

# La enseñanza de la geografía en su práctica escolar cotidiana y el desafío de su innovación

---

José Armando SANTIAGO RIVERA\*

---

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

## Resumen

El propósito es reflexionar sobre la enseñanza de la geografía en su práctica escolar cotidiana y el desafío de su innovación en el mundo contemporáneo, ante la vigencia de los fundamentos decimonónicos, tanto en lo disciplinar como en la pedagógico. Se asume como objeto del análisis a la enseñanza geográfica y su labor diaria en el aula de clase. Al respecto, se acudió a expertos que han estudiado, desde mediados del siglo XX, hasta el presente, esta situación, para desde sus planteamientos, estructurar una explicación sobre la enseñanza de la geografía, su práctica escolar cotidiana, como la exigencia de su innovación. Se concluye al destacar la necesidad de formar a los ciudadanos, acorde con su realidad geográfica, con el apoyo de la investigación científica de acento cualitativo.

**Palabras clave:** Enseñanza Geográfica, Practica Escolar Cotidiana, Innovación.

*The teaching of geography in its daily school practice and the challenge of its innovation*

## Abstract

The purpose is to reflect on the teaching of geography in its daily school practice and the challenge of its innovation in the contemporary world, given the validity of nineteenth-century foundations, both in the disciplinary and in the pedagogical. Geographical edu-

---

\* Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1978). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola en la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Es Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (CDCHT 1995). Es PEI ULA (1997- 2001-2003-2005) y PPI-II (2003-2005).

cation and its daily work in the classroom are assumed as an object of analysis. In this regard, experts who have studied, from the mid-twentieth century, to the present, this situation, from their approaches, structure an explanation on the teaching of geography, their daily school practice, as the requirement of their innovation. It concludes by highlighting the need to train citizens, according to their geographical reality, with the support of scientific research of qualitative accent.

**Keywords:** Geographical Teaching, Everyday School Practice, Innovation.

## Introducción

Desde comienzos del nuevo milenio, en los estudios sobre la geografía y su enseñanza, destacan las críticas sobre la notoriedad de fundamentos teóricos y metodológicos caracterizados por su condición de tradicionales, cuya acción educativa forma a los ciudadanos en el mundo contemporáneo. Se trata de la presencia de los conocimientos y prácticas, cuyo origen se ubica en el siglo XIX, pero pesar de trascurrir un lapso de tiempo tan pronunciado, todavía permanecen activos en el aula de clase. En lo específico, en el caso de la disciplina geográfica, se utiliza didácticamente los fundamentos de la geografía descriptiva, limitados a inventariar, enumerar y detallar los rasgos físico-naturales del territorio. En el caso de la enseñanza, se acude a las actividades didácticas para facilitar la transmisión de los contenidos, tal y como están estructurados en los programas escolares y los libros elaborados en función de los establecido en las asignaturas geográficas.

El motivo de la controversia de esta práctica geográfica y pedagógica obedece a que los investigadores infieren que enseñar geografía, en el actual momento histórico, es necesario asumir las condiciones de la realidad actual. Como es un medio caracterizado por complicados objetos de estudio, destacan el calentamiento global, el desequilibrio ecológico, aunado de la contaminación ambiental, el hacinamiento urbano, el desplazamiento sur-norte, el desempleo, el hambre y la desnutrición, entre otros.

Asimismo, hay consenso en aplicar los avances científicos y tecnológicos para sustentar una acción pedagógica que supere los esquemas memorísticos por el desarrollo del pensamiento crítico y constructivo; es decir, agitar los análisis reflexivos hacia una subjetividad de niveles evaluativos generadores de puntos de vista argumentados y efectivos en la gestión de los cambios. Es activar las explicaciones obligadas sobre el entender razonado de sentido lógico y sensato de lo real. Así, se confirma el desfase entre la época y la enseñanza geográfica que se desarrolla en la práctica escolar cotidiana. Por tanto,

resulta imprescindible acudir a las explicaciones que autores realizan sobre la enseñanza de la geografía, en su labor diaria en el aula clase. El motivo es identificar los rasgos de ambos objetos de estudio, con el propósito de plantear argumentos para sostener desde los avances de la disciplina, la pedagogía y la didáctica, su innovación acorde con el actual momento histórico.

De allí que el propósito sea reflexionar sobre la enseñanza de la geografía en su práctica escolar cotidiana, como incentivo para promover su innovación ante las condiciones propias del mundo contemporáneo, ante la vigencia de los fundamentos del siglo XIX, tanto en lo geográfico como en la pedagógico. Esa dinámica condujo a analizar la enseñanza de la geografía, la práctica escolar cotidiana y las razones para proponer la innovación de la enseñanza de la geografía, como un aporte a la discusión sobre este tema académico.

