

Una Explicación Histórica sobre la Influencia de la Concepción Descriptiva en la Enseñanza Geográfica

*José Armando Santiago Rivera**

Resumen

En este artículo se explica la vigencia de los fundamentos de la concepción descriptiva en la enseñanza de la geografía. Al respecto se realizó una retrospectiva histórica para recalcar los efectos de este paradigma geográfico en la explicación de la realidad y en la práctica pedagógica, en el marco de la dominación europea, la imposición del modelo tecnocrático por la expansión norteamericana y la compleja realidad geográfica del Nuevo Orden Económico Mundial. Hoy día, ante la vigencia de la descripción en la práctica escolar es necesario divulgar sus desfavorables repercusiones e incentivar otras opciones geográficas y pedagógicas alternas.

Palabras Clave: Evolución Histórica, Concepción Descriptiva, Enseñanza de la Geografía.

A Historical Explication on the Descriptive Conception's Influence in the Geographical Teaching

In this article the validity of the foundations of the descriptive conception is explained in the teaching of the geography. In this respect was carried out a retrospective one historical to emphasize the effects of this geographical paradigm in the explanation of the reality and in the pedagogic practice, in the mark of the European dominance, the imposition of the technocratic pattern for the North American expansion and the complex geographical reality of the New World Economic Order. Nowadays, in the face of the validity of the description in the

*Universidad de los Andes-Táchira. Correo: jasantiar@yahoo.com

Aceptado:

Aprobado:

school practice is necessary to disclose their unfavorable repercussions and to motivate other alternating geographical and pedagogic options.

Words Key: Historical evolution, Descriptive Concepcion, Teaching of the Geography.

Introducción

La geografía como disciplina científica despunta, luego de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, como una de las ciencias sociales que cumplen la tarea explicar la dinámica sociedad - naturaleza. Igualmente, en el ámbito del desarrollo académico, asume una labor formativa de primero orden, pues estimula la comprensión de la realidad geográfica, como objeto de la acción pedagógica. Sin embargo, en el ámbito educativo venezolano, se enseña geografía desde fundamentos para transmitir y memorizar contenidos y contribuir al desfase de la actividad escolar de los sucesos del mundo y de la localidad.

En esa evidente discrepancia, enseñar geografía se reduce a la transferencia de información básica a través de códigos comprensibles, que convierte los actos pedagógicos en “cortinas de humo” al simplificar los hechos a simples descripciones donde lo natural es planteado con relevante despliegue. Debido a ello, es preocupante que el acento descriptivo, restringido a enumerar características de los fenómenos y acontecimientos geográficos, predomine en la actividad de la enseñanza y el aprendizaje geográficos.

Lo expuesto es contraproducente con los desafíos contemporáneos de la geografía como disciplina científica, los efectos económicos del Nuevo Orden Económico Mundial, el aceleramiento del sentido del tiempo, el multifacético desarrollo tecnológico, la emergencia de los paradigmas sistémico, ecológico y holístico, entre otros aspectos.

Llama la atención que en un mundo donde imperan los rasgos de lo incierto, falible y complejo, todavía se transmitan contenidos estrictamente disciplinares, muy alejados de las situaciones cotidianas. Aún más, desde una enseñanza narrativa, naturalista, determinista y enciclopedista, circunscrita a la contemplación y enumeración de rasgos geográficos.

Esta situación se complica porque a las dificultades del desarrollo histórico dependiente del país, se acumulan los conflictos y problemas que engendra el

dinamismo del mundo contemporáneo. El resultado, una formación geográfica en la Educación Básica y Media Diversificada y Profesional, sin pertinencia social y ausente de la controversia ideológica y política que debe las condiciones de subdesarrollo, dependencia, atraso, marginalidad, pobreza y estancamiento.

Ante las repercusiones producidas en la práctica pedagógica en los subsistemas educativos indicados, se consideró relevante dar una explicación a esta situación, lo cual demandó elaborar una apreciación teórica sobre la influencia que la concepción descriptiva ha tenido y tiene en la enseñanza de la geografía en tres momentos históricos. En primer lugar, la presencia de la descripción en el marco de la dominación europea. En segundo lugar, la descripción desde el enfoque tecnocrático para guiar la enseñanza geográfica y, en tercer lugar, la vigencia de la orientación descriptiva de la geografía y su enseñanza en el mundo actual.

La descripción desde la perspectiva europea

El contexto elaborado entre el siglo XV y XVI, responde al expansionismo de europeo más allá de los linderos del mar Mediterráneo hacia los confines del planeta. El hecho fue calificado por los historiadores como la época de los descubrimientos, pues permitió apreciar nuevas culturas y civilizaciones distribuidas en el globo terráqueo. El acontecimiento dio origen, de acuerdo con Ferrer (1996), al “Primer Orden Económico Mundial”, el cual representa las acciones históricas realizadas por Europa en el afán por conquistar el ámbito mundial bajo sus designios.

