

Efectos de la memorización en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica

José Armando Santiago Rivera*

Resumen

A partir de la modernidad, la enseñanza de la geografía se preocupó por transferir conocimientos para ser retenidos en la memoria del alumno. Así, la copia, el calcado y el dibujo contribuyeron a fijar mentalmente los contenidos programáticos, sin conexión con la realidad social. Hoy día, la memorización mecánica de datos es impropia ante la compleja situación geográfica que vive la sociedad. Eso obliga a revisar la explicación de la realidad con el apoyo de estrategias metodológicas que ejerciten procesos cognitivos y sociales complejos y elaborar conocimientos a partir del estudio de problemas geográficos con efecto en la formación participativa y democrática.

Palabras clave: memorización, enseñanza de la geografía, práctica escolar habitual.

Abstract

When the problematic of education is discussed, one of the issues in the debate is the presence of memorization that leads to a learning that is limited to highlighting, marking with an «x», numbering and identifying and engrave in student's minds the notions and concepts. In the case of Geography teaching, memorization transfers knowledge with activities such as, copying, tracing and drawing, which looks to mentally fix the programmatic contents, but without a connection to social reality. Today, mechanic memorization is useless faced with the complex geographical situation that demands the explanation of reality with the support of methodological strategies that exercise complex social and cognitive processes in the study of geographic problems.

Key words: memorisation, teaching geography, daily school practices.

* Profesor investigador. Universidad de Los Andes. Táchira.
jasantiar@yahoo.com.

Résumé

Traditionnellement, la promotion de la lecture a été confinée à l'école. Uniquement dans la salle de cours et dans les domaines académiques, on a proposé des programmes; même si parfois, les pratiques scolaires, loin de rendre propice, promouvoir et favoriser la lecture, génèrent un rejet envers celle-ci et à tout ce qu'elle implique. Généralement, d'autres encadrements possibles, potentiellement importants pour la promotion de la pratique de la lecture, d'après la perspective sociale, esthétique et épistémologique, ne sont pas pris en compte. Cette recherche a pour but celui d'offrir des propositions pour promouvoir la lecture à l'intérieur et hors des cadres scolarisés.

Mots clefs: promotion de la lecture, cadre scolaire, cadre extrascolaire.

La memorización y la enseñanza de la geografía

En la actualidad, uno de los temas de atención en el debate por el mejoramiento de las condiciones históricas del país es la problemática de la educación. La discusión es pronunciada por cuanto es evidente un reclamo colectivo por una educación más adaptada a la gestación de procesos de cambio ante el desfase tan profundo respecto a los avances del mundo contemporáneo. Allí, los efectos de los procesos formativos centrados en la transmisión de conocimientos limitados al aula y la ausencia de procesos cognitivos que estimulen la creatividad y la criticidad, son rasgos preocupantes.

Eso representa replantear que la acción formativa deberá insertar a los educandos en la explicación de la compleja realidad vivida con una reflexión creativa y crítica. Al respecto, no solo facilitar procesos pedagógicos de nuevo tipo, sino también que contribuyan a entender los acontecimientos en sus razones y repercusiones desde otras formas de pensar y actuar. Además, se busca agilizar el protagonismo de los alumnos en las diligencias por impulsar cambios ante las crecientes dificultades que les apremian en forma cotidiana.

Conviene destacar que la interacción sujeto y realidad, se desenvuelve en una situación geográfica complicada, donde se

privilegia lo económico y financiero, cada día surgen fascinantes innovaciones tecnológicas, la información se difunde al instante y simultáneamente, además emerge un sentido de cambio acelerado de repercusiones en la percepción de lo novedoso, rápido y apresurado de los hechos cotidianos. En suma, un contexto planetario complicado y un lugar que responde con el fortalecimiento de su identidad; todo sobrentendido en un movimiento aligerado.

Bajo estos rasgos, el presente coloca en tela de juicio la práctica educativa que prosperó en la modernidad y estableció como su norte, instruir a las personas para obtener el desarrollo intelectual. La tarea específica de la educación fue la transmisión de los conocimientos desde actividades didácticas, con preferencia en la retención de información como un ejercicio permanente de memorización hacia el cultivo de la razón. Cirigliano (1979) al estudiar esta situación, manifestó que la concepción educativa transmisiva respondió a las necesidades de un momento histórico en el que la educación concentró su esfuerzo en transferir el patrimonio cultural acumulado por las generaciones desde la antigüedad.