## **1. La enseñanza de la geografía**

La enseñanza de la geografía que se facilita hoy día en la práctica escolar cotidiana, tiene su origen en el siglo XIX, cuando se consideró su importancia e incorporar la disciplina geográfica en la escuela primaria. Lo preocupante es que su comportamiento pedagógico, no solo en la educación primaria, sino también en la educación secundaria, se caracteriza por conservar el mismo perfil educativo, pedagógico y didáctico de las actividades formativas que en su origen se aplicaron, salvo muy pocas excepciones de cambios visibles. Según se refieren Cortez (1952), Daus (1966), Benejam (1999), Antón Valero (2000), Aiello (2005) y García-Lastra (2013), para citar ejemplos; esta práctica pedagógica no ha ocultado sus propósitos originales de ser una asignatura para facilitar cultura a general desde la escuela; en especial, ofrecer una visión atractiva sobre realidades geográficas exóticas. Por tanto, para comprender la situación de la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, bajo las orientaciones de los conocimientos y prácticas del siglo XIX, es importante acudir a los investigadores de esta campo del conocimiento, a la vigencia de los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo, al modelo educativo centrado en transmitir contenidos, como a las bases teóricas de la enseñanza y del aprendizaje, estimulantes de la memorización como su tarea formativa esencial y básica.

Precisamente, cuando se busca entender ese suceso, una de las referencias citadas es la fortaleza del positivismo para explicar la realidad, con el apoyo de la linealidad, el mecanicismo, la funcionalidad y la objetividad. Es el aporte de la ciencia positiva para obtener la verdad científica con la aplicación de procesos para simplemente observar, describir y copiar lo real, en forma tangible

y objetiva. Su logro es reproducir los hechos, pero sin asumir las razones de su existencia empírica. La orientación científica positivista sostiene al método hipotético-deductivo, cuya labor ha apuntado hacia la aplicación de métodos diseñados con secuencias estrictas e invariables, garantes de la confiabilidad y la validez del conocimiento derivado de la verificación de la hipótesis.

De acuerdo con Calvo (2009), esta direccionalidad epistémica se tradujo en la enseñanza de la geografía, desde su comienzo y sirvió para enfocar desde la observación y la descripción, la tarea de identificar y reproducir con el dibujo, la copia y el calcado, los rasgos físico-naturales de los territorios. Por cierto, su apoyo didáctico ha sido sobrevalorar a las actividades didácticas, tales como la observación y la narración de los aspectos descritos, desde una actitud positivista para descifrar los factores de la realidad apreciada. Eso significó enfatizar en la percepción del sentido visual para apreciar con exactitud las características; por ejemplo, del paisaje o la localidad. Se trata de desarrollar la capacidad para identificar los aspectos físicos del territorio.

En lo referido a los fundamentos educativos, estos han sido considerados como derivados del modelo educativo del siglo XIX. Por tanto, al contextualizar en ese momento histórico, la explicación debe entenderse en el marco de su presencia circunscrita a la escuela; en especial, de los sucesos rutinarios del aula de clase, donde se procura transmitir los contenidos programáticos estructurados en el libro, como su tarea pedagógica fundamental. Una explicación al respecto, la ofreció Palacios (1984), quien valoró la importancia asignada a formar a los ciudadanos con una orientación más fortalecida por el desarrollo del intelecto y, con eso, el propósito ajustado en los conocimientos y en la cultura general. Es preparar a los estudiantes para la vida, desde el fomento de la intelectualidad, derivada del conocer más teórico que práctico.

Así, la acción educativa se ha orientado hacia la formación del ciudadano culto e intelectual, desde una labor pedagógica más inquieta por el fomento de una vida metódica, disciplinada, más justa y eficiente. Entonces el afán apuntó hacia los valores contemplativos de lo real, el desarrollo de la imaginación, la meditación y el entendimiento, pero sin la intervención en su explicación. Es el modelo educativo tradicional cuya labor formativa se desenvuelve afincada en la transmisión de los contenidos programáticos, para ser facilitados por el educador a través del dictado y/o la copia en el cuaderno.

En esta situación de la visión geográfica descriptiva, los procesos pedagógicos se han desenvuelto desde la perspectiva fragmentada del conocimiento, en

asignaturas específicas, de tal forma que el individuo puede obtener un saber enciclopédico, con el apoyo de la memorización. Eso se pudo apreciar en la elaboración de los programas de las asignaturas geográficas, estructurados como un listado de contenidos programáticos. Al respecto, Capel (1988:116), expresó:

Los programas de geografía propuestos para la enseñanza... tenían en cuenta las ideas de Lavasseur, en el sentido de distinguir: 1) una parte física (relieve, régimen de las aguas, el mar y las costas, y el clima); 2) una geografía política - que se apoya en la historia y estudia al hombre en su pasado y en su presente- y que comprendía la geografía histórica y la geografía administrativa; y 3) una geografía económica, dentro de la cual se deberían incluir el estudio de la población, la agricultura, la producción mineral, la industria y las vías de comunicación.

La traducción en la práctica escolar cotidiana de lo expresado por Capel implica que los aspectos ser enseñados son obtenidos de la fragmentación de la realidad geográfica, en tantas partes como fuese posible. Así, se evidencia claramente la orientación positiva de la ciencia como el fundamento que asegura la cientificidad de su desarrollo pedagógico y didáctico. Lo otro es que en esa labor de desintegración de lo real, han privado las influencias para enfatizar en aspectos como el relieve, el clima, los suelos, la vegetación.