La pretensión de ejercer su hegemonía significó la imposición del mercantilismo como modelo económico, centrado en la búsqueda de metales preciosos, especialmente, el oro y la plata. El afán de riqueza trajo consigo el ejercicio del control de diversas regiones del planeta bajo una férrea vigilancia político-administrativo traducida en una intervención geográfica centralizada que funcionó con una dinámica común: desde el centro de producción minera y/o agrícola hacia el puerto y de allí, hacia la metrópoli y viceversa. El resultado, un espacio geográfico atomizado y fragmentado, cuya actividad económica obedecía a la intencionalidad de la Metrópoli.

El proceso histórico durante los siglos XV al XVII, centralizó su acción estructuradora en una evaluación exhaustiva del territorio nacional, específicamente, inventariar sus recursos naturales. La actividad exploratoria asociada con la intención de la conquista y la colonización, se observó nuevos

parajes, descritos y narrados a través de las crónicas; aspecto que condujo a los primeros estudios geográficos con sentido descriptivo y enumerativo y estuvo vigente como paradigma geográfico hasta mediados del siglo XIX. Esta concepción de la geografía es definida por Daus (1966), de la manera siguiente:

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 (p. 85).

Bajo esta orientación geográfica, a partir del siglo XVIII, se desplazó al Nuevo Mundo una legión de investigadores, atraídos por las informaciones que se distribuían en las universidades del viejo continente, en las crónicas enviadas desde América y por las misivas conservadas en los recintos oficiales. Cabe recordar que varias expediciones partieron financiadas por entes económicos y políticos desde los puertos occidentales de Europa, con la finalidad de conocer la realidad geográfica y ejercer el control que garantizara el aprovechamiento de las riquezas naturales.

Entre los investigadores destaca Alejandro de Humboldt. Su extraordinaria formación en las ciencias naturales sirvió de base para abordar la realidad americana con sólidos argumentos intelectuales, al recurrir a la explicación de la dinámica de la superficie terrestre en lo referido a la distribución de los fenómenos físicos, biológicos y humanos; las causas de su distribución y las relaciones locales de esos fenómenos.

El escenario de sus investigaciones fue la parte septentrional de América del Sur, las Antillas y América Central. En ese espacio geográfico, según Daus (1966): «No se limitó, en consecuencia a describir los fenómenos observados, sino que procuró explicarlos, desentrañar el complejo mecanismo de sus causas y extenderse hasta sus consecuencias con razonamiento, problematicidad y juicio» (p.15).

Tras la huella de Humboldt arribó una pléyade de investigadores, entre los que se pueden citar, según Rodolfo C. (1952), a: Bonpland, Boussingault, Moritz, Appun, Schomburgh, Linden, Spruce, Karsten; Johnson, Wagener,

Codazzi, Ernst, Jahn, Sievers, Liddle. Depons. El resultado de sus investigaciones profundizó el conocimiento de las características naturales y sociales de los territorios latinoamericanos. No obstante, en la medida en que se acrecentaba la diversidad y la pluralidad de fenómenos naturales y los acontecimientos demográficos, la descripción fue una dificultad para comprender las nuevas realidades geográficas.

Con la nueva forma de conocer de la ciencia positiva, emergió la concepción geográfica explicativa. El nuevo paradigma geográfico centró su esfuerzo, según Capel y Urteaga (1982), en localizar los fenómenos en la superficie terrestre, establecer las causas que le originaban, cómo se hallaban distribuidos; la forma cómo estaban correlacionados los elementos constitutivos y su vinculación con otros hechos similares, parecidos o idénticos en otras áreas del planeta.

La base de la explicación científica fue la observación de los fenómenos físicos, biológicos y humanos. Cumplida esta fase, se comenzaba a interrogar la realidad a través de posturas analíticas que abordaban lo estudiado para comprender los elementos, sus interrelaciones, las causas de lo observado y, finalmente, volver sobre una visión de síntesis y de comparación con otras realidades.

Esta forma de abordar el territorio se originó la fragmentación de la realidad geográfica en una pluralidad de partes y dio efecto a diversas ciencias, tales como: la geología, la limnología, la meteorología, la climatología, la geomorfología, la pedología, la botánica, la zoología, la demografía, la sociología y la economía. Desde esta perspectiva, los nuevos temas de estudio fueron el conocimiento de nuevas realidades intra continentales, nuevos recursos para el desarrollo industrial y el ejercicio del expansionismo hegemónico.