Todo el producto de la labor científica y cultural fue reducido a nociones y conceptos para ser depositados en la mente de los educandos por medio de la memorización. Al limitar el aprendizaje a la memorización de contenidos concretos y específicos, se confinó al estudiante a reproducir una información estática, pues aprender fue un acto en el que la persona incorporó en la memoria ideas, datos y conocimientos. Se concibió que la mente es un reservorio de datos manifestados ante la formulación de interrogantes.

Se trata de un acto mecánico en el que la información está estrictamente restringida al detalle, concepto o ley, expuestos en mapas, esquemas y gráficos de fácil reproducción. Por lo tanto, según Aebli (1973), la memorización, desde esta perspectiva, apunta a lo meramente sensual-empírico, alimentada por un activismo pedagógico que se desarrolla en acciones restringidas a observar, dibujar, calcar, pintar, completar, entre otras, al utilizar imágenes, formas u objetos

completamente preparados a los que no se pueden introducir reformas parciales o totales.

El aprendizaje deriva entonces de la habilidad para reproducir con alto nivel de fidelidad el objeto de conocimiento. Así, la mente es una tabla rasa donde se graban los contenidos y se acumulan en forma individual, sin conexión alguna con otros temas. Se enseña, simplemente, a acumular información, de manera que en la enseñanza geográfica, como dicen Leif y Rustin, se:

...exige, efectivamente [...] un gran esfuerzo de memoria. Nombres propios de países, ríos, montañas, pueblos, ciudades deben recordarse en gran cantidad. Además, deben localizarse, situarse en los mapas..., reproducirse de memoria con mayor o menor aproximación (1961:73).

La facultad de memorizar trajo consigo que los contenidos debían ser reproducidos para evitar confusiones y olvido. El acto de repetir, grabar y retener configuró una práctica pedagógica centrada en la evocación, puesto que se pensó que los contenidos serían fácilmente recordados si se memorizaban con fidelidad y precisión. Desde este punto de vista, el objetivo de la enseñanza de la geografía fue describir la realidad en sus detalles más resaltantes por medio de una enumeración de rasgos sin una explicación analítica y menos, crítica. Es decir, un inventario de temas sobre lo natural y lo humano.

Enseñar geografía, representó bajo esta perspectiva, lo siguiente: “diga qué es geografía”; “cuáles son los tipos de relieve”; “qué es un suelo”; “cómo se clasifican los suelos”; “cuáles son los tipos de clima”; “cómo se distribuye la vegetación”; “cómo se distribuye la población mundial”; “cómo crece la población venezolana”; “qué es población activa”; “qué es contaminación ambiental”; “cuáles son los problemas del ambiente”; “cómo se puede combatir la contaminación ambiental”.

Los temas descritos aseguran la existencia de la memorización dado que las respuestas fueron estructuradas como información estereotipada. Esto repercutió en la elaboración de los programas

escolares y los manuales para enseñar esta disciplina científica. De allí se originó una enseñanza sostenida en una información superficial que fortificó la actividad memorizante en las aulas escolares, al insistir en el dato derivado de la descripción pormenorizada de los caracteres geográficos. Eso se revela al citar a Lacoste, quien expone lo nefasto de su efecto pedagógico, cuando dice lo siguiente:

... ¿Cuál puede ser, en caso contrario, la utilidad de esas migajas heteróclitas de las lecciones que hemos tenido que aprender en el instituto? Las regiones de la cuenca parisina, los macizos de los Pre-Alpes del Norte, la altitud del Mont Blanc, la densidad de población de Bélgica y de Holanda, los deltas del Asia de los Monzones, el clima bretón, longitud-latitud y husos horarios, los nombres de las principales cuencas hulleras de la URSS y los de los Grandes Lagos americanos, la industria textil del Norte (Lille-Roubaix-Tourcoing), etc. Y los abuelos recuerdan que en sus tiempos era preciso saber los departamentos con sus prefecturas y sus sub-prefecturas... ¿Para qué sirve todo eso? (1977:5).

