

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

Prof. José Armando Santiago Rivera
Universidad de los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.
Email: jasantiar@yahoo.com ; asantia@ula.ve

Resumen

El propósito es analizar los planteamientos teóricos formulados por expertos investigadores para innovar la geografía escolar, con aportes disciplinares y pedagógicos pertinentes en educar con la calidad formativa requerida por las circunstancias del siglo XX. El problema surgió de la vigencia de los fundamentos decimonónicos, cuya labor pedagógica y didáctica discrepó de la compleja situación geográfica del momento histórico. En este objeto de estudio hubo apremio en modernizar la explicación de las transformaciones territoriales originadas de la relación entre la sociedad y la naturaleza, en la geografía escolar. Eso determinó revisar referencias bibliográficas y estructurar una reflexión sobre la necesidad de renovar la geografía en la escuela. 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 alfabetizar 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 expert researchers to innovate school geography, with pertinent disciplinary and pedagogical contributions in educating with the formative quality required by the circumstances of the 20th century. The problem arose from the validity of the nineteenth-century foundations, whose pedagogical and didactic work differed from the complex geographical situation of the historical moment. In this object of study there was an urge to modernize the explanation of the territorial transformations originated from the relationship between society and nature, in school geography. This determined reviewing bibliographic references and structuring an approach that reflects on the need to renew geography in school. It concludes by promoting the change of the educational purpose, the study of the community, the application of renewed epistemic, the exercise of research as an option to reconstruct geohistorical changes and literate citizens' critical, creative and constructive awareness.

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

Introducción

Para los investigadores de las ciencias sociales, uno de los temas de interés académico, durante el siglo XX, fue asumir críticamente los cambios históricos de su complicado contexto. La razón obedeció a que los sucesos exhibieron, en su primer lapso, una fisonomía histórica con lo usual del belicismo y, en el segundo, la tendencia reveladora de los avances del progreso, los cambios globales y lo imprevisto e inadvertido.

Una disciplina distinguida en ese momento fue la geografía, cuya labor destacó en lo científico y lo disciplinar. Su naturaleza de ciencia con capacidad analítica sobre la relación sociedad y naturaleza, facilitó estructurar opciones explicativas con los estudios del territorio, la organización del espacio y las problemáticas ambientales, geográficas y sociales, cuyas reflexiones fueron pertinentes a la aspiración social de su transformación.

Caso llamativo ocurrió con la geografía en la escuela y, en especial, su tratamiento pedagógico y didáctico, por ser poco vinculante con la comprensión de los sucesos geográficos de la época. Eso obedeció a ser poco compatible con la pretensión de optimizar la calidad formativa de los ciudadanos, porque fue minúscula en razonar; por ejemplo, sobre la irracionalidad intervención de lo natural, con codicia voraz y destructiva.

Esta problemática fue incidió 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 estipuló revisar bibliografía y organizar una explicación sobre los fundamentos propuestos por expertos investigadores de este campo del conocimiento en el siglo XX.

La consulta bibliográfica consideró citar autores que durante el siglo XX, expusieron sus conocimientos y prácticas e insistir en la importancia formativa de la enseñanza de la geografía en la escuela, a la vez formular iniciativas pedagógicas y didácticas posibles de renovar su tarea formativa en el trabajo escolar cotidiano apropiadas al entendimiento de las realidades emergentes durante este lapso histórico.

El desarrollo de este análisis obedeció a la deferencia asignada a la geografía científica y a su condición de asignatura escolar, valorada como opción para motivar la requerida alfabetización geográfica y pedagógica de los ciudadanos. Por eso fue inevitable

prestar atención al preocupante deterioro ecológico y ambiental, como al reclamo de mejorar la calidad formativa ante la vigencia de la transmisión conceptual del siglo XIX.