En este momento se valoraba el pensamiento liberal como fundamento teórico que condujo la intervención de las nuevas realidades geográficas del Nuevo Mundo a la obtención de mercados y materias primas. Aunado al desarrollo científico-tecnológica, las potencias interventoras ante el atraso detectado en los pueblos latinoamericanos, motivó la presencia de una educación elemental orientada a superar los altos niveles de ignorancia. Así, surgió la escuela como institución habilitada para realizar la tarea de la culturización social. La educación que se comienza a promover, según Palacios (1984):

...le concede una gran importancia a los conocimientos y a la cultura general. La mejor forma de preparar al niño para la vida, es formar

su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Los conocimientos son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad: edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del niño (p. 22).

Por consiguiente, como la tarea asignada fue superar el atraso y el analfabetismo, la acción educativa se convirtió en una diligencia política que buscó la formación del hombre culto y capaz de comprender la dinámica natural y social, a la vez que llevar una vida metódica y disciplinada, más justa y eficiente. Allí, la práctica pedagógica se facilitó desde una visión fragmentada del conocimiento; con asignaturas específicas, cuyos contenidos eran cada vez más particulares, diversos y plurales. Es decir, un saber enciclopédico.

Los colonizadores, al reconocer la importancia de una colectividad educada, estimularon una acción educativa con el apoyo de las instituciones gubernamentales. Sin embargo, en la práctica escolar, ésta se redujo a la posibilidad de adquirir un saber meramente instrumental, pues el conocimiento fue transmitido en nociones y conceptos sin relación con la realidad y el mecanismo para aprender fue la memorización de la información. Por eso la misión de la escuela se concentró en una formación intelectual, carente del sentido crítico frente a la realidad geohistórica.

En este panorama, se inició la enseñanza de la geografía y recurrió a la concepción fragmentada de la realidad geográfica y a la transmisividad, como fundamentos para desarrollar su acción pedagógica. La formación se centró en almacenar en la memoria de los educandos, contenidos aislados provenientes de disciplinas vinculadas con lo geográfico y presentados como un listado de temas que sirvió para estructurar los programas educativos. Así lo reconoce Capel (1981), cuando expresa:

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 (p. 116).

Al centrarse en la simple descripción de la realidad geográfica, la enseñanza desvió su atención hacia las partes y dejó a un lado las visiones de conjunto. Por lo tanto, el conocimiento geográfico ofrecido en los programas escolares, se circunscribió a las parcelas de la realidad y se desprendió de sus repercusiones sociales e históricas. La idea fue comprender los hechos desde una neutralidad ideológica y política, adecuada para tergiversar y desvirtuar las orientaciones del expansionismo del capitalismo europeo.

En el modelo enunciado, la geografía como disciplina científica tuvo como tarea específica detallar los aspectos más relevantes de los acontecimientos geográficos y desviar la atención sobre los mecanismos de dominación que controlaban las potencialidades económicas de América Latina. En esa dirección, la enseñanza geográfica contribuyó a preservar las condiciones de precariedad existentes, al asumir una orientación libresca, abstracta, enciclopedista y alejada de su realidad para convertirse en un agente de manipulación ideológica y perpetuar las condiciones de atraso y marginalidad.

Se puede decir que la concepción descriptiva se impuso de manera simultánea a los mecanismos de dominación. Su labor se desarrolló con un protagonismo manipulador, condicionador y alienador, pues, mientras los geógrafos estudiaban la realidad, la geografía se enseñaba en las aulas escolares para contemplar paisajes exógenos y exóticos, sin vínculo alguno con la realidad inmediata.

Eso representó el ejercicio del control ideológico y político desde la aplicación de una alternativa pedagógica que restó significación a la discusión y la reflexión crítica. Mientras tanto, se imponía la fuerza interventora europea para despojar y controlar los bienes y servicios de los países pobres desde represivos mecanismos hegemónicos.

La descripción bajo el modelo tecnocrático

Una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos de Norteamérica se erigió como potencia político-militar con un comportamiento

hegemónico de repercusiones planetarias e impulsó la modernización y la democratización de los pueblos latinoamericanos, atrasados con respecto a su nivel tecnológico y científico. El predominio norteamericano, al entender las precariedades históricas al sur del Río Grande, comenzó a ejercer su supremacía política e ideológica en ese ámbito geográfico.

En el transcurrir de los años sesenta hasta fines de la década de los años ochenta del siglo veinte, produjo la expansión del modelo geopolítico estadounidense bajo la égida de “América para los Americanos”, con el apoyo del modelo desarrollista como alternativa geopolítica para transformar las dificultades históricas latinoamericanas. Este modelo, de acuerdo con Grasa (1996), tuvo como propósito:

...esforzarse en poner las condiciones para reproducir y generalizar ...los rasgos propios de las sociedades avanzadas del momento: altos niveles de industrialización, tecnificación de la agricultura, crecimiento rápido de la producción material y del nivel de vida, adopción generalizada de los valores culturales y de la educación moderna (p. 11).

