

## La función pedagógica del contenido programático de la geografía escolar y la explicación de la realidad geográfica

---

SANTIAGO R, José Armando\*

---

*Universidad de los Andes*  
*jasantiar@yahoo.com / orcid.org/0000-0002-2355-0238*  
*Venezuela*  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4605572>

### Resumen

El propósito del presente artículo es reflexionar sobre la función pedagógica del contenido programático en la geografía escolar y la explicación de la realidad geográfica. Se asume que la permanencia de la transmisividad de conceptos como la tarea pedagógica básica, descarta su aplicabilidad en el estudio de los problemas geográficos y en la formación de valores. El problema radica en que al transmitir contenidos disciplinares en las asignaturas geográficas, se reduce la acción formativa al conocimiento abstracto. Explicar esta situación determinó metodológicamente, realizar una consulta bibliográfica y organizar un planteamiento que analiza el mundo globalizado y la transmisión de contenidos en la geografía escolar y la innovación del uso didáctico del contenido programático en la geografía escolar. Concluye al resaltar que la transmisividad tradicional puede aprovecharse para innovar la enseñanza geográfica, al reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde la perspectiva de la ciencia cualitativa y desarrollar la conciencia geográfica coherente con la explicación del espacio vivido en las realidades del mundo globalizado.

**Palabras Claves:** Contenido Programático, Geografía Escolar, Realidad Geográfica.

---

\*Docente Ordinario en Categoría Titular de la Universidad de Los Andes/ Dedicación Exclusiva. Profesor en Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas, Licenciado en Educación. Mención: Geografía de la Universidad de Los Andes, Magister en Educación. Mención: Docencia Universitaria, Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magister en Educación Agrícola Universidad Rafael Urdaneta, Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Santa María. Cursó el Programa de Postdoctorado en Educación Latinoamericana (UPEL). Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira, Área de Formación Docente. Línea de Investigación: la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995); Dirección Electrónica: [http://biblioteca.tach.ula.ve/profeso/sant\\_arm/index.htm](http://biblioteca.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm)

## *The pedagogical function of the programmatic content of school geography and the explanation of geographical reality*

### **Abstract**

The purpose is to reflect on the pedagogical function of program content in school geography and the explanation of geographical reality. It is assumed that the permanence of the transmissivity of concepts as the basic pedagogical task, rules out its applicability in the study of geographical problems and in the formation of values. The problem is that when transmitting disciplinary content in geographic subjects, the training action is reduced to abstract knowledge. To explain this situation methodologically determined, carry out a bibliographic consultation and organize an approach that analyzes the globalized world and the transmission of content in school geography and the innovation of the didactic use of program content in school geography. It concludes by highlighting that traditional transmissivity can be used to innovate geographic teaching, by reorienting teaching and learning processes, from the perspective of qualitative science, and developing geographic awareness consistent with the explanation of lived space in the realities of the globalized world.

**Keywords:** Program Content, School Geography, Geographical Reality.

### **Introducción**

En las condiciones del mundo contemporáneo, desde fines del siglo XX, es habitual la exigencia de contextualizar la explicación de los objetos de estudios de la geografía y su enseñanza, en el escenario de la época en que ocurren. Este requerimiento implica concebir los sucesos deben ser examinados en sus propias condiciones históricas. Por tanto, desde esta perspectiva, se impone el propósito de descifrar la situación estudiada inscrita en su propia existencia histórica.

En ese contexto, un tema relevante es la tarea pedagógica que cumple la enseñanza de la geografía, en el aula de clase. El interés por analizar su comportamiento escolar obedece a que la labor formativa se circunscribe a transmitir el conocimiento y desnaturaliza la comprensión explicativa de las situaciones geográficas del entorno inmediato, como igualmente evitar la formación de valores. La atención de este acto pedagógico cotidiano obedece a que facilita el contenido programático como su tarea esencial y básica.

Los investigadores de este campo de conocimiento conciben que esta labor formativa se sustenta en la aplicación educativa de la epistemología positivista, circunscrita a preservar la objetividad y la neutralidad en el análisis de lo real con el acento reduccionista y, con eso, mermar la capacidad para concebir, por ejemplo, la ocupación del territorio por los grupos humanos. Eso supone evitar el sentido analítico, reflexivo e interpretativo de la realidad geográfica desde una perspectiva crítica, constructiva y emancipadora.

Esta situación es determinante para proponer la formulación de la siguiente pregunta: ¿Qué función pedagógica cumple el contenido programático en la geografía escolar y proponer la explicación de la realidad geográfica? Dar respuesta a esta interrogante significa reflexionar sobre la tarea formativa que se asigna al conocimiento en la versión de contenido escolar a ser facilitado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entendido como la actividad central de la formación educativa.