La pretensión de innovar la geografía escolar

Históricamente, explicar la temática de la geografía escolar durante el siglo XX, tuvo como antecedente científico a los sucesos del siglo XIX. Un aspecto a destacar es el incentivo de culturizar a los ciudadanos con el fomento de las instituciones educativas recién creadas por el estado prusiano. Además motivar la comprensión de los caracteres físico-naturales de los territorios.

Este incentivo fue apoyado por investigadores europeos atraídos por el estudio de las numerosas regiones del planeta, en especial, ante la creación de las Sociedades Geográficas para financiar estudios sobre los territorios examinados, en procura de las potencialidades naturales, al aplicar los principios científicos instituidos por Humboldt, con la localización, la causalidad, la conexión y la generalización (Capel, 1988)

Estos aspectos condicionaron la investigación de las realidades con la garantía positiva, objetiva e indiscutible de la certeza y la seguridad de su evidencia. De esta forma, se examinaron los lugares y sus características naturales, más allá de la aplicación tradicional de la descripción heredada de la cultura griega y acompañada de la narración de los hechos geográficos en sus más mínimos detalles (Santiago, 1999).

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

A mediados del siglo XX, se cuestionó esa finalidad de la enseñanza geográfica debido a su agotamiento explicativo. Las condiciones históricas y geográficas revelaron otros comportamientos disciplinares y epistémicos, en especial, los fundamentos de la Nueva Geografía, más centrada en indagar los aspectos relacionados con el espacio geográfico y su comportamiento funcional (Gurevich, 1994).

Los cambios conceptuales de la ciencia geográfica mostraron su acentuada distancia de los eventos del trabajo escolar cotidiano escolar. Aunque se reconoció en el cambio

curricular, la importancia de su innovación, en el aula de clase, se mantuvo la versión científica descriptiva tradicional y la orientación transmisiva, inspiradora de la formación intelectual, pero sin efecto para entender la realidad vivida (Cárdenas, 1994).

Lo fundamental fue, por ejemplo, en Venezuela, en el año de 1955, en el marco legal se estableció que para la educación pública, su finalidad fue la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país y favorecer el mejoramiento moral y físico (Ley de Educación, 1955). Así, se pretendió educar con la función esencial del fomento de la capacidad intelectual, como el logro pedagógico de la institución escolar.

Esta orientación educativa determinó para la formación geográfica, preservar la aplicación didáctica de la descripción de los aspectos constitutivos del territorio; es decir, enseñar geografía significó describir, enumerar, detallar, particularizar los rasgos comunes en los territorios. Se trata de una labor que fragmenta la realidad en tantas especificidades como fuese posible en la tarea pedagógica (Figuroa de Quintero, 1995).

Por eso, durante los años sesenta del siglo XX, se criticó la actividad de trasladar contenidos programáticos del libro al cuaderno, porque la enseñanza se limitó a reproducir conceptos y evitar las explicaciones a las problemáticas sociales (Souto, 1990). En los años setenta del siglo XX, la situación descriptiva se complicó ante el acceso a noticias, informaciones y conocimientos en la “Sociedad del Conocimiento”.

En ese contexto, 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 como situaciones reales (Lacueva, 1989). Esta fue oportunidad de entender los sucesos en forma vivencial. Mientras en el aula persistió la pedagogía pretérita más centrada en el libro de geografía y en sus conceptos.

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

Quiere decir que en el caso de la práctica escolar cotidiana, la acción formativa decimonónica se persistió incólume, a pesar de las reformas curriculares sustentadas en

avanzados fundamentos teóricos y metodológicos, desde 1970 hasta el inicio del nuevo milenio. Significa que el cambio no ha hallado eco en la escuela y con eso, ha persistido atrasada, envejecida, encerrada e indiferente a los sucesos de la época. Sin embargo:

...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).

Este acontecimiento, en las condiciones históricas de fines del siglo XX, de impresionante progreso y desarrollo, fue motivo de inquietud. La institución escolar aferrada a vivir su impresionante atraso, no ha escondido su debilidad ante las realidades del mundo globalizado. Por tanto, el acto pedagógico y didáctico mostró su notoria discrepancia histórica, cuando se solicitaba la formación integral de los ciudadanos.