Eso lo confirmó Plans (1962: 209), cuando afirmó que “No se tratará, pues, de una geografía general propiamente dicha, sino del conjunto de hechos más sobresalientes que se refieren al clima, al relieve terrestre, a los paisajes vegetales y a las actividades de los hombres en la superficie terrestre”. De esta forma, la disciplina geográfica es enseñada en la práctica escolar cotidiana, desde la perspectiva descriptiva, tal como la definió Daus (1966:85):

La geografía descriptiva es el estudio de un espacio de la superficie terrestre en la totalidad de sus caracteres físicos, biogeográficos y antropogeográficos. Es la forma tradicional de la Geografía. Por su extensión del espacio abarcado por el estudio descriptivo, la geografía puede titularse universal, o con el nombre de un continente, país, provincia, región, comarca, lugar o cualquier espacio, incluso el del mar.

Inicialmente, este paradigma geográfico concentró su esfuerzo pedagógico en promocionar la localización de lugares en la superficie terrestre, aunque evitó establecer las causas de su origen, su distribución; la correlación de sus elementos constitutivos y con otros hechos similares, parecidos o idénticos en otras áreas del planeta. Por tanto, el conocimiento geográfico ofrecido en

los programas, ha representado una visión parcelada de la realidad, desprendida de sus repercusiones sociales e históricas con una neutralidad ideológica y política, adecuada a tergiversar y desvirtuar la explicación de su causalidad. Esta crítica obedece a lo expuesto por autores de mediados del siglo XX.

Por ejemplo, es importante resaltar la opinión de Cortez (1952), quien criticó la ausencia de la preparación científica de los educadores, la falta de obras didácticas actualizadas, la escasez de material didáctico y el sentido tradicional de los contenidos programáticos. Para él, fue desesperante como profesores recurrían a los libros, folletos, revistas y otras publicaciones periódicas, para reunir los escasos conocimientos geográficos ya guiar sus clases. Mientras los alumnos, buscan retener la información en sus cuadernos.

Otro caso fue Don Pablo Vila (1953:49), quien criticó que la enseñanza geográfica, se limitará en su sentido estricto al aula de clase, donde se aplicó didácticamente el dictado y/o la lección magistral en los docentes y en los alumnos, además del dictado, el dibujo, la copia y el calcado. Cuestionó que su labor se desarrollara con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para retener información sin procesamiento reflexivo; acción considerada como obsoleta, pues:

...mientras en la presentación de los textos geográficos, no se permanen el contenido científico con la orientación pedagógica; mientras la geografía sea descripción y enumeración sin razonamiento; mientras el mapa del Atlas o el mapa mural no acompañe constantemente al estudio; mientras la observación de la naturaleza, por el paseo o la excursión, y los fenómenos y paisajes, no observables directamente, por el grabado o las proyecciones; la enseñanza de la geografía cae en la memorización, en la información a lo sumo, sin que el educando, el estudiante, tenga de esta materia el sentido de una ciencia viviente y aleccionadora.

Igualmente, se destaca el sentido descriptivo en los manuales de geografía, pues en lectura se podía disfrutar de apreciar el listado de nombres de ríos, montañas, capitales. En efecto, la enseñanza de la geografía asumió una orientación libresca, abstracta, enciclopedista y alejada de su realidad. Esta labor todavía hoy persiste para cumplir una rutina impregnada de desgano, apatía e indiferencia con los acontecimientos de la compleja época contemporánea. Lo enunciado marca la distancia de la enseñanza de la geografía de las necesidades de la sociedad, como de poder entender crítica y constructivamente su complicada realidad ambiental, geográfica y social. Eso lo con-

firma Rodríguez (2008:13), cuando afirmó lo siguiente: “En la enseñanza tradicional hay una yuxtaposición de contenidos y estrategias que hacen de la clase una mera repetición de conceptos pocos atractivos para el estudiante...”.

En efecto, con solo conocimientos no se entiende lo real. Por tanto, se hace imprescindible llamar la atención sobre la imperiosa necesidad de modernizar la enseñanza de la geografía, desde una práctica escolar que revise su adecuación a las nuevas realidades del inicio del nuevo milenio en forma acertada, coherente y pertinente; especialmente, analizar su comportamiento estático, rutinario y descontextualizado, de tal manera de inferir hacia dónde debe direccionar su labor formativa.

## **2. La práctica escolar cotidiana**

Las condiciones históricas globalizadas se revelan como un escenario, cuyo suceder de acento complicado, enrevesado e imprevisto, ha ameritado la formulación de nuevas interrogantes, como también del planteamiento de hipótesis, encaminadas a encontrar respuesta, entre otras razones, ante el sentido y efecto, de lo adverso y lo hostil, como lo contraproducente. Un motivo ha sido la reivindicación de los puntos de vista de los involucrados en el acto educante. Entre los aspectos que justifican esta alternativa epistémica, de acuerdo con Altmann (2011), cada ciudadano tiene hoy día, la oportunidad para acceder a la información, igualmente es afectado por las repercusiones mediáticas de los datos, de acento superficial, aunque forjador de conductas reveladoras de nuevas formas de actuar, pensar y comprender la realidad vivida, en forma poco analítica.