El modelo enunciado tuvo como intención el control político-militar, el impulso de los cambios hacia la industrialización, la tecnificación de la agricultura, el incremento del nivel de vida y la oportunidad propicia para producir el consumo de productos de manufactura estadounidense. Así, se aseguraban mercados a los productos norteamericanos y, con ello, fortalecer el comportamiento expansionista que se gestaba con el impulso de la economía de mercado. Según Toro Hardy (1996), el alcance de las significativas transformaciones estadounidenses obedeció:

En primer lugar era internacionalista. Es decir, tenía vocación del mundo, sentido de presencia e influencia en los asuntos internacionales. Se propugnaba el involucramiento activo en los asuntos del mundo. En segundo lugar, estaba íntimamente vinculado al mundo de los negocios internacionales, al mundo de los grandes bancos y las grandes transnacionales. En tercer lugar, su ideología fundamental era el libre comercio (p. 4).

Ese comportamiento expansivo de los EE.UU fue realizado a través de la política de «Sustitución de Importaciones». Consistía esta política en que la empresa norteamericana instalaba su gerencia y su estructura en los países al sur del Río Grande, a través del establecimiento de empresas subsidiarias. El objetivo fue aprovechar materias primas, el capital y el consumo nacional e incrementar su riqueza económica y financiera. Como resultado, el capitalismo norteamericano logró ampliar el conocimiento del territorio latinoamericano y de sus recursos, innovar las técnicas para explotar los recursos, consolidar la ideología capitalista como única opción de desarrollo e impulsar la economía hacia fuera de sus fronteras a través de la aplicación del modelo desarrollista centro – periferia.

Precisamente, América Latina se convirtió en un escenario de fundamental importancia para la economía norteamericana, al asegurarse compradores de sus productos y proveedores de recursos naturales a bajo costo. Ante esa intervención el deterioro del ambiente no se hizo esperar al alterarse los ecosistemas, no solamente con repercusiones locales, sino en extensiones regionales y nacionales debido a la amplitud de las áreas intervenidas más allá de los linderos nacionales.

Las agresiones al ecosistema trajo como efecto acentuar el deterioro ambiental y en los organismos internacionales fue tema de discusión la destrucción de bosques por la tala indiscriminada; la pérdida de la fertilidad de los suelos, debido al efecto de prácticas tradicionales; la recuperación de los suelos por la artificialidad tecnológica: fertilizantes, plaguicidas, herbicidas; el incremento de la desertización y los efectos devastadores en los ecosistemas marinos y oceánicos, entre otros problemas.

El capitalismo, además de contribuir al deterioro ambiental, también generó otro problema: aceleró la movilización de la población del campo a la ciudad, que influyó en el hacinamiento urbano. La problemática urbana aunada al incremento de las penurias del área rural, profundizó las dificultades acumuladas desde el siglo XV. Ahora la preocupación por lograr su transformación se desvaneció como resultado del endeudamiento, el estancamiento de su evolución y el incremento de los conflictos sociales cada vez más acentuados.

A la complejidad geográfica se asoció la preservación del modelo educativo tradicional. En la práctica pedagógica persistió la transmisión de contenidos, a pesar que las innovaciones curriculares justificaban la planificación y la aplicación de renovadas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se trata de la vigencia de la concepción transmisiva, cuyo cuestionamiento motivo el debate sobre su desfase con la nueva realidad. Al respecto, Neumann (1997), afirma lo siguiente:

Existe un divorcio cada día más profundo entre lo que el sistema educacional produce y lo que realmente requiere el sector económicamente activo. La rapidez con lo cual aparecen las innovaciones tecnológicas hace que sea imposible poderlas aplicar en el ambiente burocrático de nuestra educación (p. A-4).

Ya la educación no estaba en correspondencia con los cambios del momento, ni con el modelo económico, pues con conocimientos obsoletos no se daba respuesta a los acelerados cambios. Menos aún, formar con valores establecidos para generaciones ya pasadas. En fin, aunque se propuso trascendentes innovaciones, la educación se ubicó muy atrás de los grandes acontecimientos, entre los cuales destaca, por su simbolismo, el lanzamiento del primer sputnik por los soviéticos en octubre de 1957. Ese suceso acentuó la presión de los organismos educativos internacionales y, en la opinión pública, se hizo evidente la repulsa a una educación plena de obsolescencia e incapaz de contribuir a la transformación de la sociedad. Según Carr (1971):

Cuando el primer sputnik brilló en el cielo otoñal de 1957, produjo una reacción en cadena cuyo efecto se hizo sentir en el ámbito educacional en pleno. Dentro de los Estados Unidos se intensificó inmediatamente el progreso científico, se dio a la matemática carácter de asignatura obligatoria para muchos estudios posteriores, y rápidamente se advirtió que el estudio de los idiomas, instrumentos necesarios para el comercio, la diplomacia y la defensa, tenía un valor educativo que superaba todos los cálculos previstos (p.7).