El resultado, una enseñanza geográfica confinada al libro texto, cuaderno, lápices, creyones y regla. Su objeto de estudio fue la realidad geográfica percibida como fragmentos y su práctica escolar preocupada por desarrollar actividades como el dibujo, el calcado y la copia. La excesiva enumeración de características trajo como consecuencia la demanda de memorizar el inventario de rasgos físicos y humanos, que se tradujo en aprender geografía sin repercusión formativa en la comprensión analítica de la situación geográfica.

La enseñanza de la geografía asumió como orientación disciplinar la concepción descriptiva, y en lo pedagógico, la memorización fue la base sustancial de la enseñanza y el aprendizaje. Quiere decir que esta práctica escolar redujo su misión en el ámbito del proceso formativo de los educandos a transmitir nociones y conceptos para ser retenidos en la mente, en procura del desarrollo intelectual, pero sin efectos en la explicación de la realidad vivida. La descontextualización de los educandos de su entorno inmediato no se

dejó esperar. Así se participó en una práctica escolar concentrada en la mente, pero ausente de la dinámica geográfica.

La obtención de las partes signó la inquietud de la enseñanza geográfica. La simplificación de lo real en sus más elementales aspectos determinó desviar la atención hacia el detalle y evadir el contexto donde ocurren los acontecimientos. La descomposición obedeció a la falacia didáctica de ir a los segmentos como opción epistemológica viable en el entendimiento de las situaciones geográficas. En efecto, se enseñó, como también hoy se enseña, una geografía fría e inerte para transmitir contenidos, mientras la realidad vive en plena transformación y con dificultades que afectan la calidad de vida. Al reflexionar sobre esta forma de enseñar, Fien puso de relieve los siguientes aspectos.

- La geografía se considera como un conjunto de hechos no problemáticos que se hacen memorizar ...
- El éxito viene determinado, en gran medida, por la capacidad del estudiante para reproducir ideas, hábitos y actitudes que reproducen el *statu quo*...
- Se pone énfasis excesivo en la descripción, más que en la explicación, y cuando ésta se da, suele ser determinista y tiende a ignorar el papel de los problemas sociales, económicos y políticos, sobre todo, el del capital y el del contexto histórico....
- Se ofrece una visión fragmentada y abstracta de la realidad geográfica que evita resolver problemas y tomar decisiones para propiciar una alternativa consensuada de la sociedad, desde el conflicto y la desmitificación de los tipos de poder. (1992:76).

La enseñanza de la geografía escolar descrita y fundamentada en la memorización constituye la muestra más incuestionable de la vigencia de la racionalidad ilustrada que, desde el siglo XVIII, sirve de orientación paradigmática a la formación del ciudadano en el mundo occidental. Bajo los designios de la Ilustración, la educación tuvo

como su tarea esencial el desarrollo intelectual del sujeto, centrado en actividades formativas lineales y mecánicas que potenciaran la razón como base de la producción del conocimiento.

Hoy, cuando la crisis paradigmática afecta en forma acentuada la racionalidad moderna, aferrarse a la memorización en los procesos de enseñanza y aprendizaje geográfico, resulta un notable contrasentido. Este es un problema geodidáctico de indiscutible trascendencia porque precisamente, la mente debe ser ágil, abierta y flexible para procesar diferentes puntos de vista que emergen en un espacio comunicacional sin fronteras y limitaciones. Además, existen otras formas de aprender contradictorias a la memorización en sus objetivos, fundamentos y estrategias que es necesario reconocer ante la exigencia de superar los fundamentos de la orientación memorística del aprendizaje.

De la memorización hacia el pensamiento creativo y crítico en la enseñanza geográfica

La vigencia de la memorización en los espacios educativos da origen a efectos que se pueden juzgar como perversos. Por eso, cuando la información se multiplica de tal forma que se habla de una “explosión de conocimientos”, emerge ineludiblemente el fracaso de la educación transmisiva. Al difundirse noticias, informaciones y conocimientos con una magnitud tan desbordada, memorizar es un contrasentido. Se puede afirmar que en el mundo contemporáneo es un desacierto transmitir el conocimiento previamente elaborado, desde una persona informada (el docente) a un colectivo ignorante (los estudiantes).

