

La permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar y sus efectos pedagógicos¹

*José Armando Santiago Rivera*²
Universidad de los Andes

Resumen

El propósito es explicar los efectos pedagógicos de la permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar. Al respecto, se asumen las condiciones históricas del siglo XIX, donde se propuso la práctica transmisiva de contenidos geográficos, cuya constancia actual debilita la calidad formativa de los ciudadanos como actores de la presente época de acento cambiante, paradójico y de transformaciones significativas. Esta problemática determinó realizar una consulta bibliográfica para estructurar una reflexión sobre la inclusión de la ciencia geografía en la escuela y las razones de su innovación pedagógica. Concluye al resaltar que esta labor formativa debe asumir la realidad inmediata como su objeto de estudio y promover la investigativa didáctica para entender lo geográfico vivido con conciencia crítica y constructiva.

Palabras Claves: Efectos Pedagógicos, Fundamentos Tradicionales, Geografía Escolar

-
1. Este artículo es producto de la investigación titulada: La investigación cualitativa en la enseñanza geográfica y la innovación didáctica de la práctica escolar cotidiana, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes (CDCHTA-ULA) (2017), de la Universidad de los Andes, bajo el Código: NUTA-H-405-16-04-B
 2. Profesor Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Correos: jasantiar@yahoo.com; asantia@ula.ve

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.07

The permanence of traditional foundations in school geography and its pedagogical effects

Abstract

The purpose is to explain the pedagogical effects of the permanence of traditional foundations in school geography. In this regard, the historical conditions of the 19th century are assumed, where the transmissive practice of geographical contents was proposed, whose current constancy weakens the formative quality of citizens as actors of the present epoch of changing, paradoxical accent and of significant transformations. This problem determined a bibliographic consultation to structure a reflection on the inclusion of geography science in the school and the reasons for its pedagogical innovation. It concludes by emphasizing that this formative work must assume the immediate reality as its object of study and promote the didactic research to understand the geographical lived with critical and constructive conscience.

Key Words: Pedagogical Effects, Traditional Foundations, School Geography

Introducción

Entre los investigadores del comportamiento sociohistórico del inicio del nuevo milenio, hay un acuerdo que considera que las condiciones geográficas existentes ameritan un análisis más coherente con su complicado, enrevesado y adverso suceder. En ese contexto, un motivo de atención es la escasa relación entre el modelo educativo y la necesaria explicación analítica e interpretativa del momento actual. De allí las críticas sobre el desfase entre los acontecimientos de la época y la educación en su labor escolar.

Para los expertos, por ejemplo, es urgente modificar los niveles de apatía, conformidad, desgano e indiferencia que emergen en los análisis sobre las conductas personales y cívicas de las personas, poco preventivas de los eventos ambientales y geográficos, de acento incierto, inesperado e imprevisto. Como respuesta, ellos proponen promover, en el imaginario colectivo, la transformación subjetiva y la participación activa de los ciudadanos.

En esa orientación, desde los años ochenta del siglo XX, en los organismos internacionales, se ha planteado la Educación Ambiental y la Educación Geográfica como opciones que direccionen la labor pedagógica en el estudio de las dificultades de los territorios, con modelos educativos apoyados en fundamentos renovados. Aunque, también, se ha apreciado la firmeza de la transmisión de contenidos programáticos, donde se asigna escasa importancia

al ejercicio didáctico explicativo del uso racional del territorio habitado.

Esta contradictoria situación da origen a la exigencia de examinar las razones de la permanencia en la enseñanza de la geografía de los fundamentos del siglo XIX, en lo disciplinar y lo pedagógico. Los estudiosos de esta temática sostienen la necesidad de descifrar el característico signo imperturbable de los fundamentos de origen decimonónico, dadas sus debilidades conceptuales y epistémicas, poco loables, plausibles y meritorias para entender lo real actual.

De allí la crítica reiterada donde se asigna la condición de obstáculo epistémico, pues dificulta formar a los ciudadanos en el marco de la comprensión de la realidad geográfica de su territorio. Eso determinó realizar una consulta bibliográfica y estructurar una reflexión sobre la inserción de la ciencia geográfica en la escuela y la innovación de la acción pedagógica de la geografía escolar. El análisis resalta la situación originaria como asignatura escolar y luego se analizan los aportes para promover su innovación pedagógica.

El hecho de estas reflexiones sobre la enseñanza geográfica en la escuela se argumenta en fundamentos científicos y didácticos, para cuestionar las justificaciones de la vigencia de su orientación originaria en su práctica escolar cotidiana. Su obsolescencia, hoy en día, dificulta analizar en forma crítica la intervención irracional del territorio, al igual que innovar la enseñanza geográfica. En ambos casos se desvirtúa la

formación analítico-crítica de los ciudadanos, pues se desvía el análisis cuestionador de su realidad habitada.

La inclusión de la ciencia geografía en la escuela

Cuando se trata de advertir las razones de la permanencia de los fundamentos geográficos y pedagógicos decimonónicos en la geografía escolar, se hace imprescindible contextualizar la reflexión en el marco de los acontecimientos históricos, en especial, los ocurridos en Europa Occidental desde el siglo XVIII y XIX. ¿El motivo? fue allí donde se originaron las condiciones para incluir a esta disciplina en la escuela como disciplina-asignatura, estructurada con un listado de contenidos para ser facilitados a los estudiantes.