En efecto, son indiscutibles los efectos en la educación de ciudadanos espectadores acrílicos y deshumanizados. La Información, los aditivos psicológicos y los efectos audiovisuales son determinantes para que Colom (2001), haya destacado la posibilidad de percibir la realidad como un espectáculo donde el público es presa fácil de la manipulación perversa de la conducta colectiva, con la transmisión de símbolos iconos, códigos e imágenes interesantes, atractivas y de rápida fijación en la mente de las personas, con el uso didáctico de las nuevas tecnologías.

El resultado, en la perspectiva de Aiello (2005), es que mientras la educación formal está afectada por las significativas transformaciones de la época, en la escuela están todavía vigentes los fundamentos teóricos y metodológicos establecidos en el siglo XIX, para promover la actividad formativa de los

ciudadanos. Esta realidad se ha convertido en tema de obligante referencia, cuando se busca la explicación del desfase entre la educación y el momento histórico. El motivo es que enseñar y aprender con la labor pedagógica y didáctica decimonónica el ciudadano asume comportamientos de incompreensión de la época que vive, al participar en procesos muy diferentes a como es educado por la acción mediática; es decir, aprende más fuera de la escuela que en ella. Moral y Ovejero (2005:s/p), alegan:

He ahí una de las funciones abiertamente enmascaradoras de la educación. Los centros educativos transmiten unos conocimientos que no son neutrales, sino que se seleccionan de la totalidad del conocimiento disponible, aunque desde visiones ingenuas relativas a la cuasirrevelación de los mismos se sostiene que existe y se practica la neutralidad. El objetivo de la selección estará conectado con la acción y la reacción de mecanismos de poder que recrean unos particulares conocimientos, dotándolos de un halo de verdad revelada y única, a partir de la aceptación acrítica o del mero acostumbramiento.

El ciudadano, al participar en este acto educante, resulta ajeno a la explicación del mundo y la realidad vivida, pues que debería ser educado en forma acorde a las contemporáneas circunstancias donde es actor de primer orden, como habitante de una comunidad. En este acontecimiento tiene como un antecedente en el caso venezolano, a la reforma curricular promovida para ajustar la educación primaria a los cambios propuestos por la Organización de Estados Americanos (OEA), en la década de los años ochenta del siglo XX. En ese momento, el Ministerio de Educación (1981), se expuso que el cambio educativo debería ser coherente con la época y sustentado en cambios significativos a realizar en la práctica escolar cotidiana, porque era allí donde se podían apreciar las razones del desacuerdo entre educación y la época.

Otros casos a ser citados son el Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo (1986), el Informe del Congreso Nacional de Educación (1989), el Informe final de la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE) (1990), en el Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización (2000), en el Plan Decenal de Educación (1993) y en el Documento Preliminar del Sistema Educativo Bolivariano (2007). En los documentos citados, la atención política apuntó hacia una educación de calidad pertinente para gestionar los cambios que Venezuela requería, ante su condición de país en vías de desarrollo; en principio, contribuir a formar al ciudadano acorde con las innovadoras bases filosóficas y



científicas, para dar un cambio significativo a la tradicional transmisión de contenidos programáticos.

Por cierto, en los años ochenta, se comenzó a reflexionar sobre el acto educante en su desenvolvimiento cotidiano. Al respecto, por ejemplo, inquieta por los sucesos del aula de clase, Rodríguez (1986), realizó un estudio que encontró que la diaria actividad escolar parece estar detenida en el tiempo, porque allí se aprecia la vigencia de la transmisión de conocimientos, con un desenvolvimiento habitual de acento rutinario. La mencionada investigadora observó el desarrollo de la clase y consiguió la existencia de una actividad pedagógica limitada a comunicar nociones y conceptos geográficos, aunque sin explicación alguna, pues tan solo se dedicó a copiar en el pizarrón, los estudiantes copiaron en el cuaderno y la docente comentó brevemente, pues la idea fue contribuir a fijar en la mente, el contenido programático. En otras palabras, enseñar geografía reveló que las tareas básicas son el dictado, el dibujo, la copia y el calcado.

Esta realidad escolar fue motivo de la atención de Estacio (1991) y Codina (1998), quienes mostraron su cuestionamiento en el énfasis revelado en la rutina pedagógica, de características, tales como el apego al uso didáctico del libro texto elaborado desde las pautas establecidas por el Estado, la memorización y en la evaluación centrada en la medición, asumida como la opción para verificar lo aprendido por los estudiantes. Inevitablemente para Antón (2000), se trata de una acción pedagógica viciosa que perturba el pensamiento al restringirlo a la condición de receptor de datos, a la vez que constriñe a los educandos al manejo de una información superficial y sin una repercusión formativa conducente a fundar explicaciones críticas sobre su realidad geográfica.