De allí la obligación de examinar los fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la geografía (Souto, 1998). 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

Esta situación desnudó la relación entre la enseñanza geográfica y el momento histórico. Eso se demuestra con: a) La poca o escasa referencia sobre la globalización en los textos escolares; b) El tema fue ampliamente debatido en los medios de comunicación social y escasamente comentada en el aula de clase; c) los docentes tuvieron información al respecto, pero no lo compartieron con sus estudiantes en el aula (Hollman, 2008).

Lo alarmante fue la superficialidad como se facilitó el suceder global en el aula, cuando se requería conocer 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 la época cada vez más compleja al evitarse la comprensión crítica de la localidad habitada (Frías y Valentínez, 1999).

Las críticas sobre esta acción pedagógica de la geografía, se inclinaron a cuestionar la formación de ciudadanos pasivos y espectadores acríticos, de donde derivó la apatía el desgano y la indiferencia, al fortalecer la condición neutral, insensible e indiferente; es decir, en la práctica escolar se evitó la explicación analítica, crítica y creativa, para contrarrestar el afecto a la superficialidad y la memorización.

La preocupación 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? Eso derivó en el calificativo de Cortina de Humo (Lacoste, 1977).

En ese momento, la geografía fue concebida como una Ciencia Subversiva y Un arma para la Guerra, en un tiempo donde los medios informaban, pero evadían el estudio del deterioro ecológico y la calamidad social de los desastres naturales. Se trata de la importancia adquirida por los fundamentos de la geografía radical y el acentuado interés por los temas ecológicos y la contaminación ambiental,

Un caso significativo de la ausencia de la explicación geográfico en los espacios escolares fue la situación de la guerra de Vietnam (Lacoste, 1977). El tema fue atención de los medios de comunicación social, mientras en el aula de clase, la geografía pedagógica evitó su tratamiento geopolítico e ideológico, cuyo propósito debió ser descifrar la lucha del pueblo vietnamita por su autonomía e independencia, como tarea de la geografía escolar.

La ciencia geográfica, al desviar la interpretación de ese acontecimiento, evidenció que su aplicación estuvo más preocupada por la dominación política como tarea de 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 y obtener los beneficios económicos de las potencialidades de la naturaleza.

A fines del siglo XX, se planteó otra opción explicativa de la realidad geográfica, la geografía humanística, cuya labor debería sustentar la explicación constructiva de las complejas realidades geográficas. Esta versión científica apuntó a elaborar el conocimiento

en forma coherente con el saber empírico hacia la formación de la conciencia crítica. En eso, analizar la realidad geográfica con la revelación de la subjetividad de sus actores.

Es una labor científica, cuya importancia se asumió para reivindicar la importancia de lo humano y lo social como objeto de estudio geográfico. Uno de los aspectos tratados por este enfoque geográfico fue afrontar las dificultades de la complejidad ambiental, geográfica y social, ante el inocultable acento deshumanizado y lo social en el segundo plano ante la atención centrada en lo económico y lo 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) El aporte 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 productiva. Así, valorar esfuerzo pedagógico de 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. Merecidamente, la realidad debería ser explicada desde las interpretaciones de quienes la viven. De esta forma, un salto epistémico y didáctico enriquecedor sobre la calidad científica de la enseñanza geográfica.

Por cierto, desde fines del siglo XX, las condiciones económicas y financieras impusieron la macdonalización cultural. En eso fue un reto promover opciones innovadoras en la enseñanza geográfica, en forma razonable con los desafíos educativos de la época, al igual 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 geógrafos y los docentes 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 (Kaul de Kliksberg, 1984).

