



Realidad de la enseñanza de la geografía en Venezuela: análisis crítico y propuestas teórico-metodológicas

Reality of the teaching of geography in Venezuela: critical analysis and theoretical- methodological proposal

Jorge Alexander Forero Coronel*

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. San Cristóbal, Venezuela.

Recibido: julio 2012 / Aceptado: septiembre 2012

Resumen

La realidad contemporánea exige una enseñanza de la geografía orientada hacia la formación de una ciudadanía crítica y transformadora, mediante la explicación y desmitificación del espacio geográfico y sus relaciones sistémicas-dialécticas con la organización de la sociedad. Lo anterior es con la finalidad de contrarrestar las formas de dominación subjetiva-objetiva, desde la ideología que sostiene y legitima al capitalismo a escala mundial, la cual se impone en la enseñanza de la geografía en ámbitos académicos, a través de una práctica pedagógica mecánica y descontextualizada. Esta constituye uno de los mecanismos de alienación de mayor efectividad, en función de su alcance y del carácter subrepticio de sus implicaciones, pues justifica y reproduce la explotación deshumanizada e irracional de la fuerza de trabajo y los recursos naturales, ambos inherentes a la lógica del capital, que multiplica y agudiza los problemas sociales y ecológicos presentes en el mundo contemporáneo. La presente reflexión se fundamenta en un análisis crítico de investigaciones y experiencias fundamentadas en la realidad social-educativa venezolana, y se propone la construcción de un conjunto de propuestas orientadas a impulsar una enseñanza de la geografía crítica y transformadora.

Palabras claves: Crisis-Globalización; Problemática Enseñanza de la Geografía; Geografía Crítica y Transformadora.

*. M. Sc. En La Enseñanza de la Geografía. Lic. En Educación. Investigador del Programa Hábitat y Derecho a la Ciudad. Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. San Cristóbal, Venezuela. Email: jorgeforero89@gmail.com

Abstract

Contemporary reality demands a geography teaching oriented to the training of a critical and transformative citizenship, through explanation and demystification of the geographic space and its dialectic - systemic relations with the organization of society. It is in order to counteract the forms of subjective- objective domination, from the ideology that sustains and legitimizes global capitalism which is imposed on the teaching of geography in academic environments, through a pedagogical practice mechanical and decontextualized. It is one of the mechanisms of alienation most effective, in terms to reach the character surreptitious of its implications, since it justifies and reproduces the dehumanizing and irrational exploitation of labor force and natural resources, both inherent in the logic of capital, which multiplies and sharpens the social and ecological problems in the contemporary world. The present reflection is based on a critical analysis of research and experiences founded on the social-educational Venezuelan reality, and it proposes the building a set of proposals to promote a critical and transformative geography teaching.

Keywords: Crisis –Globalization, Problems of Geography Teaching. Critical Geography and Transformation

1. Introducción: Análisis crítico de la realidad de la enseñanza de la geografía en Venezuela:

La geografía es un área del conocimiento fundamental en el proceso de formación académica y empírica de todo ser humano, porque los métodos de aproximación a la realidad y las categorías del saber geográfico en su dimensión actual, permiten observar, describir, analizar y explicar, los hechos, fenómenos, procesos y contextos sociales desde una visión sistémica y dialéctica (Santos, 2001).

Cabe acotar que la amplitud del marco epistemológico de la geografía, las explícitas relaciones que este saber puede establecer con el conjunto de las ciencias sociales (Capel, 1989), y el carácter complejo y dinámico de la realidad contemporánea, exigen el abordaje de lo geográfico desde un enfoque interdisciplinario. Tal visión sistémica exige además que la investigación y la enseñanza geográfica se orienten al estudio de la realidad social.

Por tanto, la enseñanza de la geografía precisa otorgar especial atención al estudio de los problemas del mundo actual, con base en el contexto y la dinámica local, desde una perspectiva de totalidad, que conecte la

realidad mundial con las particularidades locales y aproveche las bases teóricas de otras disciplinas afines.

En este marco de ideas, es necesario promover la investigación como proceso pedagógico (Freire, 2010; Santiago, 2006; Pérez, 2006; Yovane, 1998), con el objeto de fomentar la conciencia crítica de los estudiantes, con base en el diálogo y la reflexión cuestionadora y participativa (Santiago, 2005).

Los aspectos de la realidad contemporánea señalados, exigen una enseñanza de la geografía orientada hacia la formación de una ciudadanía crítica y transformadora, mediante la explicación y desmitificación del espacio geográfico y sus relaciones sistémicas-dialécticas con la organización de la sociedad (Ceballos, 2007). Lo anterior con la finalidad de contrarrestar las formas de dominación que domesticar y manipulan la sociedad, desde la ideología del Nuevo Orden Mundial (Shossudowsky, 2002; Santiago, 2003; Chomsky, 2007; Roig, 2006), que respalda y afianza la expansión del capitalismo a escala mundial y se impone en la enseñanza de la geografía en ámbitos académicos, a través de una práctica pedagógica mecánica y descontextualizada.