Eso determinó metodológicamente, realizar una revisión bibliográfica que permitió estructurar un planteamiento que reflexiona sobre la transmisión de contenidos en la geografía escolar y las razones para innovar el uso del contenido programático en la geografía en la escuela, como el propósito fundamental para modernizar el uso pedagógico del contenido programático; es decir, analiza la función pedagógica del contenido programático en la geografía escolar y la explicación de la realidad geográfica

El tratamiento de ambos aspectos se apoya en autores que han considerado a la geografía escolar como su objeto de estudio, entre fines del siglo XX e inicios del nuevo orden milenio. Se trata del lapso histórico en que se ha reiterado el cuestionamiento a la transmisión del conocimiento, aunque se ha propuesto su elaboración pedagógica con fines formativos con el fomento de la actividad investigativa escolar. De allí el significado de citar los expertos que han asumido su explicación apropiada a la época.

En esa dirección, se sugiere colocar en el primer plano a la exigencia de comprender al contenido programático en condición de base teórica y a partir de esta condición, fomentar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, su transferencia como conocimiento en la explicación de las problemáticas geográficas del entorno inmediato e igualmente proponer el fomento de ejercicios didácticos para analizar situaciones ambientales, geográficas y sociales de acento comunitario.

## **La transmisión de contenidos en la geografía escolar**

En los movimientos académicos promovidos desde la renovación paradigmática y epistemológica planteada a finales del siglo XX, se ha sostenido que estudiar los temas y problemáticas geográficas, requiere de su explicación científica, asimismo desarrollar el análisis inmerso en su contexto temporo-espacial. En tal sentido, es pertinente y conveniente apreciar al objeto de estudio involucrado en el marco de los acontecimientos del mundo globalizado (Morín 1993).

Al tomar en cuenta esta exigencia, la educación geográfica debe fomentar la formación integral de los ciudadanos para comprender lo enrevesado de la realidad geográfica contemporánea. Ante esta finalidad, de acuerdo con

Aiello (2005), la educación debe estar en capacidad para promover una acción educativa que signifique formar los ciudadanos como cultas, sanas, cuestionadoras, críticas y constructivas, cuya labor formativa permita develar la realidad de las condiciones de los territorios.

Al respecto, la acción educativa debe considerar los problemas geográficos, en su existencia real, razonada e interpretativa, además desde la perspectiva creativa, inventiva y transformadora. No obstante, la permanencia pedagógica del acento tradicional transmisivo en la enseñanza y el aprendizaje, en el aula de clase, dificulta la aproximación a la enredada y compleja realidad actual, con el uso didáctico de contenidos programáticos caracterizados con el sentido absoluto, la neutralidad, el apoliticismo y la desideologización (Calle, 2012).

Esta situación implica para la geografía escolar, la existencia de la notoria contradicción visible en la escasa comprensión de los sucesos propios de la dinámica territorial y de los espacios geográficos, en las diversas regiones del planeta. Una razón visible en este suceso lo que ocurre en las aulas, cuya versión pedagógica se reduce al ámbito meramente escolar y concibe la escuela como el escenario que forma para el mañana, con la escasez de la reflexión sobre el presente vivido (Briceño y Ribas (2012).

Esta situación fue motivo de la atención de Hollman (2008), quien destacó que la tarea escolar debe ejercitar la actividad reflexiva y crítica sobre el entorno inmediato, de tal manera de asumir el acento acelerado, complejo y en movimiento vertiginoso. Lo relevante es que se trata de una oportunidad para colocar en tela de juicio la labor desarrollada por la geografía escolar; en especial, cuestionar el hecho de ser ajena a las nuevas condiciones de la época y por aferrarse a los fundamentos geográficos y pedagógicos del siglo XIX.

Esta problemática durante el siglo XX, ha sido reiteradamente cuestionada por los investigadores sobre la enseñanza geográfica. La discusión en la mayoría de los casos, obedece a que en el aula de clase, se educa con la transmisión de los contenidos programáticos. Este hecho es ausente del estudio de las condiciones geográficas de los lugares, pues al tan solo describir el paisaje libresco, como al territorio habitado, marca notable diferencia con los cambios teóricos de la disciplina (Cárdenas, 1994).

Precisamente, al reflexionar sobre esta situación, Altmann (2011), valoró como la oportunidad para renovar la explicación científica, aprovechar el acceso a las noticias, la información y los conocimientos, en la gestión por innovar el análisis de la realidad. Aunque también resaltó que al respecto, el desafío es contrarrestar la prioridad del uso pedagógico de referencias nocionales, superficiales y anecdóticas, con el acento descriptivo, narrativo, insustancial, superfluo y somero.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que la acción pedagógica geográfica, de acuerdo con Colom (2001), amerita asumir el sentido y el significado de la realidad-espectáculo, promovida por la acción mediática, en especial, de la televisión, con repercusiones formativas de acento manipulador en el comportamiento social, con efectos alienadores de símbolos, iconos, códigos e imágenes interesantes, atractivas y rápidamente fijados en la mente de las personas debido a su notable efecto psicológico.