Entre los temas a tratar en la labor formativa de la geografía en la escuela, se propuso romper con la tarea tradicional transmisiva. En consecuencia, destacaron los casos de la problematización de la enseñanza, el fomento de la investigación didáctica, los estudios de

la realidad geográfica comunitaria y la exploración de las actividades realizadas en el aula de clase. Es una labor pedagógica afincada en la innovación epistémica del acto educante.

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 (Mires, 1996).

En paralelo, el acento en temas como el calentamiento global, el deterioro ambiental, el hacinamiento urbano y la problemática social. En este momento histórico se manifestaron sucesos notablemente inquietantes por las consecuencias en la dinámica económica y social. En los medios de comunicación social, se hizo frecuente el calificativo de desastres naturales, dado lo imprevisto de su acontecer y los daños ocasionados.

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. Aunque también la magnitud de lo enrevesado de la realidad geográfica en las diferentes regiones del mundo globalizado (Pagés, 2012).

Esta situación geohistórica fue calificada aldea global, globalización, posmodernidad, nuevo orden económico mundial, entre otras denominaciones (Benejam, 1999). En este 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.

En el sur, cuyas realidades históricas son notablemente diferentes por los efectos del colonialismo y del neocolonialismo eurocentrista, han sido explicadas con la persistencia de las reflexiones epistémicas originadas en el norte, como la opción explicativa de situaciones perturbadas por la hegemonía septentrional, desde el siglo XVI. En efecto, la aplicación de las teorías geográficas ajenas a la realidad sureña (Sousa, 2006).

Ante este caso, se impuso el desafío de valorar la contribución paradigmática y epistemológica, expuesta 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, se ha contribuido con la posibilidad de aperturar otras investigaciones geográficas para descifrar la geografía del sur (Sousa, 2006).

En esa dirección, se realizaron 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 sucesos de acento revolucionario, por ejemplo, en la microelectrónica y sus repercusiones en la productividad industrial, el feminismo reivindicador de la mujer, lo ecológico como respuesta al 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 fueron la necesidad de innovar la calidad formativa de la educación, la interdependencia del mercado y el flujo de capitales, la imposición del modelo de vida norteamericano y su manera de entender la situación vivida, el pensamiento único, unido a la visión de integralidad, unicidad y sistematicidad del escenario mundial (Pérez-Esclarín, 2002).

Allí fue tarea decisiva que la educación debería asumir la comprensión de la complicada situación del mundo globalizado, desde el ejercicio de la explicación interpretativa del momento histórico (Souto, 1990). Un cambio epistémico de fundamental importancia emergió para orientar la reflexión de los temas y los conocimientos geográficos involucrados en el escenario en que ocurren.

Esta perspectiva, igualmente se mostró en el ámbito educativo. En los años ochenta del siglo XX, la acción educativa propuso como finalidad, el desarrollo integral de la personalidad de los ciudadanos, con el fomento de los valores axiológicos, éticos y morales. Significa que la formación de los ciudadanos debe corresponderse con las exigencias derivadas de los acontecimientos característicos del escenario contemporáneo.

Por tanto, la magnitud del deterioro ecológico, la contaminación ambiental y la irracionalidad de la organización del territorio, incidieron en contradecir la intervención

insensata, ilógica y desatinada de lo natural y con eso, cuestionar la agresiva intervención del capital para orientar el aprovechamiento de los territorios sin respetar la condición de lo no renovable de los recursos y las potencialidades naturales (Frías y Valentínez, 1999).

Esta circunstancia fue determinante en los años finales del siglo XX, lo imprescindible que en la educación emergiera la exigencia de formar la capacidad de opinar, criticar, construir, pero además aportar iniciativas de cambio a las dificultades confrontadas en la comunidad. Al acto educante se exigió ser activo y protagónico en su tarea de potenciar el nivel biopsicosocial de los estudiantes.

El propósito al respecto, fue contribuir a dar el salto formativo desde la enseñanza limitada al aula a la participación analítica y reflexiva, con el objeto de vigorizar la transformación social tan solicitada en los espacios políticos y académicos del momento histórico. El reto fue practicar la alfabetización preocupada por facilitar las ocasiones para gestionar propuestas factibles de superar los contratiempos geográficos del lugar habitado.