Su inserción obedeció a la importancia asignada a la ciencia geográfica como resultado de los acontecimientos derivados del acercamiento del continente europeo con el resto planetario, gracias a los viajes de portugueses y españoles hacia los confines oceánicos del Atlántico, Pacífico e Índico. Fue el encuentro con estadios disímiles de evolución histórica que permitió conocer otras situaciones diferentes a las de Europa occidental.

Del contacto se comenzó a divulgar, en las crónicas, las nuevas realidades visitadas, en narraciones interesantes, atractivas e ilustrativas sobre los escenarios percibidos. La forma de exponer fue la descripción detallada de sus rasgos físico-naturales y los aspectos culturales llamativos. Sin embargo, pronto se hizo necesario entender los ambientes observados y eso requirió la explicación.

Por tanto, las observaciones, descripciones y narraciones, utilizadas en la tradición geográfica, fueron afectadas por los interrogantes formulados ante la necesidad de revelar las circunstancias. La crisis de la geografía fue concebida durante siglos como la descripción de la Tierra (*Geos, Grafos*), pues fue necesario esclarecer los fenómenos físicos, biológicos y humanos apreciados por los europeos, es decir, se impuso interrogar a la realidad percibida.

En esa gestión, pronto se mostró la diferencia entre el desarrollo alcanzado por Europa, gracias a su progreso científico y tecnológico, con el resto contactado. Este contraste facilitó impulsar la exploración con fines explicativos de las nuevas situaciones geográficas y considerar las posibilidades de localizar materias

primas y mercados, como también imponer su visión hegemónica.

El acercamiento hacia la diversidad territorial visitada, ante lo novedoso de las circunstancias naturales y culturales, condujo a la formulación de interrogantes y, con eso, el planteamiento de iniciativas del influente aparato político e ideológico europeo en el propósito de aprovechar los recursos diagnosticados allende los mares. De allí, acudir a la geografía, cuyo prestigio científico ya era reconocido en los estudios sobre los territorios.

Eso se puede demostrar con lo planteado por Aguilar (2014), quien destacó que Humboldt analizó el relieve, las condiciones climáticas y la distribución de especies biológicas y animales; Ritter estableció la geografía física e introdujo las relaciones entre la sociedad y la naturaleza; Ratzel contribuyó con los avances cartográficos, la distribución de la población, los movimientos demográficos, las razones de esos cambios y los efectos del medio físico en la población; Vidal de la Blache se interesó por los estudios regionales.

Los aportes teóricos enunciados reivindicaron la importancia del tema territorial, con el apoyo de los argumentos de la ciencia positivista. Ahora, la naturaleza fue objeto de una nueva apreciación valorativa, en lo referido al aprovechamiento de los recursos disponibles, en este caso, por los intereses y propósitos de la burguesía, como la clase social dueña del capital, la tecnología y controladora de la producción industrial, igual de visionaria en la intervención en los mercados.

Pronto la economía liberal impuso la vía explicativa para obtener los beneficios de la naturaleza desde sus perspectivas industriales, empresariales y financieras. Un paso fue comprender los procesos naturales en su comportamiento mecánico, lineal, funcional y así fragmentar lo real para revelar sus razones explicativas. Asimismo, la ciencia geográfica apuntó hacia el análisis del paisaje y la región, al igual que una nueva visión epistémica: la ciencia positivista.

En efecto, la geografía como disciplina académica se convirtió en un excelente refuerzo para fortalecer el indiscutible progreso explicativo de las situaciones originadas por la interrelación entre el capital y la naturaleza. Eso se revela con la creación de las Sociedades Geográficas donde, en la opinión de Capel (1998),

esta ciencia pudo asumir como la labor transformadora del territorio desde los fundamentos de la ideología liberal. Eso supuso entender el valor natural del paisaje y del territorio desde la investigación de campo.

El impulso de la ciencia positivista acentuó la exigencia de fragmentar la realidad para entender sus potencialidades económicas ante el afán por encontrar recursos naturales. Y con eso, el fraccionamiento de la geografía en geografía física y geografía humana. Se fortalecieron, en ese contexto, tendencias explicativas tales como el darwinismo, el naturalismo, el determinismo, el posibilismo y también se incrementó la importancia del positivismo en la elaboración del conocimiento.

Lo cierto es que en las perspectivas citadas, se consideró la importancia de la orientación dicotómica, la desintegración de los objetos de estudio y la versión inductiva y deductiva del análisis, entre otros aspectos. Se trata de la labor para avanzar desde la observación-descripción de la realidad, objeto de estudio, hacia sus especificidades más detalladas y puntualizadas, pues el propósito fue identificar las potencialidades económicas.

Ahora, en la disciplina geográfica se produjo el reacomodo explicativo desde las opciones teóricas emergentes y metodológicas, apuntaladas por el incentivo del progreso científico. Eso lo reconoce Cuadra (2014), cuando opinó que el ámbito teórico y epistémico de la geografía dio el salto epistémico hacia la explicación de la forma en el cómo la sociedad intervino el territorio habitado. El resultado fueron nuevos temas y problemáticas, asumidos con fundamentos teóricos y metodológicos fundados en los principios humboldtianos de extensión, causalidad, conexión y generalización.