Ante este acontecimiento, en palabras de Avolio de Cols (1979), la sociedad reclamó la revisión de la finalidad de la educación hacia una nueva concepción del hombre desde el desarrollo de procesos pedagógicos acordes con las necesidades sociales; las distintas visiones del mundo y de la vida y los diferentes sistemas de valores y marcos culturales. Esta nueva perspectiva, encontró eco en importantes movimientos de intelectuales, académicos y administradores preocupados por el desarrollo de la educación.

¿Cuál fue la respuesta educativa?. Pues se prestó atención a la educación como alternativa para impulsar la modernización y la democratización que trajo consigo, de acuerdo con Chadwich (1979)), tomar en cuenta nuevas opciones pedagógicas coherentes con los avances tecnológicos, lo que conllevó a los Estados a realizar una significativa inversión en tecnología educativa. Según este autor, las nuevas formas de enseñar y aprender en la Educación Primaria y Secundaria desde la perspectiva tecnocrática obedeció, entre otros aspectos a:

El énfasis puesto en el aumento de la enseñanza, la diferente distribución de los recursos, el uso de las diversas ayuda mecánicas, los nuevos procedimientos para medir el rendimiento, el mejoramiento del personal docente y otras innovaciones han llamando la atención de quienes toman decisiones (p. 10).

La tecnología educativa se apoyó en los fundamentos de la psicología, la teoría de sistemas y de la economía, los cuales sirvieron para que la educación asumiera como tareas, según Chadwich (1979):

- a) Centrar la formación en el logro del cambio de conducta.
- b) Diseñar procesos didácticos rigurosos y estrictos.
- c) Convertir al aula de clase en el escenario esencial de la enseñanza.
- d) Garantizar los procesos de la clase sin interferencias que distorsionarán la orientación de los objetivos, entre otras.

De las tareas descritas, fácilmente se pueden inferir que el sustento teórico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es **el conductismo**. Los seguidores de esta corriente psicológica sostuvieron que el aprendizaje debería ser el resultado de un proceso mecánico, lineal y estricto, en el cual la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos eran suficientes para garantizar un aprendizaje efectivo y eficiente.

Otro aspecto resaltante de la aplicación del modelo tecnocrático en la educación fue que la planificación de la enseñanza pasó a ser tarea de docentes y expertos. Ahora los educadores y técnicos en curriculum, elaboraron los programas instruccionales para sistematizar la enseñanza y el aprendizaje, desde los fundamentos de la Instrucción Programada. El docente se convirtió en intermediario entre el técnico que elaboró los programas y los educandos; la instrucción ya estaba establecida en el programa, al utilizar procesos metodológicos limitados al aula, al igual que las técnicas de evaluación correspondientes.

Mientras tanto, inmersa en esos cambios, la enseñanza de la geografía debió reorientar sus fundamentos ante las repercusiones generadas por la creciente transformación industrial, la intensa actividad comercial, la ampliación de redes de comunicación, las migraciones intercontinentales, entre otros aspectos, los cuales promovieron una geografía con un sentido más universal.

Entre las respuestas planteadas para abordar la situación, se encuentra la apreciación de William Dingeldein, citado por Estacio (1992), quien propuso la estrategia educacional América 2000, donde estableció como tercera meta: el mejoramiento de los cinco puntos básicos de la educación: Inglés, Ciencias, Matemáticas, Historia y Geografía. Este autor consideró que era importante prestar atención a los acontecimientos, fundamentalmente, aquellos que se asociaban con la tendencia hacia la mundialización; el comportamiento hacia una economía global y la preponderancia en el conocimiento de la realidad mundial.

Los expertos proporcionaron como alternativa la flexibilización del currículo que favoreció adaptar en forma inmediata y simultánea los contenidos con los cambios emergentes. Así lo reconocen Mclendon y Penix (1970), cuando explican que desde comienzo de la década del sesenta ya se manifestaban innovaciones convincentes en los estudios sociales y se elaboraban programas de enseñanza geográfica pertinentes con la geografía como disciplina científica, preocupada por estudiar los problemas geográficos.