Desde la perspectiva de Canquiz e Inciarte (2001), el cambio que se aspira debe convertir al aula de clase en un escenario más vinculado con la dinámica de la situación inmediata. Eso implica fundamentarse en una renovada finalidad educativa que apunte hacia la formación de los ciudadanos con un sentido más humano y con un efecto pedagógico más contundente en la explicación del entorno inmediato. Una opción que adquiere notable pertinencia ante la complejidad del mundo contemporáneo, de acuerdo con Maldonado (2016), es proponer un modelo educativo coherente con la época. Por tanto, eso supone a la práctica escolar cotidiana, estimular en su afán renovador, la aplicación didáctica de la investigación, como actividad donde se integren la teoría con la práctica; la reflexión y la acción, con el propósito ejercitar procesos de enseñanza y de aprendizaje para obtener los conocimientos por sus propios medios.

Precisamente, eso implica reducir la artificialidad de los eventos escolares, estimular experiencias exploratorias de la realidad, como la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real. En la opinión de García-Lastra (2013), el cambio radica en la posibilidad de convertir la enseñanza en una actividad de indagación científica de las situaciones de la vida cotidiana. Es decir, asumir la práctica escolar centrada en la explicación de las acciones sociales y encontrar allí, la causalidad de los acontecimientos de la dinámica geográfica, al diagnosticar, detectar tendencias y comportamientos y contribuir a estimular la reflexión crítica hacia la transformación.

Esto determina que el docente debe ser un investigador que desarrolla procesos de enseñanza como una “hipótesis de acción” y enseña desde una intervención activa y participativa de los escenarios comunitarios aledaños a la escuela. Por cierto, al exponer la importancia del aprovechamiento didáctico de los avances tecnológicos, De Miguel, De Lázaro y Marrón (2012), opinaron que la enseñanza de la geografía debe superar el acento tradicional, pues convierte al educando en consumidor de contenidos libresco, la escuela se aísla de la comunidad, se aumenta la distancia entre la educación y el desarrollo científico-tecnológico y se nota la ausencia del debate ideológico-político que niega la posibilidad de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos.

En suma, lo enunciado denuncia que la educación vive la coexistencia de las dificultades tradicionales con dificultades de nuevo tipo. Allí, desde el punto de vista de De Zubiría (2006), se muestra la vigencia de la acción educativa de escasa formación en la enseñanza y el aprendizaje, los bajos niveles de rendimiento escolar, las carencias de una lectura crítica, la ausencia de la actividad reflexiva y el vacío dialéctico que debe las intenciones del poder dominante y su supremacía.

El centro del debate es la reiterada crítica a la crisis educativa y pedagógica, plena de contradicciones, de donde deriva de la vigencia de una acción educativa transmisiva y de acento tecnocrático, cuya repercusión más relevante, ha sido conservar los mecanismos de dominación, la subordinación y el ejercicio de la alineación ideológica del capital, al exigir la reproducción del conocimiento y menospreciar a la investigación como alternativa para elaborar nuevos conocimientos. Con esta formación geográfica y pedagógica es evidente ante la acentuada divergencia con lo enrevesado del momento histórico, entender su realidad geográfica y social que le caracteriza.

### **3. Hacia la innovación de la enseñanza de la geografía**

Hoy, cuando la realidad geografía se manifiesta como un escenario pleno de complicaciones, resulta conveniente avanzar allá de la descripción de los rasgos físico-naturales del territorio, para asumir la conveniencia de explicar desde el análisis reflexivo, crítico y constructivo, las formas cómo los grupos humanos aprovechan las potencialidades de la naturaleza, pero con una orientación humanística y social. La permanencia de la enseñanza tradicional de una concepción geográfica meramente contemplativa y desarrollada, mientras tanto, las informaciones como los conocimientos han adquirido el sentido de falibles, frágiles y fugases, para afectar a los contenidos programáticos, las estrategias de enseñar y la estabilidad conceptual.

Ante la complicada situación, tanto histórica como educativa, la nueva mirada pedagógica se debería inclinar hacia la facilitación de procesos abiertos y flexibles conducentes a propiciar la elaboración del conocimiento desde la práctica misma. Además, promover la actividad participativa, reflexiva y crítica de los estudiantes, fundamentar los puntos de vista personales sobre el mundo, la realidad y la vida, con el propósito de argumentar la subjetividad con la que explican lo real inmediato. Al respecto, Briceño y Ribas (2012), al plantear una concepción más social de la enseñanza, considera el desarrollo de una acción didáctica deconstructiva reveladora de la racionalidad que construye el espacio y se haga evidente su intencionalidad explicativa. En la opinión de Rodríguez (2008:26), se impone la necesidad de sustentar la posibilidad de la reflexión analítica, ante lo imprescindible de asumir posturas críticas frente a la situación cambiante y compleja de lo cotidiano porque, en sus palabras:

...la geografía escolar ya no puede competir en calidad con la información transmitida por los medios de comunicación, a lo que habría que apostillar que ni debe hacerlo, pero si le compete ahora integrar esa información geográfica 'popular' como objeto de análisis crítico para formar el futuro ciudadano a enfrentarse con el sistema de conformación de opiniones públicas que constituyen los medios de comunicación.