Este fortalecimiento paradigmático y epistemológico aseguró la sustentación de fundamentos coherentes acordes con las necesidades analítico-interpretativas exigidas por las nuevas realidades sociohistóricas, determinadas por las relaciones entre el capital y la naturaleza. Eso tradujo, en palabras de Santarelli y Campos (2002), la continuidad del positivismo en la comunidad científica geográfica, al permanecer vigentes las perspectivas de la objetividad, la funcionalidad, la linealidad y el mecanicismo.

La disciplina geográfica no pudo evitar evadir una postura ideológica en relación a la forma de intervenir

los territorios con el énfasis en el desarrollo económico y financiero; es decir, la manifestación del liberalismo en la gestión por profundizar la explicación de la dinámica de la naturaleza y comprender sus realidades a partir de su fragmentación hacia sus especificidades.

También se reveló en el debate si la geografía era una ciencia natural o una ciencia social. Eso obedeció a los postulados que sostuvieron, por un lado, el determinismo y, por el otro, el posibilismo. Lo cierto fue que desde la mitad del siglo XIX, en criterios de Araya (2009), hubo la preocupación por definir su propio objeto de estudio, como sus estrategias de investigación, dada la inquietud renovadora de sus fundamentos teóricos y metodológicos. Estos cambios en la disciplina fortalecieron su trayectoria académica. Fue entonces, en el siglo XIX, cuando los méritos se pronunciaron en promover su consolidación como ciencia de importancia indiscutible, tanto en las universidades como en las Sociedades Geográficas. Se trata de la concreción de la pretensión de la geografía como ciencia renovada que en palabras de Capel (1998):

...se puede identificar a partir de dos dimensiones características: como una estructura social, con la existencia de una comunidad científica estructurada; y como una empresa intelectual definida por el estudio de dos problemas clave, a saber: la diferenciación del espacio en la superficie terrestre y el estudio de la interacción de fenómenos físicos y humanos, de las relaciones hombre-naturaleza.

Con esta visión, la disciplina geográfica, aunque sostenía la explicación para estudiar los temas de la naturaleza y demográficos, fue considerada como un aporte significativo en la gestión por culturizar a la población europea. Al respecto, cuando se crea la escuela a fines del siglo XVIII, la geografía tuvo como su tarea fundamental, alfabetizar a los ciudadanos sobre la nueva realidad sociohistórica; en especial, resaltar los accidentes geográficos de las diversas regiones contactadas por los viajeros, los expedicionarios e investigadores.

Lo destacable de este acontecimiento lo representó el hecho de insertar en la geografía escolar, la versión descriptiva, naturalista y determinista, por cierto, ya distante de los avances alcanzados por la geografía científica moderna. Con esta labor, la enseñanza geográfica consideró respaldar, como paradigma, la actividad formativa y la enumeración de los detalles del territorio; es decir, ofrecer el inventario de los aspectos físico-naturales de la superficie terrestre.

De acuerdo con Domínguez y Pesce (2010), aunque la ciencia viró hacia una visión explicativa de la realidad, apuntalada por la formulación de interrogantes sobre el objeto de estudio, en la escuela se propuso la tendencia centrada en transmitir nociones y conceptos, originados en la fragmentación de la realidad geográfica. Esta opción permitió favorecer el aprendizaje del conocimiento geográfico en parcelas y enfatizar en las características de la superficie terrestre. Igualmente, lo real se entendió en la comprensión de sus rasgos constitutivos.

El acento descriptivo y conceptual, asignado a la geografía en la escuela, fue el de ilustrar a los ciudadanos sobre otros ámbitos geográficos localizados por Europa en diferentes regiones del planeta. Lo importante fue ejemplificar los rasgos de territorios al citar casos, por ejemplo, de ciudades: citar a París, Londres; en lo referido al relieve, los Alpes y los Himalayas; casos de ríos, el Congo y el Nilo; al mencionar la vegetación, el bosque alemán y la selva africana.

Esta formación educativa, desde el punto de vista de Delgado (1989), desde su comienzo, se limitó en su misión pedagógica a transmitir los tópicos que distinguen al escenario natural; tales son los casos del relieve, el clima, la vegetación, el suelo, la hidrografía, entre otros. Esta acción estuvo centrada en promover el afecto hacia el territorio y la identidad con el lugar, con una labor didáctica limitada a fijar en la mente los rasgos del escenario geográfico de la localidad. Así, la geografía escolar promovió la formación educativa centrada en:

- a) Delimitar la enseñanza a transmitir los contenidos geográficos establecidos en la enciclopedia, con el objeto de ser facilitados a los estudiantes con acciones didácticas, tales como: el dictado, la copia, el dibujo y el calçado; en otras palabras, reproducir lo allí indicado.
- b) Ajustar la labor pedagógica al aula de clase, pero sin efectos formativos en la comprensión de la realidad inmediata. Se trata solamente de memorizar conceptos sobre los rasgos naturales de los territorios, como los contenidos a enseñar.
- c) Concentrar la labor pedagógica en el docente, mientras los estudiantes deben ceñirse a desempeñar comportamientos impregnados de pasividad, acriticidad y disciplina. Es una acción educativa verticalizada y desenvuelta en

rutinas mecanizadas y de acento reiterativo que causan desgano, apatía y fastidio.