Práctica pedagógica que en último término constituye uno de los mecanismos de alienación de mayor efectividad, en función de su alcance y del carácter subrepticio de sus implicaciones (Santiago, 2003), ya que justifica y reproduce la explotación deshumanizada e irracional de la fuerza de trabajo y los recursos naturales, ambos inherentes a la lógica del capital, que multiplica y agudiza los problemas sociales y ecológicos presentes en el mundo contemporáneo a escala global.

En este sentido, en Venezuela, se han desarrollado múltiples investigaciones orientadas a la puesta en práctica de una enseñanza de la geografía que cuestione la alienación material e ideológica que impone el sistema capitalista. Santiago (2005), Ceballos (2007), entre otros, han dedicado gran parte de sus esfuerzos investigativos y pedagógicos al tema.

Aunque es imposible generalizar, por la complejidad del tema en cuestión y por los elementos subjetivos que intervienen en el mismo, en los resultados de dichas investigaciones, se observa una tendencia explícita a concluir que la enseñanza de la geografía en el sistema educativo venezolano, presenta agudas contradicciones teórico-prácticas y no está acorde con las necesidades y exigencias que impone la sociedad.

La evolución científico-tecnológica-informacional (Santos, 2001) y sus contrasentidos (Vega 2007), el carácter hegemónico y predador del nuevo orden mundial, la crisis económica mundial (Santaella, 2008), entre otros elementos, expresan las contradicciones de la sociedad actual. Aunque la ciencia y la sociedad se encuentran en permanente transformación, los fundamentos teórico-prácticos más renovados y pertinentes de la geogra-

fía y su enseñanza se encuentran ausentes del contexto escolar. Los procesos pedagógicos se llevan a cabo de manera descontextualizada respecto a las circunstancias socio-históricas donde se desarrollan (Santiago, 2005).

Con base en los aportes de los investigadores enunciados se puede afirmar genéricamente que la enseñanza de la geografía en Venezuela se caracteriza por su disonancia con la realidad. Los contenidos geográficos son irrelevantes en la medida en que se reducen a la enumeración de factores regionalizados (primordialmente factores naturales). Se trata de una geografía inventario, sin relaciones entre sus variables, que se enseña y se aprende a partir de discursos deterministas, acrílicos y ahistóricos (Delgado, 2005; Segrelles, 1999).

El conjunto de estudios precitados subraya además que las situaciones didácticas son rutinarias y apenas persiguen un aprendizaje mecánico y pasivo que se sustenta en estrategias tradicionalistas como “dictar, copiar, calcar y dibujar” (Santiago, 2006: 153), en las que los procesos cognitivos son eminentemente conductistas, pues se limitan a la clasificación y memorización de elementos aislados de su contexto, sin participación del estudiante, carentes de reflexión teórico-práctica y con una visión fragmentada y parcializada del saber y de la sociedad (Ibíd.).

Aunado a lo anterior, se reconoce la preponderancia de postulados teóricos sustentados en el determinismo geográfico y en el ocultamiento de relaciones de causalidad entre los hechos y los procesos con el contexto histórico y social donde se desarrollan. Esto sucede en gran medida por la hegemonía del positivismo (corriente que emana el determinismo y el conductismo para la geografía y la pedagogía respectivamente) en los ámbitos educativos y académicos y en los aparatos ideológicos del sistema capitalista que abordan lo geográfico. En la mayoría de las universidades venezolanas (instancias de formación de los profesionales de la docencia) ha predominado históricamente el enfoque positivista-tecnocrático (Vasconi, 1988).

Igualmente, los aparatos educativos-culturales de la sociedad capitalista, el cine, la televisión, la prensa, las producciones bibliográficas (libros de texto, enciclopedias), así como los diversos medios electrónicos, tienden a difundir discursos y visiones del mundo deterministas, aisladas de la realidad, sin relaciones de causalidad, carentes de crítica social y sin vinculación alguna con el movimiento histórico (Lacoste, 1977; Kohan 2005).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en los ámbitos escolares de Venezuela, se inclinan a reproducir discursos y prácticas esencialmente positivistas, lo cual no es aleatorio ni casual. Por el contrario, los docentes de geografía no hacen sino expresar y propagar, en su

ejercicio, el paradigma fundamental de su proceso de formación profesional y sus procesos de socialización más elementales.

Se trata en última instancia de la reproducción de un conjunto de ideas y principios, de una manera en particular de entender y de asumir el mundo. De una corriente que en geografía no trasciende la descripción y clasificación de factores, que se reduce al dato y a lo factual y que no repara en prescindir de las relaciones de la totalidad social con los factores en su proceso de espacialización y localización.