Claramente el esfuerzo formativo procuró modificar la orientación de la enseñanza geográfica de acento decimonónico. En ese momento, fue inevitable una formación pedagógica para estimular el desempeño ciudadano y superar la transmisión de contenidos, porque fue necesaria la formación integral, fundada en la explicación de la realidad en el marco de las condiciones de la época (Angulo R.; Molero Z. y Pérez G., 1995)

En el análisis sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria venezolana, destacó el requerimiento de la 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.

Allí, para Rodríguez (1989), un punto de partida fue plantear la integración con la comunidad. Este incentivo procuró diagnosticar, explicar y generar compromisos de cambio a las dificultades geográficas más apremiantes del lugar. Eso tradujo para la formación educativa, gestionar alternativas apropiadas a un ambiente más humanizado y una realidad geográfica de equilibrio con lo natural.

La inquietud ante el deterioro del territorio, demandó condiciones para alfabetizar geográficamente a los ciudadanos, con su participación 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.

Para los investigadores, en el siglo XX, fue objetivo adecuar la enseñanza geográfica al cambio vertiginoso, a la mutación acelerada del tiempo y la vivencia del caos y la complejidad. Una razón fue entender el desfase de la época de la enseñanza geográfica, 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 vigencia de la enseñanza geográfica descriptiva, limitada a individualizar los rasgos físicos del territorio, como visión disciplinar propia del siglo XIX (Vila, 1953). Igualmente se criticó su apego 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 citaba Nueva York (Wettstein, 1962).

Otra crítica fue su labor de almacenar en la mente de los estudiantes paisajes, nomenclaturas y lugares, cuando se debería estimular una formación para dar respuestas a los problemas que afectaban en forma adversa a las comunidades (Abreu de Armengol, 1984). Eso derivó en enfatizar en la descripción de contenidos facilitados con una acción educativa neutral, ingenua, apolítica y carente de ideología (Kaul de Kliksberg, 1984).

En el debate sobre la enseñanza geográfica fue trascendente lo pedagógico que los estudiantes y el docente fueran ciudadanos protagonistas de la vida comunitaria y, como tal, comportarse 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; es decir, motivar la investigación del trabajo escolar cotidiano, pues se encontró que las actividades básicas fueron el dictado y la clase magistral para explicar contenidos programáticos. Lo destacado de ese hallazgo fue visibilizar las condiciones comunes de la clase, descifradas desde la interpretación científica y pedagógica cualitativa (Rodríguez, 1989).

Así, atender el desfase entre el contexto del momento y el aula. Desde esta perspectiva, se recomendó aplicar los contenidos programáticos e investigar los temas y

problemas de la comunidad. Eso fue determinante para fomentar el cuestionamiento a la actividad formativa tradicional de la enseñanza de la geografía, como un notable desafío ante las circunstancias del momento histórico globalizador (Benejam, 1999).

Ese requerimiento se centró en proyectar la ruptura con la fundamentación científica de la geografía de carácter descriptivo, determinista y naturalista, pues fue ineludible, entre otros aspectos, comprender la finalidad económica del capitalismo de acumular riqueza, explorar e intervenir los recursos naturales y de fomentar la destrucción ecológica de los territorios (Aisenberg, 1994).

En esa dirección se resaltó que los temas ambientales y geográficos convendrían ser estudiados desde una visión científica interdisciplinaria. Ese propósito tuvo como aspiración social involucrar a los ciudadanos en las actividades investigativas comunitarias (Gurevich, 1994). Se trata de una temática de significativa importancia ante la evidencia del calentamiento global, el efecto invernadero y el cambio climático.