- d) Deslindar el proceso formativo del análisis interpretativo-crítico, pues eso evita conservar la objetividad asignada a la enseñanza como exigencia de la neutralidad, la imparcialidad y la ecuanimidad, derivada del requerimiento positivista. En efecto, el propósito fue estimular la memorización.
- e) Orientar la finalidad educativa hacia el incentivo de formar ciudadanos intelectuales, preparados para dar pronta respuesta a los interrogantes formulados por los docentes sobre tópicos geográficos dictados en clase. Eso derivó en la acumulación de datos, pero sin entendimiento de su significado e implicaciones.
- f) Centralizar la formación de los ciudadanos como tarea exclusiva de la escuela. Significa que la burguesía, como clase social dominante en ese momento histórico, centralizó la acción educativa para mejorar las condiciones del analfabetismo pronunciado y la significativa ignorancia colectiva.

Desde la perspectiva de Domínguez y Pesce (2010), los aspectos descritos fueron asociados a lo siguiente: “La emergencia de concretar una identidad ciudadana, se realizó sobre la base de imponer una lengua nacional, una historia nacional y una geografía nacional, como mecanismos de unificación y cohesión social entre los habitantes de un territorio sometido a las instituciones del Estado”. Para los autores citados, se entiende que enseñar geografía motivó fortalecer el Estado-Nación y educar a los ciudadanos con afecto hacia el territorio habitado.

Significa que la geografía escolar se concentró en vigorizar, en los ciudadanos, la importancia de la nacionalidad, para dar unidad, cohesión y afecto al territorio con conciencia sobre lo nativo, además, fortalecer el eurocentrismo. Se trata del impulso desde la escuela al amor a la patria, al nacionalismo, al apego al territorio, como una necesidad político-ideológica, promovida para consolidar la unicidad, debido a que la soberanía reside en la nación.

Desde esta perspectiva, la geografía escolar comenzó a desarrollar su labor educativa, desde las aulas escolares, desde una visión concentrada en los argumentos del Estado burgués, empeñado en limitar el proceso pedagógico hacia una percepción imparcial,

ecuánime y apolítica del territorio. También, apuntaló su labor en la observación de los detalles derivados de la fragmentación de lo real, pero también obviar las anárquicas intervenciones de la naturaleza y las pretensiones mercantilistas hegemónicas.

Razones para innovar la acción pedagógica de la geografía escolar

La actualidad de la inclusión de la geografía en la escuela, en el siglo XIX, es tema de discusión en la Educación Geográfica y en la didáctica de la geografía en el inicio del siglo XXI. En el debate es evidente la inquietud sobre la validez de sus fundamentos originales, pues, a pesar de haber transcurrido tres siglos, aún se aprecia el énfasis curricular de la descripción, el determinismo, el naturalismo y la didáctica tradicional. Por tanto, revela su acento discordante con la época actual.

El tema es objeto de la crítica en los espacios académicos y científicos, donde es común percibir la contradicción, incoherencia, incompatibilidad y disconformidad de la enseñanza de la geográfica en la escuela y su pronunciado desfase de las condiciones del momento histórico, los adelantos paradigmáticos, epistemológicos y de las investigaciones realizadas en la aulas de clase.

Como las circunstancias geográficas se han complejizado y ameritan de otras explicaciones, se exige en la geografía escolar el salto epistémico del acento descriptivo hacia un modelo educativo distinto al modelo transmisivo, corográfico enciclopedista y deshumanizado decimonónico. Son muchos los intentos por superar esa perspectiva durante el siglo XX, donde se propuso los fundamentos de la ciencia geográfica explicativa y analítica.

Al respecto, es necesario resaltar que luego de la finalización de los eventos de la Segunda Guerra Mundial, se apreció el incremento de las dificultades ambientales, geográficas y sociales en los centros urbanos, las problemas de los escenarios rurales, el subdesarrollo y la dependencia, la enrevesada realidad geográfica del tercer mundo, entre otros temas de notable interés en la investigación geográfica, aunque en los contenidos escolares se notó la ausencia de su tratamiento pedagógico en la geografía escolar.

Por cierto, cuando se acude a autores que, a mediados del siglo XX, analizaron la labor de las

asignaturas geográficas, se encuentra lo siguiente: según Compte (1962): “La geografía actual aspira a bastante más. Primero, a no ceñirse a un conocimiento puramente descriptivo de la superficie terrestre, sino a explicar el por qué de los hechos y, sobre todo, a buscar las relaciones u dependencias que existen entre ellos” (p. 7). En lo enunciado, se solicitó el análisis revelador de la causalidad de la realidad geográfica.

Igualmente, en palabras de Plans (1962): “[...] De aquí que lo fundamental desde el punto de vista geográfico, será explicar los paisajes o regiones en función de las relaciones recíprocas entre los factores que los originan; de las modificaciones que les impone su acción combinada en la superficie terrestre” (p. 39). Igualmente, se propuso la explicación, desde el desciframiento de la realidad, en función de las razones derivadas de las relaciones entre los grupos humanos y el territorio habitado.

Además de las perspectivas enunciadas, en el inicio del siglo XXI, las posturas analítico-interpretativas sobre la geografía escolar, han subrayado lo inquietante de la permanencia de sus fundamentos y prácticas del siglo XIX, como si se tratase de un hecho pedagógico de notable actualidad. Entonces vale preguntarse: ¿cómo entender que el determinismo, el naturalismo y la descripción, persisten en el presente, ante su evidente atraso en sus conocimientos y estrategias?

