romero Morante y Gómez, 2008).

Esta necesidad histórica obligó al esfuerzo educativo, pedagógico y didáctico, a direccionarse hacia la interpretación crítica de la realidad geográfica marco de la institución escolar. Eso hizo imprescindible relacionar el acto educante con las condiciones sociohistóricas; en especial, con el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, a partir del estudio de los problemas geográficos comunitarios.

Se trata de una opción para incentivar el estudio de las dificultades ambientales y geográficas, con el apoyo de opciones didácticas integradoras de los saberes vulgares, el conocer escolar con el conocimiento científico y el desarrollo de propuestas investigativas. Urgía proponer oportunidades formadoras de la conciencia crítica, a partir de razonamientos analíticos sobre la realidad geográfica local (Souto, 1998).

De este modo, lógicamente promover actividades, esencialmente, investigativas, motivadoras de la confrontación dialéctica entre los criterios personales con otras opiniones y la realidad vivida. La contribución derivaría en otros planteamientos consistentes, confiables y promover en el acto educante, entender el territorio habitado, desde estudiantes actores protagonistas de una clase activa, reflexiva, crítica y constructiva.

Ya a fines del siglo XX, en el mundo globalizado, la exigencia fue ejercitar la discusión controversial, con el debate de perspectivas, visiones, proyectos. Allí la aspiración la apertura a la acción dialéctica

para sostener criterios con razonamientos y argumentos de acento confiable. Entonces, el aula de clase se comportaría como un escenario democrático, facilitador del debate acucioso, con el intercambio de ideas, pensamientos y concepciones.

En tiempos recientes, se ha cuestionado la estabilidad de esta misión, pues ha impedido la modernización de la geografía escolar, ante los retos del momento histórico, las necesidades históricas de la sociedad, la revolución paradigmática y epistemológica, el modelo educativo vigente, la concepción de la geografía como disciplina científica y de la enseñanza geográfica, como los sucesos de su práctica escolar cotidiana. (Álvarez-Cruz, 2012); García-Lastra, 2013) y Arenas Martija, 2013).

También se ha criticado la acción educativa tradicional vigente, por dificultar la atención a las necesidades confrontados por los ciudadanos del mundo globalizado. Por ejemplo, solicitar la participación activa y protagónica en la obtención, procesamiento y transformación de datos en conocimientos, es poco probable debido a la fuerte resistencia al cambio (Herrera Ávila, 2012 y Pagés, 2012).

Los expertos confirman lo reiterado de la aspiración de la innovación de la enseñanza geográfica, pues es inevitable combatir la imposición, el conformismo, la desviación, la manipulación y la alienación, para ser posible el respeto a los demás, valorar otros criterios, echar las bases de la responsabilidad y el compromiso social. Igualmente, estimular la investigación, en la obtención, procesamiento y transformación de la información. Por tanto, lo investigado aportaría bases para comprender la época y lo real inmediato.

4. Consideraciones Finales

Una reflexión en procura de otras razones para comprender la necesidad de renovar la geografía escolar, en las condiciones

del mundo contemporáneo, muestra claramente la permanencia de los fundamentos geográficos decimonónicos. Se trata de una problemática exigente de alternativas viables y factibles, adecuadas a la formación del ciudadano durante un siglo tan controversial como fue el siglo XX.

En efecto, aunque se propusieron opciones curriculares, disciplinares, pedagógicas y didácticas, se notó la ausencia de una orientación crítica, creativa y constructiva. Eso se demuestra con la permanencia de la geografía escolar, en condición de “cortina de humo”, cuyo propósito fue desviar la explicación de acento ideológico y político, en un momento en que se reivindicaba la necesidad de un pensamiento analítico del contexto geopolítico.

Aún más, tampoco ayudó a descifrar los mecanismos de las Políticas de Sustitución de Importaciones y menos el modelo Centro Periferia, promovidos como opción del desarrollo latinoamericano y caribeño. Por el contrario, se mantuvo ajena, distante e indiferente a las políticas promovidas para promover el desarrollo integral, tan aspirado debido a la permanencia de la monoproducción y la dependencia tecnológica de los países del norte.

De allí las razones para privilegiar la acción científica y pedagógica transmisiva, como labor inalterable desde el siglo XIX, en condición de obstáculo, manifestado con propósitos de desnaturalizar las iniciativas innovadoras y promotoras formuladas durante la segunda mitad del siglo XX, como base del desarrollo económico y social autónomo nacional. Esta situación histórica colocó en el primer plano a los siguientes aspectos:

1) Entender el mundo vivido en forma crítica, creativa y constructiva. Allí, el ciudadano debería pasar del espectador neutral al ciudadano activo y protagónico, con capacidad para promover los cambios necesarios con conciencia ecológica, sentido humano y social.

- 2) Estudiar los problemas del espacio geográfico como dificultades apremiantes al colectivo social. Por tanto, aplicar el diagnóstico de la comunidad e identificar los problemas geográficos, desde una negociación democrática en el aula.
- 3) Promover la acción investigativa como labor didáctica comprometida y de efectos pedagógicos. Ya era urgente renovar el acto indagador donde los educandos pudiesen buscar, procesar y transformación la información en conocimientos en forma crítica.
- 4) Desarrollar la reconstrucción de los cambios históricos del espacio, desde una acción didáctica participativa y protagónica, conducente a develar los procesos de cambio, las fuerzas que en ellos participan y sus repercusiones en la dinámica geográfica y ambiental.
- 5) Convertir la enseñanza geográfica en un acto de investigación permanente donde sea posible descubrir y/o redescubrir la realidad desde un enfoque científico y la enseñanza geográfica diligencie la transformación del estadio de atraso y dependencia que vive el país.