El reclamo no es sólo actual. Ya Avolio de Cols (1979), denunciaba que era imprescindible mejorar este enfoque porque impedía realizar la práctica pedagógica en forma coherente y pertinente con los acontecimientos del momento histórico y denunció que la transmisividad entraba en conflicto con el simple hecho de escuchar noticias, ver programas de televisión y leer la prensa, pues con esa

información las personas podían elaborar una matriz de opinión sobre los acontecimientos cotidianos del presente.

Ese criterio estuvo relacionado con la apertura epistemológica que representó dar significativa importancia a la subjetividad de los actores protagonistas del acontecer diario. El pensamiento de las personas es el resultado de una manera de elaborar el conocimiento como logro de la participación en la vida comunitaria. Piensa Rodrigo (1996), que el aprendizaje se torna dinámico porque las personas viven en una confrontación habitual e inmersas en un escenario activo, contradictorio e incierto. Esa dialogicidad interactiva del sujeto con su entorno inmediato, indiscutiblemente transforma su bagaje experiencial en forma permanente, de donde resulta un saber personal con el cual explica las circunstancias del mundo, la realidad y la vida.

Otro aspecto que coloca en desconfianza a la memorización es la dificultad para retener nociones y conceptos cuando la magnitud de la producción de los conocimientos, origina notables inconvenientes para dominar un campo de saber con sostenida profundidad. Por estas razones resulta desatinado, en palabras de Figueredo y Escobedo (1998), que en la sociedad actual, caracterizada por la “explosión de conocimientos”, las personas sean educadas con aprendizajes memorísticos de información superficial y parcelada, suministrada con el dictado y/o la clase magistral, en el aula de clase.

Desde este punto de vista, es imposible que un alumno, con el simple ejercicio de la memorización, pueda tener acceso a la múltiple, variada y plural información geográfica. Esta situación coloca en tela de juicio la capacidad de retener los contenidos leídos sin una reflexión crítica y constructiva. El hecho de utilizar actividades tradicionales como copiar, calcar y dibujar, traen como resultado grabar en la memoria una información demasiado simple y poco significativa para quien aprende. Cabe preguntarse, entonces, lo siguiente: ¿Consigue una persona entender el mundo tan complejo como el de hoy, al memorizar conocimientos?

La memorización se torna cuestionable por la multiplicidad de información divulgada en las redes electrónicas, en publicaciones periódicas y en los medios de comunicación social. Ante la pluralidad de datos, noticias, informaciones y conocimientos es insensato pensar que la enseñanza memorística tendrá repercusiones trascendentes en los aprendizajes de los alumnos. En principio, limitar el aprender a la retención de una enumeración de detalles, también implica una relevante dificultad para quien aprende, porque la memoria también tiene sus limitaciones.

En consecuencia, lo planteado obliga a reorientar la acción pedagógica hacia una actividad mental activa en la que la reflexión sea la base para explicar los contenidos programáticos y las situaciones de la vida diaria. Se trata de facilitar oportunidades que ejerciten el juicio y el razonamiento, las capacidades críticas y creadoras, a la vez que la participación activa y reflexiva. No es limitar el cambio a lo meramente cognitivo, sino propiciar la interactividad sujeto-entorno inmediato. Es decir, un punto de vista renovado en el que el cambio cognitivo vaya conectado con la acción participante y protagónica de los educandos hacia la transformación social de los problemas geográficos.

Esa forma de pensar implica ir más allá de la contemplación circunstancial que motiva a la imaginación y valorar el pensamiento “chispa” que emerge intuitivamente en el trabajo escolar cotidiano. Al respecto, algunos ejemplos: cuando los alumnos asoman interrogantes al docente en el momento de él realizar la explicación en el pizarrón; las preguntas que formulan los estudiantes al leer en el libro el contenido de la clase; la sorpresa causada por el alumno cuando manifiesta algo fuera de lo común para salir de la rutina académica, o también, el planteamiento de inquietudes que surgen ante las interrogantes formuladas por el docente.