En principio, dar respuesta a la interrogante implica considerar su obsolescencia y agotamiento ante el desafío de estudiar la realidad geográfica desde los fundamentos de la complejidad, el relativismo, la interdisciplina y la interpretación hermenéutica, como opciones epistémicas de acento cualitativo. Es necesario justificar a estas opciones en el marco de las críticas sobre la debilidad pedagógica de la geografía escolar.

Ante el énfasis descriptivo se han planteado otras alternativas factibles de crear las condiciones para asumir, con conciencia crítica y constructiva, las dificultades ambientales, geográficas y sociales que apremian a los habitantes en sus comunidades. Esto ha conducido a tomar en cuenta que, en la formación integral de los ciudadanos, se debe promover una labor pedagógica articuladora de las vivencias, las experiencias, los conocimientos, las estrategias y las actitudes.

En el punto de vista de Calvo (2009-2010), ante el desfase expuesto, se impone citar la importancia asignada al conocimiento, como a la información. La “explosión de la información” y/o “la sociedad del conocimiento”, suponen para el ciudadano común tener el fácil acceso a estar informado. En efecto, gracias a las noticias, mejora su saber empírico y con eso entiende la realidad vivida, aunque tiene muy poca capacidad para explicar los eventos que merman su calidad de vida.

Por lo tanto, se requiere distinguir la información del conocimiento. De allí la obligación de revisar esa discrepancia en la labor pedagógica de la geografía escolar. El asunto se debe centrar en el tratamiento de los contenidos a enseñar, pues acostumbrados a dar nociones y conceptos como datos superficiales, urge la iniciativa de analizar la posibilidad de transferir la teoría del contenido en el análisis de lo real. Es un paso para avanzar en la gestión de transformar las informaciones en conocimientos.

Eso supone explicar el contenido geográfico, luego debatir su aplicación en temas y problemas, estructurar instrumentos de investigación para consultar en la comunidad, luego debatir los resultados o hallazgos, elaborar alternativas de cambio sobre lo geográfico estudiado y compartir con quienes dieron los datos, las opciones de cambio; es decir, analizar previamente la teoría para luego conocer, en la realidad, la dificultad asumida y sensibilizar a la colectividad sobre las acciones realizadas por la escuela hacia la transformación comunitaria.

Es orientar el esfuerzo formativo en facilitar las condiciones para elaborar el conocimiento e implica tomar en cuenta el sentido y efecto cambiante de lo real, como de la acción pedagógica, para conocer los hechos, no solo en el esfuerzo por identificar las causas y efectos, sino, también, de vislumbrar opciones transformadoras de las situaciones estudiadas, de forma integral, holística y vivencial.

Esa actividad indagatoria debe colocar en el primer plano a la reivindicación del contacto con la comunidad, valorar las opiniones de los habitantes, como del docente y de sus estudiantes, en el propósito de descubrir o redescubrir el problema estudiado en su contexto habitual. Eso demandará valorar la excelente disposición que tiene la ciencia geográfica para alfabetizar a los ciudadanos. En la perspectiva de Aldoni Arenas y Salinas Silva (2013), significa lo siguiente:

El posicionamiento de la Geografía como disciplina científica, capaz de generar conocimiento útil para la sociedad, tiene directa relación con la alfabetización científica de los habitantes de un país o región. De esta forma, unas personas capaces de comprender los fenómenos desde un punto de vista geográfico contribuirán a una mejor apropiación de las problemáticas del territorio vivido, es decir, alfabetizados geográficamente, siendo este un propósito fundamental de la propia Educación Geográfica (p. 144).

Desde esta visión epistemológica de la ciencia geográfica, se obtiene la posibilidad de fundar una concepción de la geografía escolar con una labor orientada a interpretar las complejas y adversas situaciones vividas por los ciudadanos en sus localidades. Es colocar esta actividad formativa en la diligencia por aportar explicaciones coherentes a las problemáticas comunitarias.

Como consecuencia, enseñar geografía debe proponer como contenidos geográficos a los temas y dificultades originadas por la acción interventora de la sociedad a las potencialidades territoriales. Se trata de alfabetizar a la colectividad sobre las mejoras a la acción irracional al aprovechar lo natural. El propósito es superar la distorsión de la acción educativa y pedagógica de enseñar geografía.

Por tanto, la prioridad es desarrollar la formación sustentada en el pensamiento analítico-crítico, derivado del ejercicio investigativo en la realidad comunitaria vivida. Es reconocer la importancia asignada por los expertos a la exigencia de modernizar la orientación de la enseñanza geográfica hacia el entendimiento consciente de la complejidad real de los territorios. Eso obedece según Prieto y Lorda (2009), a lo siguiente:

La enseñanza de la Geografía en el marco de la compleja realidad adquiere un enorme protagonismo puesto que desde sus principios y conceptos teóricos permite que el alumno comprenda los procesos y fenómenos de carácter geográfico que acontecen en la actualidad del siglo XXI, descubriendo sus causas y consecuencias, a la vez que representa un gran papel en la formación del ciudadano, tanto en el desarrollo de capacidades específicas, como en el desarrollo de actitudes y valores (p. 5).