Desde los aspectos descritos, las reflexiones pueden ayudar a comprender la necesidad de renovar la enseñanza geográfica, en el inicio del nuevo milenio, donde resulta apremiante contextualizar su labor pedagógica y didáctica en las condiciones del mundo contemporáneo. Es necesario revisar el tratamiento pedagógico y didáctico de su labor en la práctica escolar cotidiana como paso decisivo.

En principio, se hace difícil comprender que la geografía escolar, preserve las básicas condiciones del siglo XIX, para originar su existencia opuesta a los retos y desafíos de la compleja panorámica geohistórica, donde la sociedad debe ser más humanizada, crítica y transformadora de las situaciones reales del nuevo orden económico mundial.

Referencias

- Abreu de Armengol, M. (1984) *Ciencias Sociales. Marcos Generales de los Programas Curriculares*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Abreu, S. (1995). *Entre el crítico y el crítico en la práctica de la enseñanza de la geografía*. Ponencia presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina. La Habana. Cuba.
- Aisenberg, B. (1994). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos. Un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Paidós, S.A.
- Álvarez-Cruz, P. (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Varonas*. *Revista Científico-Metodológica*, No. 54, 58-64.
- Angulo R., J. F.; Molero Z., M. A. y Pérez G., A. I. (1995). Una escuela para comprender y actuar en la sociedad posmoderna. *Revista Kikiriki* Nº 37: 21-34.
- Arenas Martija, A. y Salinas Silva, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, Nº 56, 143-162.
- Benejam, P. (1999). *El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?*. Sevilla: Díada Editores, S L.
- BENEJAM, Pilar. La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Revista Documentis D'Anàlisi Geogràfica*. Nº 21, 35-52, 1992.
- Capel, H. (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Tercera Edición. Madrid: Editorial Barcanova, S.A.
- Cárdenas Colmener, A. L. (1994). Para mejorar la calidad de la enseñanza y superar la crisis educativa. *Revista Ciencias de la Educación*. 14-38
- Cárdenas Colmener. (1994). Para mejorar la calidad de la enseñanza y superar la crisis educativa. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 5, Nº 10, Valencia: Universidad de Carabobo, 14-38.
- Careaga, A. (2004). *La práctica docente ¿Reestructurar o enculturizar?*. Disponible en: www.ceap.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004
- Cortez, S. R. (1952). *El medio físico venezolano*. Caracas: Talleres Sorocaima.
- Figueroa de Quintero, R. La Enseñanza de la Geografía en el Nuevo Orden Mundial. *Cuadernos GeoEducación* 2, 27-34, 1995.
- Frías, N. y Valentinez, M. V. (1999). Programa de Ciencias Sociales. II Etapa de Educación Básica. Algunas reflexiones para una mejor praxis pedagógica transformadora. *Revista Candidus* Nº 3, 30-33.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. Nº 62, 199-220.
- Gurevich, R. (1994). *Un desafío para la geografía: Explicar el mundo real. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Herrera Ávila, D. L.. (2012). Nuevas tecnologías y educación geográfica: el reto actual. *Zona Próxima*, Nº 17, julio-diciembre, 2012, 212-223.
- Hollman, V. C. (2008). La globalización en la geografía escolar: Continuidades y rupturas en la construcción geográfica de un contenido. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona Vol. XIII, Nº 803, 25 de noviembre de 2008.
- Kaul de Kliksberg, A. (1984). *Las ciencias sociales en la escuela primaria venezolana*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

- Lacoste, I. (1977). *La geografía: Un arma para la guerra*. Barcelona (España): Editorial Anagrama, S.A.
- Lacueva, A. (1989) Más allá de la vieja tecnología. *Revista Acción Pedagógica* N° 1, 5-20.
- Lacueva, A. (1989). Más allá de la vieja tecnología. *Revista Acción Pedagógica* N° 1, 5-20.
- Ley de Educación (1955). Gaceta Oficial N° 24.813. Caracas, 22 de julio de 1955.
- Lledo, A.I. y Cano, M.I. (1994). Educación Primaria. Para cambiar el ambiente. Cuadernos de Pedagogía N° 226, 22-25.
- Mires, F. (1996). La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad. Caracas, Editorial Nueva Sociedad
- Pagés, J. (2012). *¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras*. Conferencia en el 1er Encuentro iberoamericano e investigación en Didáctica de las Ciencias sociales. Medellín, Universidad de Antioquia, 6 y 7 de diciembre de 2012.
- Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Romero Morante, J y Gómez, A. L. (2008). El conocimiento sociogeográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XII, N° 270, 01 de agosto de 2008.
- Sousa S., B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Souto G., X. M. (1990). El espacio geográfico y conocimiento social. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 194, 38-42.
- Suoto G., X. M. (1998). Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. *Revista Iber* 16, 5-6.
- Vila, P. (1953). La Geografía en el Departamento de Ciencias Sociales. *Educación. Revista Para el Magisterio* N° 68, 34-58.
- Wettstein, G. (1962). *La geografía como docencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1962.