Uno de los pasos que ayudarán a dar el cambio de la memorización hacia el pensamiento divergente y cuestionador, es dar significativo valor pedagógico a los saberes elaborados por los

educandos en su condición de habitantes de una comunidad. Es el saber que tiene como sustento la actividad empírica cotidiana. Se trata del sentido común, las ideas previas y los preconcepciones, los cuales sirven de punto de apoyo a acciones pedagógicas más complejas como hacer, descubrir, inventar, cuestionar, innovar y transformar. Según Ferrer (1999), es el reconocimiento a la originalidad, al planteamiento interesante, a la ruptura con lo habitual, a salirse de los esquemas preestablecidos y a la formación de comportamientos que se traduzcan en crecimiento personal y social.

La enseñanza de la geografía apunta ahora a mejorar el simple hecho de observar y dar explicación superficial desde interpretaciones someras. El sustituto debe ser el análisis profundo que desdibuje las razones de los acontecimientos, y en el que la mente se convierta en una espiral de confrontación empírico-científica que rompa con las ataduras de lo estricto y lo mecánico. Es desprenderse del estereotipo y avanzar en la elaboración de criterios personales propios. Supone para Mendoza de Gómez, que

...la persona creativa sea aquella capaz de abandonar las estructuras adquiridas bajo las cuales habitualmente actúa, trabaja y produce, poniéndolas en entredicho con el fin de construir otras nuevas, Esa persona está dispuesta a abandonar la seguridad y correr riesgos. (1998:128).

El cambio de la acción educativa orientada a transmitir contenidos con el apoyo de la memorización, se traduce en la enseñanza de la geografía en tomar en cuenta lo siguiente: a) La acción pedagógica tiene que responder con alternativas acertadas que faciliten el acercamiento a la complicada realidad; b) Proponer alternativas didácticas para obtener el conocimiento; c) Convertir el aula en centro de discusión y debate y d) Superar los esquemas reproductores de información por iniciativas que estimulen la creatividad, la criticidad y la innovación.

Santiago (2003), propuso que ese viraje debe producir cambios geodidácticos relevantes, tales como: desde los contenidos

programáticos estudiar problemas geográficos desde diversos enfoques, evitar repetir soluciones dadas a situaciones o fenómenos geográficos estudiados, incentivar la formulación de hipótesis, definir problemas, establecer relaciones y comparaciones, elaborar conclusiones sobre tópicos estudiados, evaluar situaciones al considerar todos los factores intervinientes, entre otros aspectos. Producir un nuevo conocimiento con efectos pedagógicos significativos lleva consigo promover lo novedoso, inexistente; y por qué no, el redescubrimiento y la invención.

Hoy, cuando cualquier fenómeno o acontecimiento de la sociedad lleva implícito el sentido del cambio, pero también lo incierto y lo impredecible, se debe pensar que la creatividad no debe ser objetivo de aspiración exclusiva de la ciencia sino también de la vida diaria y de la escuela. Entonces, la pregunta: ¿Cómo motivar el pensamiento creativo y crítico en la enseñanza de la geografía? Pues, para que eso ocurra, se impone aplicar fundamentos para formar al educando entrelazado con su comunidad y en permanente dialéctica con el mundo de cambios cotidianos. Entre los argumentos que se pueden citar en la construcción de esa posibilidad, se encuentran los siguientes:

a) Apreciar la realidad geográfica cotidiana desde fundamentos científicos

La realidad geográfica por su complejidad debe ser objeto de conocimiento. Hasta ahora se asume desde superficialidades cognitivas carentes de la requerida argumentación científica. Tan solo es tema para ejemplos demostrativos del contenido que expone el educador de geografía. El pensamiento creativo y crítico se fomentará en el momento en que el docente asuma los problemas del entorno inmediato y con la aplicación de estrategias metodológicas que aseguren coherencia, rigurosidad y pertenencia del conocimiento obtenido y, fundamentalmente, su traducción en el mejoramiento de las condiciones geográficas de la comunidad.