Ese protagonismo de la enseñanza geográfica se debe fundamentar en los aportes teóricos y metodológicos que, desde mediados del siglo XX, se han ex-

puesto con notables efectos en la explicación de los objetos de estudio. Por tanto, ante la proliferación de problemáticas ambientales y geográficas en la actualidad, es necesario asumir su investigación de forma adecuada, coherente y pertinente a su acontecer como dificultad social.

Se trata de nuevos planteamientos con la capacidad de facilitar el conocimiento conveniente, con el entender empírico de lo estudiado y contribuir con aportes teóricos a sensibilizar a los ciudadanos ante las complicadas dificultades derivadas del uso de los territorios. Es la ocasión propicia para motivar una alfabetización más centrada en lo humano y lo social, en la dirección de comprender lo ambiental y lo geográfico.

Indiscutiblemente, es una oportunidad favorable en el propósito de innovar la enseñanza de la geografía. Por cierto, en palabras de Álvarez-Cruz (2012), hoy día todavía es inexplicable que la geografía en la escuela apoye su labor pedagógica en una tarea tan ajena a la reflexión analítico-crítica y constructiva que ameritan las dificultades comunitarias. Eso determina contribuir en la formación educativa con autonomía personal, sostener explicaciones con criterios y argumentos propios de los ciudadanos.

El interés por una práctica pedagógica geográfica acorde con la complicada situación geográfica contemporánea, lleva implícito el desafío de ejercitar la explicación de lo real inmediato. Esta iniciativa es sostenida por De Miguel, De Lázaro y Marrón (2012), quienes exponen la aplicación de fundamentos de criterios integrales, holísticos y sistémicos que conduzcan a reflexiones con sentido lógico y apropiada al objeto de estudio. De allí la atención, en palabras de Miranda (2006), hacia la innovación paradigmática y epistemología. Eso implica reflexionar sobre lo siguiente:

Los paradigmas dominantes en la enseñanza de la Geografía actual son incompatibles con la complejidad del espacio geográfico de hoy, imposibilitando a los estudiantes un acercamiento a una real comprensión de los sucesos y con ello minimizando las posibilidades de una incorporación efectiva a la sociedad y a la ciudadanía, restringiendo las posibilidades de nuestros estudiantes de participar e intervenir de forma consciente y responsable su espacio y con ello su sociedad, haciendo indispensable y urgente la incorporación de un nuevo modelo para interpretar el mundo (p. 5).

De acuerdo con lo afirmado por Miranda, la orientación positivista que tradicionalmente sostienen las explicaciones sobre la realidad geográfica, en las condiciones sociohistóricas del inicio del nuevo milenio, ha perdido su exclusividad paradigmática. Las evidentes dificultades se muestran en la finalidad de la educación, los diseños curriculares, los planes de estudio, las asignaturas, los contenidos programáticos y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Lo cierto es que todavía el positivismo impregna la formación educativa, pedagógica y didáctica, para hacer complicada la aproximación acertada a las problemáticas confrontadas por los ciudadanos, dado el afán de informar. Eso obedece a los contratiempos originados por recurrir al mecanicismo, la linealidad y la funcionalidad de lo cotidiano, cuando la vivencialidad está impregnada de la incertidumbre, las paradojas y los contrasentidos. En efecto, se restringen las posibilidades de promover el protagonismo y la activa participación social en la intervención en forma consciente y responsable de su territorio.

De allí la necesidad esbozada en forma reiterativa en los escenarios académicos sobre nuevas perspectivas para interpretar la realidad, el mundo y la vida. Al respecto, se ha hecho énfasis en temáticas, como la preparación para la vida, aprender a pensar, la integración de la escuela con la comunidad, entre otros. En estas iniciativas se ha demostrado cómo sus fundamentos esenciales se dan en el apremio por sostener las propuestas innovadoras desde visiones integrales, holísticas, sistemáticas y holográficas.

En estas acciones se aclara el viraje desde lo mero informativo por la elaboración del conocimiento. De esta forma, enseñar geografía trae como consecuencia superar el dato transmitido sin reflexión alguna por la oportunidad pedagógica por el conocer, pues ya es reiterativo recomendar el énfasis formativo en la explicación participativa y protagónica de la vivencialidad de la comunidad como objeto de estudio. Estas propuestas tienen sustento en lo planteado por Pagés (2009), cuando afirmó:

Enseñar a partir de problemas supone ampliar los horizontes del profesor y del estudiante en cuanto a posibilidades interpretativas..., al mismo tiempo se requiere de un cambio de actitud, puesto que la enseñanza basada en problemas involucra la democracia en el aula de clase porque problematizar en la enseñanza es no solamente una cuestión de contenidos sino de actitudes pedagógicas en el aula de clase [...]” (p. 152)

La orientación pedagógica problematizadora, desde la perspectiva enunciada por Pagés, hará posible vislumbrar otras opciones pedagógicas que faciliten la confrontación entre los docentes, los estudiantes y la escuela con su entorno inmediato. Es dar importancia significativa a la lectura crítica y constructiva de la realidad en la gestión por mejorar la calidad de la formación educativa. Es entender el entorno habitado, reivindicar el tratamiento social y comunitario del territorio y estimular la conciencia crítica colectiva.