Es ejercitar la reflexión sobre la realidad concreta, tanto la ofrecida por los medios de comunicación, como la vivida en lo cotidiano. En ambos casos, se debe incentivar el pensamiento crítico que facilite descifrar críticamente la realidad desde preguntas desencadenantes de acciones didácticas hacia la transformación de las ideas previas, la experiencia, el sentido común y la in-

tuición, como en forma común, los alumnos interpretan su realidad. Es mirar al mundo desde una variedad de puntos de vista, apreciar la realidad desde su experiencia cotidiana, aceptar otras miradas sobre lo real y destacar que las ideas están sujetas a cambios. Desde la perspectiva de Inga (2009), se trata de la importancia de contrastar las diversas opiniones de los actores sobre sus situaciones cotidianas, en la gestión por hallar las razones de su existencia concreta, como entender su contexto sociocultural e histórico donde ocurre

Por estas razones, es indispensable fundar posturas críticas, evaluadoras, creadoras y creativas que posee el individuo por su misma naturaleza humana. En efecto, se impone volver la mirada a cómo se aprende en la vida misma, porque allí se ajusta la experiencia con el diálogo, la confrontación con la alternativa, el problema con la solución. Todo esto con la firme convicción que la persona también tiene un saber sobre su entorno inmediato, su mundo y su época, desde el desarrollo de la capacidad diaria para redescubrir o descubrir derivada de su naturaleza humana. Puede señalarse entonces la exigencia de fortalecer el pensamiento crítico desde la postura que, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2012:48-49), constituye una nueva versión epistémica:

...que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, ... En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía tiene en la investigación una extraordinaria oportunidad para gestar cambios a su práctica pedagógica. Eso responde a la necesidad de poner en práctica las bases de una concepción humanista de la enseñanza y del aprendizaje, como también el desarrollo de procesos formativos fundados en el aprender por descubrimiento, la construcción significativa del conocimiento y el sentido transformador de las dificultades de la sociedad, desde una acción política e ideológica.

Por tanto, se pretende innovar su tarea pedagógica, en principio se impone asumir como objeto de estudio a la realidad geográfica cotidiana y facilitar una actividad pedagógica dialogal, de confrontación y cuestionamiento, donde los contenidos escolares atiendan a los problemas que afectan al colectivo social. Es decir, según Pérez-Esclarín (2010), es prestar atención a

los acontecimientos de la comunidad, una vez que éstos son expresión de los nuevos cambios que globalmente afectan a la sociedad planetaria. Por eso Calvo (2010: s/p), al respecto, afirmó:

En la actualidad, la didáctica de la geográfica parece tener la necesidad de interrogarse acerca del momento epistemológico en que se encuentra su modelo de enseñanza, en la que toda una reflexión sobre la educación para la ciudadanía, con importantes referencias geográficas a las prácticas sociales, queda aún por precisar en su entramado teórico.

Es el reto de innovar su labor formativa, pero acorde con la renovación paradigmática y epistemológica. Eso supone considerar otras propuestas pedagógicas y didácticas más próximas a la elaboración de conocimiento. Al respecto, Méndez (2008), ha resaltado el hecho de los cambios en los fundamentos de la ciencia geográfica para aproximarse a circunstancias descartadas por la ciencia positiva. Uno de los aportes apunta hacia la interdisciplinariedad, pues permite develar más allá de sus externalidades, la causalidad explicativa, al aplicar los aportes teóricos y metodológicos de otras ciencias. Así, es posible revelar no solo lo que se aprecia a simple vista, sino también los enfoques personales de quienes los viven.

Eso representa para la opinión de Toro Sánchez (2009:14) “...el valor que cada una de ellos proporciona a la explicación y el análisis de las relaciones entre ser humano y entorno, deja abierta la posibilidad de un diálogo o «consiliencia» de igual atención que revierta en un conocimiento geográfico más fiable del mundo”. De esta forma, hay una aproximación más coherente con el contexto de la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido, donde el cambio y la transformación son incuestionables.

Ahora se torna indispensable que la enseñanza oriente el aprendizaje hacia la obtención, procesamiento y transformación de la información, con el desenvolvimiento de actividades pedagógicas participativas. Al reflexionar sobre este planteamiento, Pérez-Esclarín (2010), reconoce que el objetivo es la elaboración de los conocimientos con base científica. Así, lo cotidiano será percibido en forma crítica y la actividad escolar será un escenario para el diálogo fecundo y cuestionador hacia la conciencia para juzgar las condiciones geográficas.