Vale destacar que la enseñanza geográfica en las universidades fue notablemente diferente a la desarrollada en las aulas escolares. En las Universidades, desde los nuevos fundamentos teóricos, se enseñó geografía con la localización del objeto de enseñanza en la superficie terrestre; luego, se procedía a explicar sus causas, sus interrelaciones con otros elementos y fenómenos, a la vez que compararlo con otros hechos en la superficie terrestre. También se utilizó el trabajo de campo, el uso de dibujos, diapositivas, filminas, películas y fotografías, así como los mapas, los libros y el cuaderno de geografía.

En las aulas escolares se mantuvieron las orientaciones disciplinares y didácticas de acento descriptivo. Especialmente, se transmitió contenidos geográficos de acento determinista; se recurrió a la utilización del dictado, la clase expositiva. Se dio trascendencia didáctica al uso del libro y el cuaderno y el objetivo de la enseñanza fue la memorización de los contenidos programáticos.

El cuestionamiento ocurrió, por un lado, debido al interés de superar unos fundamentos ya tradicionales y fuertemente obsoletos en relación con la época y con los nuevos conocimientos en la pedagogía, en la didáctica y en la geografía.

Por el otro, ya era inocultable sus repercusiones desfavorables en el trabajo escolar cotidiano, donde los educandos debían obtener nociones y conceptos a través de la memorización.

En el plano de las circunstancias del momento histórico, la concepción descriptiva fue una actividad escolar cuestionada por su desfase de la época y por sus efectos sociales conducentes a educar para una realidad muy contradictoria con las penurias vividas por el colectivo social. No obstante, se mantuvo vigente en la elaboración de los programas y textos para convertirse en base esencial de una práctica pedagógica envejecida.

El docente se aferró en sus argumentos empíricos y evadió el apoyo de los expertos para convertirse en “dador de clase”. La actividad pedagógica se centró en que los educadores dieran la clase bajo el proceso previsto por los expertos. De allí resultó una acción formativa neutral y desideologizada que obstaculizó el aprendizaje significativo y la mirada crítica de la realidad geográfica.

El efecto, rutinizar los procesos didácticos, negar la posibilidad de la reflexión sobre la práctica pedagógica y preservar la enseñanza geográfica memorística, muy contradictoria con la novedad tecnológica, el desarrollo de la investigación en el ámbito pedagógico y, específicamente, de la compleja realidad geográfica.

La descripción vigente en el mundo global

En el ámbito de la globalización como escenario de complejidades y contradicciones, la enseñanza geográfica se encuentra altamente cuestionada por el desfase del acelerado, confuso e incierto mundo actual, la falta de visión hacia el cambio social y la vigencia de la práctica transmisiva y la preservación de las condiciones de la dependencia y el subdesarrollo. Se discute la práctica pedagógica «dadora de clase», limitada a ejecutar “recetas” metodológicas desde fundamentos didácticos tradicionales para “lograr el objetivo”.

El trasfondo que sustenta esta situación es la vigencia de la enseñanza geográfica descriptiva, la cual enumera detalles de fenómenos físico-naturales y demográficos, sin procesamiento reflexivo para sostenerse en el desarrollo de una práctica pedagógica que disfraza una falaz argucia didáctica y da prioridad a las particularidades de la realidad geográfica. Su finalidad educativa es la memorización de contenidos a través de una acción mecanizada, rutinaria y monótona.

Esta actividad formativa presenta resultados altamente contradictorios y poco halagadores. Para citar un caso específico de los efectos tan nefastos de la enseñanza geográfica descriptiva, se toma como muestra lo indicado por Estacio (1991), cuando destaca que los estudiantes formados bajo las orientaciones didácticas tradicionales, tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Diversificada y Profesional:

... carecen de rapidez y exactitud en la realización de tareas simples; presentan escasa capacidad para retener información y recordar conocimientos aprendidos, tienen dificultad para aprender rápidamente el significado de las palabras en un contexto, también para aprender relaciones espaciales; poseen carencias acentuadas en la capacidad para abstraer y razonar problemas lógicos(p. C-8).

Estas carencias son el reflejo de la orientación netamente informativa que se desarrolla bajo los argumentos enraizados en el empirismo docente en los mencionados subsistemas educativos. Es una labor dogmática y domesticadora que cercena la posibilidad de confrontar el entorno donde el individuo se desenvuelve y los problemas de su espacio geográfico. Se trata de la enseñanza de la geografía que se desarrolla en el trabajo escolar cotidiano, caracterizada por Fien (1992), de la siguiente forma:

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

La concepción descrita tiene sus fundamentos en la atomización del conocimiento que, como opción epistemológica, fue asumida en el campo de la ciencia geográfica en el siglo XIX. La mentalidad positivista estableció que la simplificación de la realidad facilitaba una explicación más profunda de los hechos, una vez que el todo era percibido en sus detalles. Esa fragmentación se sostuvo

como artificio analítico que inicialmente simplifica la totalidad en sus partes, para luego, asumir, una perspectiva sintética de la realidad, a través de un riguroso encadenamiento causal entre los factores físicos y los fenómenos humanos, desde donde se desprenden las conclusiones sobre el tópico estudiado.