Por tanto fue indispensable pedagógicamente incentivar la observación como la acción didáctica básica y esencial, inducida como la actividad natural de la ciencia geográfica, cuya aplicación pedagógica buscó fomentar el contacto directo con la realidad inmediata, cotidiana, natural y espontánea. Así, se propuso la ruptura con la exclusividad del aula de clase como el escenario habitual para enseñar y aprender (Cárdenas, 1994).

Las críticas fueron pronunciadas en su momento, porque la observación fue contemplativa y se asoció con el propósito de perpetuar la memorización de contenidos programáticos para evitar practicar la reflexión crítica y constructiva. Ante la complejidad de la época de fines del siglo XX, se hizo imprescindible introducir la observación como opción epistémica apropiada para renovar la enseñanza geográfica pretérita (Abreu, 1995).

Como fue evidente el desenvolvimiento de una época con perfil histórico propio, particular e individual, fue preciso asumir las condiciones del mundo globalizado y se recomendó como paso decisivo, concebir sus circunstancias, acudir a la comunidad, donde el ciudadano vive las vicisitudes cotidianas que lo vinculan con los problemas ambientales y geográficos inmediatamente vividos (Figuroa 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 acertados en avalar su labor formativa. Eso supuso revisar la concepción positiva de la ciencia, dadas sus notables 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, porque se podrían obtener los argumentos explicativos factibles de promover la acertada y requerida innovación a la labor científica y pedagógica de la geografía y su enseñanza (Abreu, 1995).

Con esta opción se trató de dar respuesta altamente significativa en ayudar a mejorar la calidad formativa aportada por la finalidad educativa, el currículo, el programa escolar y el desempeño vivencial del acto educante. Por tanto, innovar lo pedagógico y lo didáctico en lo referido a los contenidos, por el estudio de problemas geográficos, al igual proponer estrategias interesantes, atractivas y de alto valor formativo, como la investigación acción.

Allí, fue de importancia el reconocimiento en la tarea formativa que se asignó a la investigación, desde la participación y el protagonismo del docente y sus estudiantes, como actores involucrados en la explicación de los objeto de estudio, con capacidad de aprovechar sus ideas previas y ejercitar la transformación de la información en conocimiento; es decir, un acto educante acorde con los cambios de la época globalizada (Lacueva, 1989).

Fue concebir la enseñanza de la geografía con atención al desempeño del educador en el trabajo escolar cotidiano. Al respecto, la necesidad de contribuir a remozar los fundamentos teóricos y metodológicos de los docentes y, con eso plantear el desafío de un educador consciente de las condiciones de la época y de los aportes paradigmáticos y epistemológicos de la ciencia y la pedagogía (Romero 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 ineludible 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 trató 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. En efecto, urgía proponer oportunidades formadoras de la conciencia crítica, a partir de razonamientos analíticos sobre la realidad geográfica local (Souto, 1998).

De este modo, lógicamente ejercitar 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 modernizar el acto educante, entender el territorio habitado, desde estudiantes actores protagonistas de una clase activa, reflexiva, crítica y constructiva.

A fines del siglo XX, en el mundo globalizado, se acentuó la pretensión de practicar la discusión controversial, con el debate de perspectivas, visiones, proyectos. Allí la aspiración fue la apertura a la acción dialéctica para sostener criterios con razonamientos y argumentos de acento confiable; es decir, facilitar la apertura de las reflexiones analíticas e interpretativas que permitiesen la manifestación de ideas argumentadas (Benejam, 1992).

En consecuencia, el aula de clase se comportaría como un escenario democrático, promotor del debate acucioso, con el intercambio de ideas, pensamientos y concepciones. De esta manera un paso contundente para sustituir la memorización por el pensamiento abierto, libre y, con eso la exposición de los puntos de vista derivados de la subjetividad activa en aportes de opiniones acertadas y coherentes.