Por tanto, ante los contratiempos del mundo contemporáneo, desde el punto de vista de Briceño y Ribas (2012), se impone el acto indagador que permita descifrar la realidad desde la investigación de los problemas geográ-

ficos comunitarios, con la aplicación de los fundamentos cualitativos de la ciencia, para valorar a lo local como fuente de saberes y desarrollar procesos pedagógicos para aplicar la teoría en la práctica y viceversa.

Los aspectos enunciados servirán para contribuir al cambio en la concepción de la enseñanza debe considerar a los mismos procesos de enseñar y de aprender, desde la siguiente interrogante: ¿Cómo se obtiene el conocimiento?, lo que determina a su vez otra interrogante: ¿Para qué se obtiene el conocimiento? La formulación de ambas preguntas lleva consigo problematizar el acto educante, de tal manera que la situación cotidiana sea intervenida desde procesos más complejos que la simple apreciación sensual-empírica. Desde la perspectiva de De Miguel, De Lázaro y Torres y Marrón (2012), las interrogantes encontrarán respuesta al contextualizar los objetos de estudio en el marco de las condiciones históricas de la época. El objetivo debe ser abordar situaciones vividas por el sujeto y explicaciones que involucren actores, escenarios, acontecimientos, relaciones de poder.

La actividad promovida, según Antón (2000) sirve para proponer el cambio pedagógico en la práctica escolar cotidiana, implica seleccionar temas, problemas, hipótesis y situaciones de aprendizaje, estimular el trabajo en grupos donde se intercambien, reestructuren y transformen ideas, pensamientos y concepciones, convertir a la acción formativa en actividad democrática y horizontal, para exponer con libertad, opiniones, pensamientos y promover la actividad investigativa.

Asimismo, fortalecer las habilidades para obtener el conocimiento: Leer, escribir, hablar, pensar, observar, desarrollar actividades didácticas desencadenables de otras actividades desde la integración teórico-práctica, estudiar los problemas de la comunidad, desde la acción investigativa de su cotidianidad e incorporar a la comunidad en la labor social que realiza la escuela, con el objeto de contribuir a la formación de ciudadanos con conciencia crítica y creativa.

## **Conclusión**

La época que transcurre entre el siglo XX y la actualidad es hoy día motivo de interés en los espacios académicos, pues constituye un lapso histórico de complejos acontecimientos que han perfilado una época, calificada con termos como una nueva modernidad, posmodernidad y globalización. En ese escenario donde el impulso de la ciencia y la tecnología han dado excelentes aportes, también es evidente las contradicciones con lo

humano y lo social. Por un lado, los extraordinarios logros en los diversos campos de la ciencia, pero igualmente el incremento de la problemática social, al sumarse las nuevas dificultades a los inconvenientes tradicionales. Lo cierto es que la deuda de la ciencia con la sociedad aumenta a ritmo impresionante al igual que la acumulación de capital ante la pobreza.

Por tanto, ya es inocultable la aspiración de una formación educativa con la capacidad para formar a un ciudadano que pueda pensar, actuar y desempeñarse con activa participación y protagonismo, como un sujeto autónomo, crítico, creativo y constructivo; además de responsable y comprometido para impulsar el cambio social, entre otros aspectos. Sin embargo, en Venezuela, los cambios curriculares realizados desde la década de los años sesenta del siglo XX, hasta el presente, han considerado marcos teóricos renovados, además de manifestarse las exigencias de la innovación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la práctica escolar cotidiana.

Un hecho a resaltar es que la decisión política de originar los cambios en los currículos, en los programas escolares y en la elaboración de los libros, obedece a la exigencia de modernizar el acto educante y, especialmente, recomendar renovadas teorías pedagógicas, estrategias didácticas y de evaluación del rendimiento escolar. No obstante, llama la atención que en las reformas curriculares realizadas en los años 1981, 1987, 1995, 1999 y 2005, fundamentalmente, las propuestas hayan obviado las preocupantes realidades que ocurren en el trabajo escolar cotidiano. Allí, se viven rutinas académicas de acento decimonónico, muy distantes de las teorías pedagógicas y didácticas promovidas desde los inicios del nuevo milenio y, por tanto, ajenas a mejorar la calidad formativa del aula de clase.

Estos acontecimientos se han convertido en el aliciente para desde los espacios académicos, revisar los fundamentos teóricos de los cambios curriculares, el desenvolvimiento de la actividad escolar cotidiana y la necesidad de investigar sus temáticas y problemáticas, pues el motivo es que el ciudadano que vive el inicio del siglo XXI, está apoyado con los fundamentos teóricos y metodológicos del siglo XIX. Por tanto, es necesario continuar con la iniciativa por aportar otras explicaciones sobre la enseñanza de la geografía, en su práctica escolar cotidiana. Una inquietud es analizar las dificultades que desentonan con la época, la acumulación de contenidos programáticos y la escasa capacidad de examinar críticamente los problemas que agobian a la sociedad, como de elaborar opciones de cambio.