Esta situación trae consigo implicaciones negativas para la sociedad, dado que la enseñanza de una geografía conductista-positivista, además de limitarse a la reproducción inerte de contenidos descontextualizados y sin problematización alguna (lo cual de por sí, representa un problema significativo), fomenta y propicia un conjunto de valores y de relaciones, que justifican y fortalecen las relaciones sociales y las estructuras de dominación material e ideológica del sistema capitalista (Vasconi, 1988), y en el escenario actual, se inclinan a exaltar y afianzar la globalización del capital (Vega, 1997; Santiago, 2003.; Santaella, 2005a).

Deriva, por tanto, que la enseñanza de la geografía tiende influir en la manera de pensar y consuetudinariamente en la manera de actuar de los estudiantes (de los ciudadanos en proceso de formación), en la medida en que los aparatos educativos-culturales actúan como agentes de socialización de representaciones ideológicas justificadoras y legitimadoras del sistema capitalista, se producen procesos de alienación (Lacoste, 1977) que se materializan en el conjunto de relaciones sociales de producción del sistema capitalista: explotación de la fuerza de trabajo-acumulación por plusvalía, además Harvey (2007: 116), sugiere una forma contemporánea de "acumulación por desposesión", las cuales constituyen la raíz fundamental de las contradicciones y las desigualdades sociales (Marx y Engels 1974).

Esta práctica tergiversadora de la realidad social, contrasta con el potencial emancipador de la teoría geográfica contemporánea. El saber geográfico de la actualidad, posee la capacidad de explicar los hechos y los procesos que se desarrollan y se concretan en la sociedad, mediante una visión sistémica, dialéctica e integradora de la misma (Harvey, 1976, 2008).

Una visión que comprende el espacio geográfico (objeto de estudio de la disciplina), como un producto social e histórico en constante evolución y transformación y al ser humano organizado en sociedad como el sujeto de la dinámica espacial y social (Tovar, 1986).

La enseñanza de la geografía tiene mucho que aportar en la concienciación y la liberación material e ideológica de las ciudadanas y los ciudadanos en proceso de formación (Ceballos, 2007), mediante la puesta en prác-

tica de procesos de enseñanza y de aprendizaje cuyo referente esencial sea el conjunto de problemas de la realidad social en la que los agentes del hecho educativo interactúan.

Resulta cardinal la promoción y el desarrollo de un intenso y profundo debate al respecto. Además es de vital importancia, adelantar múltiples procesos de investigación que, desde diversos enfoques, tengan la posibilidad de establecer todos los elementos críticos y contradictorios que están relacionados con la problemática planteada. Es preciso que en función de los resultados y las conclusiones de esas investigaciones se formulen propuestas teórico-prácticas, orientadas a superar las contradicciones que se identifiquen como tal.

El contexto exige que el ejercicio docente y la investigación trasciendan la enseñanza de la geografía sesgada a la reproducción de discursos y prácticas positivistas, pues éstos derivan en procesos formativos que mistifican la realidad social (lo cual constituye el problema objeto de estudio de esta investigación). La difusión de una visión falseada y distorsionada de la dinámica social, obstaculiza el tratamiento científico y por ende la comprensión objetiva y racional de los problemas localizados en el entorno, así como de sus relaciones sistémicas con la totalidad social.

2. Propuestas teórico-metodológicas para una enseñanza de la geografía crítica y transformadora:

A partir de la problemática descrita y de las premisas teórico-metodológicas mencionadas se exponen las siguientes propuestas:

2.1. Promoción de una pedagogía crítica

Esta premisa implica el desarrollo de procesos pedagógicos dirigidos a la explicación de las contradicciones sociales producidas y reproducidas por el sistema capitalista, y a la formulación de un abordaje crítico y radical del hecho educativo (por tal motivo fomenta relaciones horizontales y humanistas, sustentadas en la participación activa y consciente de todos sus agentes) y de la sociedad, ambos entendidos desde una perspectiva sistémica (McLaren, 1998).

El ejercicio de una pedagogía crítica implica, la promoción de una nueva subjetividad, consciente de su realidad histórico-social y emancipada de los procesos de alienación que imponen los aparatos ideológicos al servicio del capital. La intención es formar una ciudadanía crítica, sujetos del cambio social cuyo accionar permita la construcción de una sociedad humanista, signada por valores democráticos la justicia social, la igualdad en la diversidad, y la libertad material y espiritual (Ceballos, 2007).

2.2. Estudio inductivo de la realidad social a través de la investigación

La reflexión sistemática en torno a los problemas y contradicciones presentes en la realidad social, constituye una de las orientaciones esenciales de la aproximación teórico-práctica planteada. La propuesta se fundamenta en la necesidad de desarrollar una enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales dirigida al estudio y la explicación de la dinámica geográfica cotidiana, entendida como una producción histórico-social, (Santiago, 1991).

Se plantea la necesidad de problematizar y contextualizar los contenidos objeto de estudio (es decir los aspectos relativos a la disciplina científica geográfica e histórica), a partir del tratamiento inductivo de los problemas del entorno. El abordaje de los programas y planes de estudio se dirige entonces al conocimiento de la dinámica local, a través de la explicación de los problemas y contradicciones que le articulan (Souto, 1998).