Eso supuso cuestionar la estabilidad de la versión tradicional reproductora de contenidos absolutos en un momento en que las noticias, las informaciones y los conocimientos son frágiles y factibles de la falibilidad. Desde esta perspectiva, fue necesario reconocer el reto de la tarea de la modernización de la geografía escolar, como una valiosa contribución ante las complicadas condiciones del mundo globalizado.

A fines del siglo XX e inicio del nuevo milenio, en la enseñanza geográfica se reivindicó en las situaciones del momento histórico, ante las necesidades de la sociedad, la revolución paradigmática y epistemológica, el modelo educativo vigente y la concepción de la geografía como disciplina científica y su labor en su práctica escolar cotidiana. (Álvarez-Cruz, 2012; García-Lastra, 2013 y Arenas Martija, 2013).

Asimismo se manifestó de manera contundente el fomento de las críticas a la acción educativa tradicional vigente, en condición de obstáculo para dar respuesta a las necesidades confrontados por los ciudadanos. Por ejemplo, impide la participación activa y protagónica en obtener, procesar y transformar datos en conocimientos, debido a la fuerte resistencia al cambio pedagógico y didáctico (Herrera Ávila, 2012 y Pagés, 2012).

Ante los aspectos enunciados, los expertos citados confirmaron lo reiterado de la aspiración de la innovación de la enseñanza geográfica, ante lo inevitable de combatir la imposición, el conformismo, la desviación, la manipulación y la alienación. Así, como en el desarrollo de las investigaciones de acento renovador de manera diferente a la tradicionalidad pedagógica de la geografía en la escuela.

El propósito fue gestionar otras perspectivas con capacidad de fomentar el respeto a las propuestas formuladas, echar las bases de la responsabilidad y el compromiso social; estimular la investigación para descifrar el comportamiento de los fenómenos geográficos comunitarios de interés colectivo. Por tanto, lo investigado aportaría bases posibles de advertir la época y lo real inmediato, como formular iniciativas pedagógicas innovadoras.

Consideraciones Finales

Una reflexión en procura de otras razones sobre 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 en aportar a la formación del ciudadano durante un siglo tan controversial como fue el siglo XX.

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, cuya intención 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 fomentó la actividad para 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 iniciadas en la gestión por el progreso, debido a la permanencia de la monoproducción y la dependencia tecnológica de los países del norte.

De allí las razones de 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 de originar los cambios con conciencia ecológica de 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. Fue urgente renovar el acto indagador donde los educandos pudiesen buscar, procesar y transformación la información en conocimientos en forma crítica.

4) Desarrollar la reconstrucción explicativa 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 fuese 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 son básicas en la tarea 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 obligatorio 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 contemporánea, donde la sociedad debe ser humanizada, crítica y con planteamientos de acento transformador de las situaciones reales del nuevo orden económico mundial.

El recorrido explicativo sobre la enseñanza de la geografía en el siglo XX, constituye base esencial y básica que deben ser consideradas en el comienzo de nuevas condiciones históricas como temas apremiantes, de proponer una labor pedagógica desde el aula de clase, con el sentido explicativo crítico del escenario complejo contemporáneo, como aporte hacia el desarrollo de la ciencia y la tecnología de calidad humana y social.

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. *Varona. 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* N° 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*, N° 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, P. (1992). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Revista Documents D'Anàlisi Geogràfica*. N° 21, 35-52.
- 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*. Año 5, N° 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.
- Figuroa de Quintero, R. (1995). La Enseñanza de la Geografía en el Nuevo Orden Mundial. *Cuadernos GeoEducación* 2, 27-34.
- Frías, N. y Valentínez, M. V. (1999). Programa de Ciencias Sociales. II Etapa de Educación Básica. Algunas reflexiones para una mejor praxis pedagógica transformadora. *Revista Candidus* N° 3, 30-33.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. N° 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*, N° 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, N° 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.

- 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.
- Santiago Rivera, J. A. (1999). Una propuesta geodidáctica para mejorar la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Geoenseñanza*. Vol. 3 N° 1, 07-56
- 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.
- Souto 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.