Ese modelo de análisis se impuso también en la enseñanza geográfica, para fijar en la mente de los educandos las partes de la realidad y eludir la visión de totalidad. Como consecuencia, se asumió el inventario geográfico como alternativa didáctica, así como el artificio geodidáctico de ofrecer el conocimiento en situaciones particulares en forma lineal y desconectadas de la realidad, sin implicaciones ideológicas, políticas y sociales. Entonces, ¿Para qué esta enseñanza geográfica?. La respuesta se puede encontrar en la opinión de Lacoste (1977), cuando dice:

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

Al permanecer vigente esta concepción para enseñar y aprender geografía en la Educación Básica y Media Diversificada y Profesional, es incuestionable que las dificultades sociales serán cada vez más difíciles de superar, debido a su elevado nivel de discordancia y falta de pertinencia con la problemática geográfica. Por eso es necesario preguntar: ¿Cómo se puede ofrecer una descripción de detalles de poca importancia formativa, si la realidad se ha tornado tan compleja y con un movimiento tan acelerado que los problemas geográficos parecen manifestarse con una impresionante ligereza para agravar lo enredado y confuso de la vida social?.

Ante esta realidad, se considera que enseñar geografía debe realizar cambios sustanciales en los aludidos subsistemas educativos, con el objeto de adecuarse a la nueva realidad histórica, desde los siguientes puntos de vista:

1. Prestar atención a la realidad geográfica que emerge de la mundialización de la economía. Se trata de una situación cambiante que demanda valorar la realidad inmediata como objeto de enseñanza y contribuir a desarrollar desde el medio local, el sentimiento de solidaridad internacional (Leif y Rustin, 1961).

2. Tomar en cuenta la actual reflexión epistemológica que se desarrolla en el ámbito de la geografía como disciplina científica y en la enseñanza geográfica, para promover la aplicación de estrategias de investigación que aseguren la obtención de nuevos conocimientos desde las emergentes visiones holísticas, ecológicas y de conjunto (Zamorano, 1968).

3. Las dificultades geográficas que vive la sociedad tienen estrecha relación con la forma como históricamente ha sido intervenido el territorio para aprovechar sus potencialidades. Es evidente que el espacio geográfico muestra significativos conflictos que es urgente abordar desde la práctica pedagógica. Por eso la enseñanza debe priorizar sobre el estudio de esa problemática, por cuanto traduce los mecanismos de intervención externa para ejercer el control sobre las potencialidades económicas del país. Cabe recordar que el problema es de orden político-ideológico y es necesario enseñar geografía para desdibujar las formas de penetración del coloniaje en sus diversas manifestaciones (Wettstein, 1972).

4. El deterioro del ambiente progresa a un ritmo acelerado para generar inconvenientes que derivan en una preocupante problemática por sus nefastas repercusiones ecológicas. A pesar de la iniciativa de las recientes reformas curriculares en la Educación Básica, desde 1980 hasta 1999, han convertido la situación ambiental como tema de primer orden, en la práctica escolar cotidiana poca importancia se le ha asignado. Por lo tanto, es conveniente que la enseñanza geográfica, tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Diversificada y Profesional, debe prestar mayor atención pedagógica a los problemas ambientales ante el mejoramiento de la calidad ambiental (Debesse-Arviset, 1974) (Taborda de Cedeño, 1976).

5. Es imprescindible prestar atención a la complejidad del momento histórico como una exigencia para la geografía y su enseñanza, ante lo cual se tiene que replantear el sentido del espacio geográfico desde la ordenación y ocupación que hagan los grupos humanos y el contexto histórico (Tovar, 1974).

6. Las circunstancias de la época actual demandan una reflexión profunda sobre el espacio geográfico contemporáneo. Como base epistemológica, se debe abordar la realidad geográfica desde su articulación con las funciones del sistema social en su dinámica estructural, analizar las fuerzas que estructuran la realidad y descubrir las relaciones que dinamizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas (Anglade, 1976).

7. El momento exige renovar la enseñanza geográfica acorde con las condiciones históricas de la época actual. La brecha existente entre el pensamiento de los educadores y su práctica es tema de interés, debido a que al aula de clase no han llegado con la intensidad que el caso amerita, los avances del mundo académico y científico desarrollados desde la investigación geográfica y geodidáctica. De la misma forma, como predominan los contenidos disciplinares, escasa importancia se asigna a temas, tales como: el deterioro del medio ambiente, la economía global, la era postindustrial, el nuevo orden mundial, la revolución informática, las comunicaciones, el desarrollo sustentable, entre otros. (Gurevich y Otros, 1995) (Durán, Daguerre y Lara, 1996).