El tratamiento es inductivo en la medida en que no se reduce a un ejercicio reflexivo meramente contemplativo. Por el contrario, se trata de una aproximación teórico-práctica sustentada en las evidencias empíricas explicitadas en procesos de observación sistemática (indicadores) y por supuesto en la delimitación y definición de las variables y categorías que constituyen y explican los problemas abordados.

El propósito es construir teoría de la dinámica y los problemas de la realidad social a partir de postulados teóricos y metodológicos previamente aprehendidos durante la primera fase del abordaje (por tanto los planes y programas exigen el tratamiento de dichos postulados), con base en procesos de investigación sustentados en criterios científicos (Espinoza, 1997; Yovane, 1998; Santiago, 2003).

2.3. Análisis dialéctico de la realidad social

Los procesos de investigación y de inducción teórico-empírica a los problemas de la realidad social se proponen con base en un análisis dialéctico, asumido como el método esencial para la comprensión de dicha realidad social. El cual constituye una herramienta esencial del pensamiento crítico, el materialismo histórico y la geografía radical.

En síntesis, el método para conocer la realidad comienza por analizar lo concreto, luego procede a realizar la abstracción y la generalización, para retornar a lo concreto, pero ahora bajo una nueva dimensión, la de lo concreto racionalizado, como una totalidad (...). El movimiento del conocer iría en un continuo de lo concreto a lo abstracto y, a la inversa, de lo abstracto a lo concreto. (Marx, 1971: 21).

Este método se denomina dialéctico porque reconoce el carácter dinámico y sistémico del hecho social y por elaborar un análisis fundado en un proceso racional, complejo, bidireccional y continuo entre la realidad objetiva y sus representaciones subjetivas.

Por tanto, el estudio de la realidad social, exige trascender la aproximación empírica (exploración de la apariencia de los problemas) y el tratamiento teórico (mecánico y descontextualizado) como procesos aislados, pues la intención es producir conocimiento científico a través de la identificación y explicación de los elementos que le integran y de las relaciones sistémicas que le producen y le reproducen, es decir, reconocer la esencia de la realidad y sus contradicciones.

Pues la apariencia es una representación objetiva de la realidad, “pero al mismo tiempo conduce a una interpretación del sistema (...) que no tiene en cuenta otras características fundamentales que constituyen la esencia del sistema y son indispensables para su definición” (Espinoza, 1997:31).

La identificación de esas características esenciales es la que permite la elaboración de esfuerzos de generalización (los cuales a su vez, permiten apreciar lo específico), “La producción del conocimiento exige ir de la apariencia a la esencia, a lo general, a través de lo particular, hasta llegar a la singularidad”. (Espinoza, 1997: 31). Donde los hechos se abordan a partir de sus variables diferenciadas e incluso, con fines analíticos, se elaboran periodizaciones que tiendan a explicarles, con el propósito de invertir el proceso y de sintetizar esa realidad específica con una visión de conjunto.

El método dialéctico reconoce que los hechos y los procesos sociales poseen una lógica estructural-sistémica, pero su localización se produce de manera heterogénea de acuerdo con la instancia geográfica en la que se exprese. La naturaleza y las características específicas mediante las cuales se manifiesta un problema en concreto en una realidad social determinada, están condicionadas por la dinámica histórico-social y cultural de la totalidad social y por la configuración y disposición particular de factores materiales que influyen sobre el mismo.

2.4. Visión sistémica e integradora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

La educación se concibe como un proceso social, independientemente de si se produce en una instancia formal o informal. Por tanto se entiende que los problemas y las contradicciones del hecho educativo están relacionados con los problemas y contradicciones de la sociedad.

El carácter sistémico de la problemática de la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales exige la planificación e implementación de procesos pedagógicos orientados a la atención de los diversos aspectos que en conjunto integran los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aspectos que se precisa sean considerados a la hora de asumir el reto de fomentar y desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos a superar y contrarrestar los problemas referidos anteriormente.

Carretero, Pozo y Asensio (1997), exponen que el diseño de una propuesta pedagógica en el marco de las ciencias sociales, requiere una perspectiva de totalidad. Pues afirman que los aspectos primordiales del hecho educativo (didácticos, cognitivos, disciplinares, ético-políticos) no se puede tratar de manera aislada.

Los aspectos didácticos son muy importantes, pero una propuesta pedagógica no se puede reducir a un plan de acciones técnico-didácticas dirigidas a formular las estrategias así como a disponer y utilizar los recursos adecuados para un contenido en particular, porque de esa manera solamente se atienden los aspectos didácticos. Según los autores, el ejercicio docente no se debe limitar a un accionar técnico, sino que exige el abordaje científico a partir de todas sus variables, reseñadas como aspectos pedagógicos por los autores referidos.

Los aspectos cognitivos están condicionados por el contexto socio-cultural. El nivel o grado académico, la edad, así como elementos relativos a la subjetividad de los estudiantes (por ejemplo las organizaciones sociales en las que interactúan), influyen sobre la realidad cognitiva de un curso o sección (es preciso además reconocer la diversidad y las contradicciones presentes en el mismo), por lo cual es necesario considerar este aspecto en el proceso de construcción de una propuesta pedagógica (en la presente aproximación teórica se asume el enfoque social del aprendizaje).