De esta forma, la geografía escolar contribuirá a facilitar oportunidades didácticas que echen las bases de la participación social en la solución de sus dificultades del lugar, desde las propias perspectivas de los ciudadanos. Es estimular iniciativas transformadoras apuntaladas en lineamientos previamente negociados y aprobados por consenso entre los ciudadanos. Además, se asegurará el sentido humanizado consustanciado con el propósito de un ambiente sano y una acción educativa impregnada de la formación de valores. Eso implica:

- a) Proponer la problematización de los contenidos y el uso didáctico de la investigación hacia la elaboración del conocimiento. Es fundar la acción pedagógica en interrogar la realidad, con la indagación metodológica que asegure la confianza garante del vigor científico y pedagógico de la enseñanza.
- b) Asumir la realidad geográfica comunitaria como el objeto de la práctica escolar cotidiana y, con eso, entender la realidad inmediata en sus vivencias y vicisitudes. Se trata de desarrollar, con la enseñanza, la explicación interpretativa de la situación geográfica del mundo de lo inmediato.
- c) Centrar la labor pedagógica en la formación integral de los estudiantes como actores de la realidad geográfica. Es valorar su desempeño donde es posible poner en práctica los saberes obtenidos en su condición de habitantes de la comunidad, como base para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- d) Fundar el proceso formativo desde el análisis interpretativo-crítico de las situaciones geográficas vividas en la comunidad. Eso determinará efectos formativos altamente significativos en lo referido al conocimiento de lo real y, con eso, la innovación de la concepción de la objetividad, como también en evitar los juicios de valor.

- e) Reorientar la finalidad educativa hacia la formación de los ciudadanos con sentido humano y social, en su condición de actor de la realidad geográfica. Eso supone reivindicar su bagaje empírico y, en él, la intuición, el sentido común y la investigación en la calle y, desde allí, otras perspectivas explicativas sobre lo real.
- f) Diversificar el proceso formativo de los ciudadanos desmenuzado en la escuela, sino también de lo que aprende como ciudadano y en los medios de comunicación social. Eso permite avanzar en un proceso alfabetizador para asumir las condiciones del mundo contemporáneo con una perspectiva crítica y constructiva.

Los aspectos descritos son muestras reveladoras que es posible dar el cambio en la geografía escolar y estar en sintonía con las nuevas realidades del mundo contemporáneo. Es un paso con el propósito de echar la base de su innovación. Eso significa adecuar los procesos educativos, pedagógicos y didácticos en la posibilidad de leer los sucesos en su propio desenvolvimiento, de donde deben derivar opciones alternas factibles de originar cambios contundentes y significativos e ir más allá de la información al conocer lo real.

Es la posibilidad, manifestada por Arenas y Salinas (2013), de comenzar por mejorar la acción pedagógica y didáctica ajustada a la usanza tradicional, con perspectivas renovadoras de la costumbre, el hábito y las rutinas que obstaculizan la eficiencia formativa de la actividad diaria del aula de clase. Por tanto, en la iniciativa del cambio, cualquier propuesta se debe iniciar en la explicación de lo ocurrido en el recinto escolar, de tal manera, asumir las experiencias docentes y, desde allí, gestionar la transformación.

Esta labor deberá evitar fortalecer la tendencia del falso activismo pedagógico, más preocupado por preservar lo tradicional con “maquillajes didácticos” supuestamente innovadores; es decir, introducir novedades en la práctica escolar cotidiana, pero para que todo quede igual. Se impone, entonces, convertir al acto diario en un escenario predominante en lo crítico, llevar el desempeño habitual hacia la elaboración de los conocimientos.

Por esto, la prioridad debe ser formar a los ciudadanos, desde la investigación, como actores de la época; esta debe ser la labor fundamental de la geografía escolar. Aunque es necesario reconocer que en esta, las iniciativas de la modernización pedagógica y

didáctica han sido fallidas, dada la fuerte resistencia al cambio por parte de los docentes y por la visión administrativa institucional de la escuela. Es una institución donde lo decimonónico está vigente con una estabilidad impresionante.

Es indiscutible reconocer el peso específico del positivismo que, en muchos de los casos, no es distinguido por los educadores, debido a la confianza, naturalidad y rutina de su vigor, aparente eficacia e inexpugnable validez; en otras palabras, el apoyo en la ciencia positiva no asoma preocupación alguna, pues se realiza en forma automática, inconsciente e involuntaria. Significa una orientación de la ciencia muy espontánea e ingenua en la práctica escolar cotidiana y se invisibiliza para contradecir la innovación con sus artificios.

Al respecto, la insistencia es promover los estudios sobre la práctica escolar cotidiana, pues las intervenciones indagadoras realizadas en el aula de clase podrán facilitar datos que pueden contribuir a realizar aportes transformadores a la actividad formativa de la geografía. Eso se relaciona con la aspiración de emprender acciones conducentes a conocer las necesidades del mejoramiento de la calidad formativa de la geografía escolar desde la misma realidad del aula.

Consideraciones Finales

La permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar y sus efectos pedagógicos amerita del tratamiento de su situación de atraso y obsolescencia desde diversas posturas interpretativas sobre la acción educativa que promueve en el marco de la complejidad del momento histórico. Es indiscutible que, en el inicio de un nuevo siglo, se manifieste la disconformidad entre los fundamentos pretéritos en la enseñanza geográfica y la notable diferencia entre los eventos de la época y cómo son educados los ciudadanos.