## Referencias

- AIELLO, María (2005). *Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación Docente*. EDUCERE, Año 9, N° 30, pp. 329-332.
- ALTMANN B., Josette (2011). *Integración latinoamericana Historia de crisis inacabadas*; en ROJAS ARAVENA, Francisco y ÁLVAREZ-MARÍN, Andrea (Eds.). **América Latina y el Caribe Globalización y conocimiento. Repensar las Ciencias sociales** (pp. 133-166). Montevideo: FLACSO-UNESCO.
- ANTÓN VALERO, José Antonio (2000). *Educación para el desarrollo*. **Cuadernos de Pedagogía**, N° 297, pp. 62- 64.
- BENEJAM, Pilar (1999). *El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?* Sevilla: Díada Editores, S.L.
- BRICEÑO, Jesús y RIBAS, Yasmelis (2012). *La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo*. EDUCERE, Año 16, N° 55, pp. 267-271.
- CALVO ORTEGA, Francesc (2009). *La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar*. **Cuestiones Pedagógicas**, N° 20, pp. 269-282.
- CANQUIZ R., Liliana e INCIARTE G., Alicia (2001). *Los perfiles profesionales en el marco de la modernización curricular*. LAURUS. **Revista de Educación**. Año 7, N° 11, pp. 9-26.
- CAPEL, Horacio (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea* (3ra edición). Madrid: Editorial Barcanova, S.A.
- CODINA, Gabriel (1998). *Tendencias educativas actuales significativas para la educación popular de Fe y Alegría*. Movimiento Pedagógico, N° 17, pp. 6-16.
- COLOM C., Antonio (2001). *Teoría del caos y educación*. **Revista Española de Pedagogía**, Año LIX, N° 218, pp. 5-24,
- Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo (1986). *Informe presentado al Dr. Jaime Lusinchi sobre la educación venezolana*. Caracas: Editorial Arte.
- Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE) (1990). *Un proyecto educativo para la modernización y la democratización*. Caracas: Editorial Arte.



- Congreso Nacional de Educación (1989). *Informe final. La educación venezolana hacia el año 2000*. Caracas, del 15 al 21 de enero de 1989.
- Consejo Nacional de Educación (1993). *Plan Decenal de Educación*. Edición Especial. Versión Preliminar. Caracas, junio de 1993:
- CORTEZ, S. Rodulfo (1952). *El medio físico venezolano*. Caracas: Talleres Sorocaima.
- DAUS, Federico (1966). *¿Qué es la geografía?* (3ra edición). Buenos Aires: Editorial Columba.
- DE MIGUEL, Rafael; DE LÁZARO y TORRES, María Luisa y MARRÓN GAITE, María (2012). *La Educación Geográfica Digital*. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu
- DE ZUBIRÍA, Julián (2006). *Los modelos pedagógicos contemporáneo* (2ª edición). Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DENZIN, Norman. K. & LINCOLN, Yvonna. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3ra Edición). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- ESTACIO, Pedro (1991, Junio 29). Educamos al escolar en la técnica del memorismo. *El Nacional*, p. C-8.
- GARCÍA-LASTRA, Marta (2013). *Educación en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo*. **Convergencia**, Volumen 20, N° 62 (mayo-agosto).
- INGA ARIAS, Miguel. Gerardo (2009). *Importancia de la Investigación Cualitativa para la acción educativa: presentación de un modelo revistas*. **UNM-SM. Investigación educativa**, Volumen. 13, N° 24, PP. 205-219.
- MALDONADO, Carlos Eduardo (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- MÉNDEZ, Ricardo (2008). *Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza*. **Huellas**, N° 12 (2008), pp. 128-155.
- Ministerio de Educación (1981). *Normativo de la Educación Básica*. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

- Ministerio de Educación y Deportes (2000). *Proyecto Educativo Nacional: La sociedad y el país que queremos construir. Descentralización, cambio organizacional y su concepción curricular*. EDUCERE, Volumen 10, pp. 101-110.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Documento Preliminar del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Imprenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación
- MORAL JIMÉNEZ, María de la Villa y OVEJERO BERNAL, Anastasio (2005). *Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España*. **OEI Revista Iberoamericana de Educación**, N° 37. Recuperado en: <http://rieoei.org/rie37a09.htm>.
- PALACIOS, José (1984). *La cuestión escolar* (6ta. Ed.). Barcelona (España): Editorial Laia, S.A.
- PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio (2010, junio 06). Educar para la ciudadanía. *Panorama*, p. 1-5.
- PLANS, Pedro (1962). *La enseñanza de la geografía en la escuela primaria*. **Vida Escolar**, Año V, N° 35-36, pp. 19-21.
- RODRÍGUEZ EBRARD, Luz Angélica (2008). *Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica*. **Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía**. Año 5, N° 10. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. (1986). *La educación básica en Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- TORO SÁNCHEZ, Francisco Javier (2011). *La geografía como un «saber necesario» para la sostenibilidad: consideraciones a propósito de las propuestas educativas de Edgar Morín*. **Cuadernos Geográficos**, Volumen 49, N° 2, pp. 9-32.
- VILA, Pablo. (1953). *La Geografía en el Departamento de Ciencias Sociales*. **Educación. Revista Para el Magisterio**, N° 68, pp. 34-58.