Por su parte los aspectos disciplinares ostentan gran relevancia en la medida en que constituyen la esencia científica de la disciplina que se pretende enseñar (las teorías métodos y enfoques a programar). Pues la selección y la orientación de los contenidos es un proceso intencionado que tiende a producir repercusiones acordes al enfoque predominante en el diseño y la inclinación de los contenidos (en el siguiente apartado se enuncian algunas premisas del tratamiento dado a los aspectos disciplinares en la presente investigación).

En cuanto a los aspectos ético-políticos, estos se refieren a la perspectiva axiológica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para qué se enseña, cual es la intencionalidad de la acción docente, que fines se proponen a corto, mediano y largo plazo (planteados en los objetivos de la presente investigación).

2.5 Reivindicación de teoría geográfica contemporánea

Esta orientación se propone atender una de las situaciones problemáticas antes planteadas. Se trata de promover una renovación epistemológica en el ámbito de la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, para superar el desfase existente entre los avances del conocimiento en las comunidades científicas geográficas y la geografía que se enseña en las instancias escolares. Tal situación ha sido denunciada en el contexto mundial por Lacoste (1977).

En el marco nacional sus implicaciones han sido descritas por Santiago (2005:149), quien asevera que la ausencia de los fundamentos más adelantados del conocimiento geográfico, "constituye un verdadero inconveniente para lograr que la acción educativa favorezca entender la complejidad de las condiciones sociohistóricas y formar al ciudadano que las circunstancias exigen".

La intención de esta premisa es propugnar una enseñanza de la geografía en la que se aprehendan el conjunto de teorías y métodos geográficos que sustentan epistemológicamente la disciplina. El uso de la categoría espacio geográfico en su acepción vigente y renovada

...concebido anteriormente como contenedor pasivo, territorio de superficies físicas inermes donde transcurrían las corrientes económicas y socio-culturales. Una noción de banalidad espacial, encarnada en añejas visiones de un territorio inmutable, de ambientes naturales que sólo enmarcaban el devenir histórico. En cambio, en la actualidad, se concibe el espacio geográfico, como un productor de múltiples relaciones sociales, económicas, culturales y/o ambientales, siendo sumamente dinámico y cambiante. Por ello, el espacio geográfico no puede aprehenderse sin el factor del tiempo histórico y del cambio social, ambiental y cultural. (Cunill, 1998: 14).

Al asumir el espacio geográfico como una producción esencialmente social, como entidad dinámica-sistémica-dialéctica, y como una instancia contenida y contenedora de la sociedad (Santos, 2001), es posible comprender que lo geográfico posee una incidencia notable en el conjunto de hechos y procesos sociales que condicionan la naturaleza de los problemas de una realidad social determinada.

Este enfoque también permite trascender la incidencia de la versión simplista y tergiversadora que reduce las relaciones entre lo espacial y lo social a partir del posibilismo y el determinismo (tentativas de explicación con un sesgo marcadamente eurocéntrico). "Al concebirse el espacio como un conjunto (...) dinámico, ya no hay campo para nociones añejas de posibilismo ni de determinismo" (Cunill, 1998: 14,15).

Los condicionantes naturales ya no constituyen un imperativo para las actividades humanas en la medida en que los avances tecnológicos y la acción racional de la sociedad han propiciado una creciente dinámica y una preponderancia de la acción humana sobre el espacio geográfico. De igual manera, el carácter sistémico y la naturaleza del conjunto de problemas que presenta la sociedad evidencian que son las relaciones sociales las que condicionan y determinan su existencia y su extensión.

Por otra parte, se destaca la necesidad de reivindicar y poner de relieve una categoría esencial para la explicación de la realidad social contemporánea. Se trata de la ciudad y lo urbano como forma de organización espacial inherente a la lógica estructural del sistema capitalista, tanto en la metrópoli como en la periferia: "A comienzos de la década de los años noventa se reconocían cuatro países con un grado de urbanización superior al 80 %: Uruguay (88.8 %), Venezuela (87.5%), Argentina (85.9 %) y Chile (84.6 %)" (Cunill, 1998: 20).

El dominio de la ciudad sobre el campo y la agudización de los problemas sociales en el contexto de ámbitos urbanos (con mayor énfasis en las ciudades de los países dependientes y subdesarrollados), exige el estudio radical de dicha categoría, pues las relaciones y la dinámica urbana pueden ser una herramienta de gran importancia para explicar y tratar con criterios geográficos dichos problemas. Por tanto es un referente esencial para la presente aproximación teórico-práctica.

2.6. Geografía Radical, el Materialismo Histórico-Geográfico y el Enfoque Geohistórico: corrientes esenciales para el estudio crítico de la realidad social

Con el propósito de fomentar la conciencia histórico-geográfica respecto a la dinámica y los problemas de la realidad social desde una perspectiva crítica y desmitificadora, se precisa la utilización de teorías y métodos que permitan explicar dicha realidad.