Por consiguiente, la enseñanza geográfica debe promover la explicación crítica de los acontecimientos de la realidad y contribuir a formar una postura dialéctica del educando, apoyado en el conocimiento natural y espontáneo de la vida diaria percibido con los fundamentos de la ciencia geográfica. Es decir, desde el sentido común y/o ideas previas de los educandos, facilitar procesos de reflexión sustentados en estrategias didácticas que develen la realidad geográfica, como lo recomiendan Figueredo y Escobedo, cuando dicen:

... un individuo sin una buena formación en ciencia no podrá enfrentar problemas desconocidos en forma exitosa, pues no es posible el hallazgo de nuevas soluciones sin enfrentar los problemas sociales y del mundo en forma científica. En particular, los graves problemas sociales y ambientales que los ciudadanos de un futuro muy cercano tendrán que enfrentar y que actualmente estamos ya enfrentando, necesitan de un enfoque científico que permita entender nuestra (realidad geográfica)... Pero no se necesita señalar los problemas más graves que el ser humano debe enfrentar para ver claramente la necesidad de una buena formación científica. Para la gran mayoría de los pequeños problemas cotidianos que cualquier ciudadano enfrenta a diario, es necesario contar con una mente científica (paréntesis nuestro) (1998:68).

b) Prestar atención a la información difundida por los medios de comunicación

Los medios de comunicación social son hoy día los libros que informan sobre la versatilidad de acontecimientos que ocurren cotidianamente en el ámbito planetario. Es la información corriente y habitual. Por lo tanto, el dato natural del acontecer en sus diversas manifestaciones. Allí se difunden testimonios sobre las situaciones geográficas que pueden servir de punto de partida para estudiar esta realidad, como también desarrollar procesos de enseñanza y de

aprendizaje hacia una mejor comprensión e interpretación del espacio geográfico y su dinámica.

El periódico, la televisión y la radio se han convertido en aliados esenciales en la promoción de una enseñanza de la geografía diferente a la práctica de la memorización. En principio, por comunicar evidencias sobre la complejidad, crisis y caos de la realidad geográfica.

Lo pedagógico es el sentido de cambio que manifiestan, lo plural y actualizado de la información, el incremento de la posibilidad de educar a colectivos más numerosos con una información renovada sobre los sucesos; la integración de los hogares, los lugares de trabajo y los mismos locales académicos, a millones de usuarios y convertirlos en integrantes de un sistema que vive la instantaneidad y la simultaneidad de manera habitual.

En lo didáctico, los medios de comunicación ofrecen temas que pueden ser relacionados con los contenidos programáticos y desarrollar procesos de enseñanza que articulen los fundamentos teóricos con la práctica o viceversa, con el objeto de elaborar nuevos conocimientos. La actualidad de las cuestiones tratadas en los medios son motivaciones en la diligencia por explicar la realidad geográfica, dada su aproximación a la vida diaria como a los aspectos tratados en la conversación cotidiana entre los habitantes de la comunidad.

c) Valorar la forma diferente como concibe el hombre su realidad

La condición actual del colectivo social y, en lo específico, la persona, como habitantes de la “aldea global”, generan otros puntos de vista sobre la realidad. Ya no es la versión que dada en la escuela, se asume para explicar los acontecimientos, sino también la concepción elaborada en el diario trajinar de la vida cotidiana. De allí, que sea trascendente entrar a valorizar la forma como el individuo concibe su realidad. Un punto de partida a tomar en cuenta, es que no existen concepciones únicas y exclusivas para percibir el mundo, sino que cada cual, como persona, tiene su propia manera de entender su mundo, la realidad y la vida.

Es la percepción que se elabora en la actividad empírica de compartir puntos de vista con los otros sobre la realidad geográfica. Al respecto, Figueredo y Escobedo piensan que las subjetividades de las personas son elaboradas en estrecha relación con el lugar que habitan, bien sea el campo o la ciudad. Lo mismo ocurre con la edad de las personas. Cuando se es niño, joven y/o adulto, cada nivel biopsicosocial tiene una forma de entender la realidad vivida: "...como ...se dice cotidianamente, la verá con otros ojos. Cada uno pues tiene su propia realidad que es diferente de la de los demás" (1998:64).

d) El sentido significativo del aprendizaje

Uno de los rasgos que todavía se manifiestan en la dinámica del aula lo constituye la poca repercusión que tiene lo que se aprende con respecto a la vida personal y social de los educandos. En un mundo de cambios, la enseñanza geográfica debe modificar esa situación al dar mayor significación a lo que se aprende. Es decir, asegurar el sentido de utilidad y beneficio que los estudiantes obtienen del hecho de dar explicación crítica a los problemas geográficos de su comunidad. Para Valbuena Paz:

Todo aprendiz tiene derecho a aprendizajes significativos y es deber del sistema educativo y del sistema social ofrecerle la oportunidad de lograrlos. Al aprender significativamente el individuo aprende lo que realmente es necesario, no siente frustración al aprender cosas inútiles y al perder tiempo en ello, puede establecer integraciones y transferencias que dan sentido de utilidad a lo aprendido, trasciende como ser humano al ser factor de cambios sociales y, sobre todo y primero que nada, tiene reales posibilidades de que lo aprendido contribuya efectivamente a mejorar la calidad de su vida, la de su familia, la de su comunidad o la de la sociedad en general (1990:23).

e) Reivindicar la conciencia intuitiva ante la presencia de una permanente incertidumbre

Se ha tornado muy difícil asumir la previsión como una opción para vislumbrar el desarrollo de los acontecimientos. Mientras hay más avances en la evolución de la ciencia, mayor es la incertidumbre que existe en el hombre y la sociedad sobre el futuro que se puede prever. De allí que sea importante asumir la incertidumbre como una orientación fundamental que auspicie la creatividad en la acción educativa. Es la posibilidad de afrontar las realidades como situaciones problema del colectivo social.

Lo impredecible es también una opción encaminada a fortalecer la existencia de la corrección del error que la racionalidad ilustrada desmeritó como frustrante y obstaculizador de la verdad. Hoy día se piensa que el error es fuente de nuevos conocimientos y eso determina revisar el sentido omnipotente asignado a la razón. La posibilidad de errar se convirtió en un verdadero obstáculo epistemológico en la práctica escolar, pues el aprendizaje se limitó a memorizar un contenido considerado como verdad única, infalible y absoluta. La transmisión de verdades estructuradas condujo a que los alumnos se vieran en la obligación de memorizarlas y dejar a un lado el procesamiento reflexivo y crítico.

Así, se negó la probabilidad de obtener los conocimientos por otras vías más expeditas, como es el caso de aprender a partir de las ideas previas. Por eso la necesidad de apreciar el error como generador de procesos de aprendizaje que valoren el sentido común y la reflexión intuitiva, entendidos como saberes elaborados en la actividad empírica cotidiana. Dice Guédez, al respecto: “Hay que reivindicar la capacidad intuitiva. No es la simple experiencia la que proporciona los recursos suficientes para captar la demanda de un determinado momento, es necesario un previo desarrollo de un olfato que permita apreciar lo que va más allá de la simple razón” (1994:9).

f) La existencia de nuevas orientaciones paradigmáticas demanda elaborar el conocimiento en forma abierta y flexible

Hasta ahora en la acción educativa se ha prestado mucha atención a situaciones dicotómicas, dilemáticas y duales. Es común escuchar sobre lo bueno y lo malo, lo posible y lo imposible, hoy, ante el cambio acelerado, nada se puede considerar como excluyente. Dice Ferrer G. al respecto: “El hombre es por lo general plural, por eso no existen dos personas que piensen exactamente igual y ha surgido el pluralismo para entender y explicar el desenvolvimiento de la realidad (...)” (1999:1-4).

Si antes se pensaba y se practicaba en la enseñanza geográfica que el grupo de estudiantes era homogéneo, y que podía obtener el mismo conocimiento de modo simultáneo, es necesario comprender que “cada cabeza es un mundo” y, por consiguiente, aprende en la forma como individualmente procesa la información que se le suministra o que encuentra por sí mismo. La pluralidad, además, involucra la flexibilidad cognitiva dado que es casi imposible que dos personas puedan pensar lo mismo, como igualmente, procesar una misma información de manera semejante.