Mientras lo real se comporta con la complejidad, las paradojas y la incertidumbre, en la enseñanza geográfica se enfatiza en lo perdurable, inalterable, absoluto y dogmático, aunque las circunstancias se manifiesten en la complicación, el caos y las contradicciones. Eso implica la necesidad de un renovado planteamiento en la Educación Geográfica con capacidad para formar los ciudadanos conscientes de las condiciones sociohistóricas y geográficas contemporáneas.

El propósito es comprender la época y, en ella, los acontecimientos convertidos en contratiempos para la sociedad, en especial, aquellos que merman la calidad de vida colectiva. Por esto, en el criterio unánime expresado en las referencias bibliográficas sobre esta temática, se formulan duros cuestionamientos a la vigencia de los planteamientos teóricos y metodológicos estructurados en el siglo XIX, para sostener al modelo transmisivo como la opción educativa en el siglo XXI.

La inquietud estima, como notable contradicción, el hecho de conservar casi inmutable a un desarrollo educativo ajeno a la comprensión del mundo, la realidad y la vida, al permanecer actual de la transmisión de contenidos para desarrollar la intelectualidad de los ciudadanos, afincados en los fundamentos geográficos, pedagógicos y didácticos decimonónicos, que, hasta el presente, se han planteado en la enseñanza escolar.

La incompatibilidad y discordia se corroboran en las recientes reformas curriculares, apoyadas en fundamentos teóricos y metodológicos afanados por la innovación pedagógica y la pretensión de proponer una labor formativa coherente con la época, aunque en la práctica escolar cotidiana de las asignaturas geográficas se fortalece la fragmentación, la objetividad y el mecanicismo del positivismo. Asimismo, se mantiene el privilegio de facilitar contenidos abstractos, idealizados, neutrales y genéricos, cuando es notorio el fácil acceso a datos, noticias, informaciones y conocimientos, gracias a la “Explosión de la Información”.

Por tanto, resulta penoso reconocer la notable distancia entre la revolución científica y tecnológica, fundante de la innovación paradigmática y epistemológicas contemporáneas, de la práctica pedagógica limitada a transmitir nociones y conceptos ajenos a las complicadas situaciones de la vida cotidiana. De allí lo apremiante de volver la mirada a las novedades epistémicas en la elaboración del conocimiento para innovar la geografía escolar, con la finalidad de alfabetizar a los ciudadanos en forma crítica y constructiva.

Al respecto, se ha estimulado, desde esa perspectiva, la exigencia de ejercitar los procesos investigativos estimuladores de la participación y el protagonismo colectivo en la explicación de su realidad geográfica. Con eso se pretende educar el contacto directo con las situaciones-problemas de la comunidad, al reivindicar la experiencia, el sentido común y la intuición, al igual que potenciar el análisis crítico

y constructivo hacia la formación de la conciencia crítica, de una democracia solidaria, plena de responsabilidad y compromiso.

Referencias

- Aguilar Herrera, F. M. (2014). Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en geografía. *Revista de Investigación educativa, Año 20, N° 33*, p. 79-89.
- Álvarez-Cruz, P. (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Varona. *Revista Científico-Methodológica, No. 54*, p. 58-64.
- Araya Palacios, F. R. (2005). La Didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande, N° 34*, p. 83-98.
- Araya Palacios, Fabián Rodrigo (2009). Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable. Una integración necesaria. Nadir: *Revista Electrónica de Geografía Austral, N° 1*, Número 1, enero 2009.
- Arenas Martija, Andoni y Salinas Silva, Víctor (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande, N° 56*, Versión On-line.
- Calvo Ortega, Francesc (2009-2010). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Cuestiones Pedagógicas, N° 20*, p. 269-282
- Capel, H. (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Madrid, España: Editorial Barcanova, S.A.
- Capel, H. (1998). Una geografía para el siglo XXI. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales N° 19*. Universidad de Barcelona (España) 15 de abril de 1998.
- Compte, A. (1962). Concepto actual de la geografía: Consecuencias didácticas. *Revista Vida Escolar. Volumen Año V, N.° 35-36*, p. 7-10.
- Cuadra Delceggio, D. E. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital. Año 11, N° 21*. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>
- De Miguel, R.; De Lázaro y Torres, M. L. y Marrón Gaite, (2012). *La Educación Geográfica Digital*. Madrid, España: 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
- Delgado Mahecha, O. (1989). La importancia de la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Educación, N.° 20*. p. 102-109.
- Domínguez, A., Pesce, F. (2010). Enfoques paradigmáticos vinculados con la enseñanza de la Geografía. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/>
- Miranda, P. (2006). *Paradigmas dominantes en la enseñanza aprendizaje de la geografía: obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la ciencia en el siglo XXI*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Grupo de Reflexión e Investigación en Didáctica de las Ciencias.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Plans, P. (1962). La geografía humana en la escuela. *Revista Vida Escolar. Volumen Año V, N.° 35-36*, p. 39-42.
- Prieto, M. N., Lorda, M. A. (2009). Las representaciones en la construcción del rol docente. Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía. Vol. 18, N° 1*.
- Santarelli Silvia, C. M. (2002). *Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en Geografía*. Bahía Blanca, Argentina: Universidad Nacional del Sur - EdiUNS.