La geografía radical y el materialismo histórico-geográfico, así como el enfoque geohistórico (producción epistemológica propuesta a partir de la realidad venezolana), constituyen un arsenal teórico-práctico idóneo para el logro de tales fines, en la medida en que su visión sistémica de los hechos y los procesos, el reconocimiento de los mismos como una producción social e histórica y el método dialéctico, así como el tratamiento científico del contexto a partir de categorías de análisis y explicación de la sociedad, permiten explicar y objetivar la realidad social.

El espacio geográfico entendido como una producción social e histórica y como expresión dialéctica-sistémica de la dinámica de la sociedad (premisas del pensamiento radical de la geografía), permiten explicar y

desmitificar las múltiples, diversas y contradictorias relaciones que se desarrollan en un contexto determinado (Segrelles, 1999; Delgado, 2005).

El tratamiento inductivo de los hechos y los procesos, concebidos igualmente como producción social e histórica condicionada por el conjunto de circunstancias y de variables que les han articulado, así como el reconocimiento del carácter dinámico del hecho histórico-social y su relación con la dinámica del espacio geográfico, así como la reflexión de la realidad social con base en una visión de totalidad, son principios teórico-metodológicos del materialismo histórico-geográfico apropiados para la comprensión de las contradicciones y complejidades de la realidad social contemporánea (Santana, 2006; Harvey, 2006).

La realidad social y el conocimiento entendidos como una totalidad, el desarrollo de procesos investigativos desde una perspectiva interdisciplinaria y sobre la base de la elaboración sistemática del diagnóstico de la realidad social en su escala comunitaria, constituyen orientaciones esenciales del enfoque geohistórico, propuesta epistemológica y teórico-metodológica producida a partir y sobre la base del contexto venezolano (Santaella, 2005b).

Categorías de análisis como formación económico-social, totalidad social, evidencian el carácter sistémico e integrador del capitalismo y son instrumentos epistemológicos de gran valor (Santos 2001). Asimismo, las nociones modo de producción, modo de vida, relaciones sociales de producción, división social y espacial del trabajo, división internacional del trabajo, dialéctica del poder, movimiento histórico, crisis-contradicciones, lucha de clases entre otras, son fundamentales para el estudio de una realidad social específica desde las corrientes referidas.

2.7. Problematización del conocimiento y del estudio de la realidad social

El estudio de la realidad social desde una perspectiva problematizadora permite el abordaje de dicha realidad a partir de criterios de pertinencia y a su vez permite reconocer el carácter social e histórico-geográfico de los hechos que suceden en el ámbito local.

El planteamiento de preguntas dirigidas a fomentar la duda respecto a la certeza de los conocimientos previos, así como la explicitación de las discordancias entre la apariencia (lo apreciado empíricamente) y la esencia (lo objetivado), además de captar la atención de los estudiantes, fomenta una construcción del conocimiento orientado a la comprensión de la compleja realidad social, pues como afirma Elliot (2004: 15):

En la práctica escolar, no puede proponerse el objetivo de estimular la construcción de conocimientos en el estudiante sin plantearse previamente la necesidad de provocar el interrogante, el análisis y la remoción de aquellas preconcepciones cargadas ya de potentes fragmentos de información que inducen el pensamiento en un sentido erróneo, distorsionado y acrítico: la reproducción de la representación epidérmica dominante.

La formulación de críticas y cuestionamientos, que permitan develar y explicitar las contradicciones de la realidad social (desde la totalidad hasta su localización en el ámbito comunitario), así como la denuncia manifiesta del carácter mistificador y tergiversador de los presupuestos reproducidos por los aparatos ideológicos del sistema capitalista, revelan la inconsistencia de las tentativas de explicación producidas por dichos aparatos y reivindica la reflexión crítica y objetiva de los hechos y los problemas.

2.8. Relaciones humanistas

La materialización de los principios enumerados y caracterizados a manera de orientaciones teórico-metodológicas exige la transformación de las relaciones que sustentan la cultura escolar positivista. Es esencial propiciar el desarrollo de nuevas relaciones dirigidas a la reivindicación y la puesta en práctica de valores humanistas acordes con el modelo de sociedad que se propugna.

La promoción y el ejercicio de la solidaridad, el respeto y la tolerancia, la igualdad (a través de relaciones horizontales), así como la participación activa y corresponsable de los agentes del hecho educativo en el conjunto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje diseñados y desarrollados (participación entendida como posibilidad y capacidad de decidir), son aspectos que tienden a transformar la forma y el contenido de las relaciones dadas en un ámbito escolar determinado, y la subjetividad de los sujetos que participan en dichos procesos.

El cambio de subjetividad y la consciencia de que las relaciones que condicionan una realidad social determinada no son inmutables ni eternas, sino que por el contrario, la acción intencional y racional de los sujetos puede producir transformaciones esenciales, propugnan la formación de una conciencia histórica y la comprensión del carácter dinámico de lo social (Espinoza, 1997).