No escapa el nuevo conocimiento a la factibilidad de ser transformado rápidamente por otros marcos teóricos más actualizados y pertinentes. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía deben tomar en cuenta que los conocimientos no son estables sino que además brusca y repentinamente pueden ser modificados o sustituidos por nuevos conocimientos. Razón por la cual tienen que ser abiertos y flexibles para desenvolverse con la requerida apertura y flexibilidad impuestas por la forma procedimental como se develan ante el docente y los alumnos.

g) Enseñar geografía para elaborar conocimientos

El incentivo del pensamiento creativo y crítico en la enseñanza de la geografía encuentra en el uso didáctico de la pregunta su principal aliado. Su aplicación busca dar una orientación al proceso de

enseñanza hacia la elaboración del conocimiento desde un proceso que permita el reacomodo de las actividades y la ruptura con lo rígido y lo establecido. Las preguntas deben motorizar el desarrollo de procesos abiertos en los que se armonicen la teoría con la práctica en la búsqueda de un nuevo conocimiento sobre los temas geográficos.

Supone definir y desenvolver estrategias desde preguntas desencadenadoras de acciones pedagógicas que develen las razones que explican los acontecimientos geográficos. En el avance de la enseñanza geográfica, el proceso dialéctico facilita la emergencia de nuevas interrogantes a las cuales se debe buscar respuestas. Eso trae como efecto, profundizar la acción indagadora hacia la complejidad interpretativa creadora de otros puntos de vista. Desde esa perspectiva, se busca que el educando, bajo la orientación del docente, aprenda a obtener, procesar, confrontar y evaluar información que significa el aprendizaje del investigador que aplica estrategias de las ciencias sociales y lograr otro conocimiento.

De allí que la enseñanza de la geografía, al desarrollar procesos investigativos de apertura hacia la realidad vivida, no será una acción educativa transmisiva ni menos reproductora y reduccionista, sino una actividad con un objetivo claramente intencional en lo ideológico y en lo político: lograr una formación fortalecida con la confrontación con la realidad y la vida misma en procura de cambios y efectos en el comportamiento y conciencia de los educandos.

Pasa así, de ser una acción transmisiva a una acción creativa que se afina en la investigación como opción didáctica para conseguir el conocimiento y contrarrestar el efecto perverso de la transmisión de contenidos mediante la elaboración de conocimientos; de una acción reproductora y memorística al ejercicio permanente de la actividad reflexiva hacia la discusión intencionada de las ideas; del aislamiento del aula a la convivencia social de la escuela como agente del cambio social. Es innegable que la memorización permite echar las bases de una conciencia crítica y cuestionadora hacia el compromiso social. En suma, se enseña para aprender a vivir desde el estudio de la vida misma.

José A. Santiago R. *Efectos de la memorización en la práctica escolar...*: **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 49-66.

Referencias

- AEBLI, H. (1973). **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- AVOLIO de COLS, S. (1979). **La tarea docente**. 4ta Reimpresión. Buenos Aires: Marymar Ediciones, S.A.
- CIRIGLIANO, G. (1979). **Filosofía de la educación**. 2da Edición. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- FERRER G., JOSÉ Ch. (1999, Agosto 28). “*La educación y el futuro*”. **Panorama**, p. 1-4.
- FIEN, J. (1992). “*Geografía, sociedad y vida cotidiana*”. En **Documents D’anàlisi geogràfica** 21, 73-90.
- FIGUEREDO de URREGO, H. y ESCOBEDO DAVID, H. (1998). **Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Áreas obligatorias y fundamentales**. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- GUÉDEZ, V. (1994). **Pensamiento contemporáneo y Educación**. Mérida: Cátedra Libre ULA-2000. Universidad de Los Andes.
- LACOSTE, I. (1977). **La geografía: Un arma para la guerra**. Barcelona (España). Editorial Anagrama, S.A.
- LEIF, J. y RUSTIN, G. (1961). **Didáctica de la Historia y de la Geografía**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- MENDOZA de GÓMEZ, Y. (1998). “*Rasgos de personalidad de maestros creativos del estado Aragua*”. En **Investigación y postgrado**, 13, 1: 125-142.
- RODRIGO, M. J. (1996). “*Realidad y conocimiento*”. En **Kikiriki**, 39: 18-21.
- SANTIAGO R., J. A. (2003). **Las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico**. Tesis doctoral no publicada. Universidad Santa María. Caracas.
- VALBUENA PAZ, A. (1990). “*Aprendizaje significativo y calidad de vida*”. En **Investigación y postgrado**, 5, 1: 7-24.