Para concluir, los educadores que pretendan impartir una enseñanza geográfica que sea pertinente con la realidad del mundo global, deben superar la vigencia de la descripción como alternativa pedagógica, con la incorporación de remozados hábitos de pensamiento y de obtención de información para lo cual deben relacionar nuevos conceptos y metodologías. Eso lo exige la velocidad con que se produce el conocimiento y su rápida falibilidad, lo cual requiere un nuevo planteamiento pedagógico y didáctico más comprometido con la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma.

Se debe priorizar sobre el estudio de situaciones como la concepción político-económica que ordena el espacio terráqueo, el manejo del mensaje comunicacional y la función social de la historia en la comprensión del tiempo y el espacio mundial. Igualmente, no puede obviarse que la presente situación geográfica cada vez más complicada por el avance de la contaminación ambiental obliga renovar la misión de la enseñanza de la geografía hacia la formación de la conciencia ambiental.

De allí que el reto de la acción pedagógica de la geografía debe centrarse en una formación que contribuya a dar explicación crítica de la realidad geográfica y desdibujar los fundamentos que sirven al capitalismo como base para organizar el espacio en función de sus intereses meramente económicos. La globalización económica y comunicacional demandan que el educador en geografía, promueva

la investigación de su propia práctica escolar, de tal forma que encuentre en sí mismo, el motivo para impulsar cambios que repunten la enseñanza de la geografía hacia la reflexión de las contradicciones y dificultades que vive la sociedad actual.

Referencias Bibliográficas

Anglade, G. (1976). *La géographie et son enseignement*. Québec: Les Presses de L'Université du Québec.

Avolio de Cols, S. (1979). *La Tarea docente* (4a. ed.). Buenos Aires: Ediciones Marymar.

Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía*. Barcelona (España): Editorial Barcanova, S.A.
Capel, H. y Urteaga, J.L. (1982). *Las nuevas geografías*. Barcelona (España): Salvat Editores, S.A.

Carr, E. (1971) *Los estudios sociales en la escuela de hoy*. Buenos Aires, Editorial Troquel, S.A.

Chadwich, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. (4a. ed). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Daus, F. (1966). *¿Qué es la geografía?*. (3a ed.). Buenos Aires: Editorial Columba.

Debesse-Arviset, M.L. (1974). *El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica*. Barcelona (España): Editorial Fontanella, S.A.

Durán, D., Daguerre, C., y Lara, A. (1996). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*. (2a.ed). Buenos Aires: Editorial Troquel.

Estacio, P. (1991) Junio 29). *Educamos al escolar en la técnica del memorismo*. *El Nacional*, p. C-8.

Estacio, P. (1992, diciembre 12). *El nuevo paradigma en educación exige formación politécnica*. *El Nacional*, p. C-6

Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents D'anàlisi geogràfica* 21, 73-90.

Grasa, R. (1996) Los nuevos retos de la posguerra fría. *Cuadernos de Pedagogía* 249, 10-15.

Gurevich, R., Blanco, J., Fernández Caso, M. V. y Tobío, O. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.

Lacoste, I. (1977). *La geografía: Un arma para la guerra*. Barcelona (España): Editorial Anagrama, S.A.

Leif, J. y Rustin, G. (1961). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.

Mclendon, J. y Penix, F. (1970). *Enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Librería del Colegio.

Neumann, H. (1997, abril 13). Por una educación distinta. *El Nacional*, p. A-4.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. (6ta. Ed.). Barcelona (España): Editorial Laia, S.A.

Rodulfo C., S. (1952). *El medio físico venezolano*. Caracas: Talleres Sorocaima.

Taborda de C., M. (1975). Las empresas multinacionales. Una muestra para la enseñanza de la geografía. *Boletín* 5, 19-22.

Taborda de C, M. (1976). La muestra y la enseñanza de la conservación. *Boletín* 8, 5-8.

Toro H., A. (1996). Estados Unidos, nacionalismo y globalización: El gran desfase histórico. *Política Internacional* 44, 04-07.

Tovar L, R. A. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. *Geodidáctica* 1, 9-19.

Tovar L., R. A. (1986). *El enfoque geohistórico*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Wettstein, G. (1962). *La geografía como docencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Zamorano, M. (1965). *La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Zamorano, M. (1968). *La geografía en la República Argentina*. Buenos Aires: Editorial Paídos, S.A.