Además se precisa, superar el desarrollo de relaciones verticales, mecánicas y unidireccionales, donde el docente es concebido como un técnico acrítico y apolítico que transmite informaciones y conocimientos irrefutables que han sido elaboradas por expertos infalibles, y que deben ser recibidas de manera pasiva por los estudiantes. Pues el entender el hecho

educativo como un diálogo de saberes constituye un principio de gran relevancia para la materialización de procesos de enseñanza y de aprendizaje humanistas, críticos y transformadores.

En esencia la finalidad de transformar el carácter y la naturaleza de las relaciones dadas en el ámbito escolar, tiene la intención de posibilitar procesos orientados a transformar la subjetividad del estudiante. Se trasciende entonces la visión mecánica (inherente al positivismo), en la cual los procesos de enseñanza y de aprendizaje exigen el logro de determinados resultados (previamente establecidos).

Pues tal y como lo afirma Elliot (2004: 12):

(...) la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos para la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y solo detectable en profundidad a largo plazo. De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar.

El hecho educativo no puede producir resultados uniformes u homogéneos en la medida en que la heterogeneidad cognitiva y la diversidad cultural de los sujetos y de los grupos humanos condiciona los mismos. Las acciones pedagógicas intencionadas expresan resultados impredecibles y variados en cada individuo e incluso en cada grupo.

A partir de tal complejidad, se propone la valoración de los procesos desarrollados para el alcance de un producto determinado. Lo cual implica evaluar desde una perspectiva relativa e inter-subjetiva el logro de habilidades y destrezas y la construcción de conocimientos (apreciables mediante las diversas técnicas e instrumentos de evaluación).

3. A modo de cierre

La realidad social contemporánea exige una enseñanza de la geografía centrada en procesos de investigación dirigidos a explicar el hecho geográfico desde una perspectiva sistémica-dialéctica, mediante lo cual se pueda trascender el desfase evidenciado entre la dinámica y la complejidad del hecho geográfico y el hecho educativo (asumido como un conjun-

to), la producción de las comunidades científicas ligadas a la geografía y a la educación, respecto a lo que sucede en la realidad escolar venezolana. Por tanto es preciso transformar la lógica fragmentaria dominante en los ámbitos académicos (sea universitarios o de secundaria), donde se escinden la teoría de la práctica, la investigación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la geografía *física* de la geografía *teórica* (Segrelles, 1999), lo disciplinar, lo didáctico y lo cognitivo (como parcelas para seudoespecialistas), entre otros indicadores que tienden a evidenciar y reproducir la problemática descrita.

Las propuestas planteadas anteriormente, se formulan con la finalidad de propugnar el debate en el contexto de las comunidades científicas relacionadas con la enseñanza de la geografía. Se reconoce el carácter polémico y contra-hegemónico de las mismas, a partir de premisas ético-políticas, cimentadas en el compromiso del autor con la transformación subjetiva y objetiva de la sociedad, de la necesidad de trascender la enseñanza de la geografía pasiva, inerte y legitimadora del orden social dominante y tergiversadora de la naturaleza y la esencia de la crisis estructural que se evidencia en todas las escalas, orden social que impone la subordinación del ser humano y de la naturaleza a la lógica del capitalismo.

Referencias Bibliográficas

- CAPEL, H. (1989). Geografía Humana y ciencias sociales. Una perspectiva histórica. Barcelona. Montesinos. Segunda Edición.
- CARRETERO, M.; POZO, J.; ASENSIO, M. (1997) Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva. En: La enseñanza de las ciencias sociales, Madrid, Visor.
- CEBALLOS, B. (2007) La formación del ciudadano como eje del currículo en la escuela venezolana. Una experiencia investigativa. GEODIDÁCTICA. Centro de Investigaciones Geodidácticas. Caracas N° 1. (p. 105-116).
- CHOMSKY, N. (2007). El nuevo orden mundial (y el viejo). Madrid. Crítica.
- CUNILL GRAU, P. (1998). La geografía y su enseñanza en el ámbito de los tiempos actuales. Geoenseñanza, Volumen especial. Universidad de los Andes Táchira.
- DELGADO, O. (2005). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- ELLIOT, J. (2004). La investigación acción en educación. Madrid, Morata.

- ESPINOZA, I. (1997) El Educador y la investigación acción transformadora. Una propuesta metodológica alternativa. Caracas, Los Heraldos Negros.
- FREIRE, P. (2010). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- HARVEY, D. (1976) Teoría revolucionaria y contrarrevolucionaria en geografía y el problema de la formación del ghetto. En Revista Geocrítica, nº 4, Ed. de la Universidad de Barcelona 1976.
- HARVEY, D. (2006) Los espacios del capitalismo global. Conferencia pronunciada por el Dr. David Harvey en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el 20 de diciembre de 2006 (Mimeografiado).
- HARVEY, D. (2007). El nuevo imperialismo. Madrid, AKAL.
- HARVEY, D. (2008), La condición posmoderna. Buenos Aires Editorial Amorroutu.
- KOHAN, N. (2005) Desafíos actuales de la teoría crítica frente al postmodernismo. Revista Siglo XXI. La Habana Agosto, 2007.
- LACOSTE, Y. (1977) La geografía un arma para la guerra. Barcelona, Anagrama.
- McLAREN, P. (1998) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, México, Siglo XXI.
- MARX, K. (1971) Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1974) La ideología alemana. Montevideo, Pueblos unidos-Grijalbo.
- PÉREZ, E. (2006) Enseñanza formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. REVISTA TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. Nº 11 (p. 95-112).
- ROIG, J. 2006. La educación ante un nuevo orden mundial. Buenos Aires. Editorial Díaz de Santos.
- SANTAELLA, R. (2005a) Geografía, diálogo entre sociedad e historia. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- SANTAELLA, R. (2005b) Pensamiento geohistórico de Ramón Adolfo Tovar López. GEOENSEÑANZA Vol. 10. Universidad de los Andes Táchira
- SANTAELLA, R. (2008) Globalización y anti-globalización. La prensa como fuente historiográfica. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

- SANTANA, J. (2006) Paradigmas historiográficos contemporáneos. Fundación Buria, Barquisimeto.
- SANTOS, M. (2001). La naturaleza del espacio. Barcelona, Ariel.
- SANTIAGO, J. (1991). El estudio de la dinámica geográfica cotidiana. Una alternativa para la enseñanza de la geografía. Trabajo de ascenso no publicado. San Cristóbal, Universidad de los Andes
- SANTIAGO, J. (2003). Emergentes cambios paradigmáticos en la enseñanza de la geografía y sus efectos en el trabajo escolar cotidiano. GEOENSEÑANZA. Vol.8 N° 1. Universidad de los Andes Táchira (p. 5-15).
- SANTIAGO, J. (2005) La situación de la enseñanza de la geografía en Venezuela desde su práctica escolar cotidiana. GEOENSEÑANZA. Vol.10 N° 2. Universidad de los Andes Táchira (p. 163-172).
- SANTIAGO, J. (2006). Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela. GEOENSEÑANZA. Vol. 11-2006 (2). Julio-Diciembre. Universidad de los Andes.
- SEGRELLES, J. (1999) ¿Tiene sentido actualmente una geografía marxista en la universidad española? Revista Geográfica Venezolana. Vol. 40. Universidad de los Andes, Mérida.
- SHOSSUDOWSKY, M. 2002. Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- SOUTO, X. (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, Serbal.
- TOVAR, R. (1986) El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- VASCONI, T. (1988) Contra la Escuela- Lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina. Caracas, Cuadernos de Educación. Serie: Sociología de la Educación. Sexta Edición. N° 133.
- VEGA, R. (2007). Mitos y realidades del uso de las TIC'S. En: http://w3.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios11_13rese.pdf
- YOVANE, K. (1998) El docente investigador, una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. GEOENSEÑANZA Vol. 3 (1). Universidad de los Andes, Táchira (p. 129-140).



Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela
 Coordinación de Estudios de Postgrado
 Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía
 Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT)

Volumen 15 2010 (2)
julio - diciembre

Contenido / Contents

Editorial

- Educación, enseñanza, gestión, y formación elementos esenciales en el proceso de aprendizaje**
Education, teaching, management, and training essential elements in the learning process 145 - 146
 Heriberto Gómez

Artículos

- Nueva ruralidad, educación ambiental y enseñanza de la geografía**
New rurality, environmental education and teaching of geography 147 - 165
 José Armando Santiago Rivera
- La triada gestión-aprendizaje-formación en los liceos bolivarianos como espacios complejos**
The triad management-learning-training in the bolivarian high schools as complex spaces 167 - 180
 Azael E. Contreras Ch. y Nuby L. Molina Y.
- Uso de instrumentos electrónicos basados en hipermapas para la enseñanza de la geomorfología local y regional**
Using electronic instruments based on hypermaps for teaching local and regional geomorphology 181 - 193
 Emiro A. Coronado C., Danielle Andara y Verónica Briceño
- Necesidades de formación en el área de agroecología: un imperativo en el siglo XXI**
Training needs in the area agroecology: an imperative in the XXI century 195 - 219
 Samuel López y Yolanda Becerra
- Los humedales altoandinos como elementos para el desarrollo sostenible del estado tachira**
High andean wetlands as elements for sustainable development of state tachira 221 - 244
 José Ali Moncada Rangel, Nila Pellegrini, Jesús Aranguren y Carlos Lugo

Notas y documentos

- Educación universitaria venezolana: la universidad que se tiene, la universidad que se quiere**
Venezuelan university education: university you have, the university wants 245 - 253
 Heriberto Gómez

Reseñas

- Fundación empresas polar (2010)**
 Colección geovenezuela y apéndice cartográfico 255 - 257