Otro hecho significativo lo manifestó en los años noventa del siglo XX, Estacio (1992), quien expuso que a pesar de las reformas curriculares realizadas en la enseñanza de la geografía, persistían como rasgos esenciales en su actividad formativa el academicismo, el enciclopedismo y el desfase de la vida misma. Desde su perspectiva, la debilidad revelada por las propuestas curriculares como renovadoras de la actividad pedagógica cotidiana del aula, obedecieron a que no hubo cambios a lo tradicional.

Las reformas curriculares han propuesto conocimientos y prácticas apropiadas a la época. No obstante, la prioridad ha sido preservar en el acto de enseñar a los contenidos programáticos, pero sin la traducción en la explicación de los problemas ambientales, geográficos y sociales. De esta forma, persiste priorizar en el cumplimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la aplicación del concepto y, con eso, la obsolescencia escolar. Al respecto, Bahachille (1992), con esta circunstancia:

*...Da la impresión de que la escuela tiene como objeto a ella misma. Lo que es peor, es que se ha encerrado en su mismo entorno, vive en un mundo que mantiene sus propias ideas y valores y que entra en contacto con la realidad social con muy poca frecuencia (p. 3).*

Este aislamiento y enclaustramiento escolar todavía persiste en la actualidad, como evidencia del tradicionalismo pedagógico en la enseñanza de la geográfica. Por eso se cita reiteradamente que cuando se promueve un aporte para cambiar, por ejemplo, la transmisión de contenidos programáticos, es fácilmente perceptible el reacomodo para continuar con la labor tradicional. Tal es el caso de la conformación de grupos de trabajo para copiar el contenido del libro.

En efecto, la prioridad al proponer la transmisión del conocimiento establecido en los lineamientos curriculares oficiales, con metodológicas coherentes hacia la formación de valores, implica establecer la conexión entre el aula y el entorno. Por cierto, una opción ha sido considerar como objeto de estudio a las problemáticas y las necesidades sociales. En consecuencia, es posible dar el paso de enseñar el concepto para ser fijado en la mente hacia el supuesto desarrollo intelectual.

En la opinión de De Zubiría (2006), es apremiante mejorar la práctica escolar cotidiana que se fomente con los fundamentos decimonónicos, porque promueve la ausencia de la reflexión, el análisis, la participación y el protagonismo social. Escuetamente, tan solo se aprecia la actuación activa del docente al orientar los procesos pedagógicos meramente informativos, donde destaca la inactividad pensante de los estudiantes. Lo indicado significa, en palabras de Careaga (2004), lo siguiente:

*La escuela adapta, lejos de adoptar los cambios y dado que la cultura de la escuela es eminentemente conservadora, tiende por ende a reproducir una tradición que la toma inerme a toda innovación: docentes del siglo XX, educan alumnos del siglo XXI con metodologías del siglo XIX (p. 6).*

Desde esta perspectiva, el apego a lo tradicional revela el énfasis de reproducir el contenido programático sin su aplicabilidad para entender la realidad. El hecho de afincar la acción formativa en la adquisición de los contenidos programáticos, le distingue como conservadora, dogmática y ortodoxa. Estos rasgos denuncian su sentido de rezago, atraso y arcaico, en relación con los adelantos paradigmáticos y epistemológicos propuestos para mejorar la calidad formativa en el siglo XX.

Como respuestas para superar el afecto a la tradicional, se ha propuesto, entre otros aspectos, involucrar la escuela en la actividad comunitaria; descifrar analíticamente la realidad de su entorno inmediato; gestionar remozadas estrategias metodológicas e incentivar el estudio y transformación de las dificultades de su comunidad. Estas iniciativas llevaron consigo el propósito de aminorar la distancia entre los cambios de la época, el desarrollo curricular en las instituciones educativas y la modernización del acto educante.

Sin embargo, como eso no ha afectado a las posturas conservadoras y reproductoras, porque su fortaleza resiste en entorpecer las explicaciones sobre la realidad geográfica. Esto ha sido determinante para justificar el cuestionamiento al modelo transmisivo, debido a su impresionante resistencia al cambio y al apego a los fundamentos del siglo XIX, centrados en transmitir contenidos en la generalidad de los casos de ejemplos librescos y descartar la reflexión sobre la realidad inmediata a la escuela (Antón, 2000).

Si durante el siglo XX, se propusieron opciones de cambio a la acción formativa del aula, es inobjetable apreciar la persistencia inmutable de la transmisión de contenidos, con el uso didáctico de las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación tradicionales. Mientras tanto en las teorías educativas, pedagógicas y didácticas, se reivindicó la participación y el protagonismo con responsabilidad y compromiso social, como reto para reorientar en el aula de clase, la explicación de la realidad geográfica.

El tradicionalismo pedagógico y didáctica de la enseñanza de la geografía, según Rodríguez (2008), ha permitido comprender la permanencia de la tradición liberal y académica, orientada a enriquecer la vida mental, preparar para el mercado laboral, con el respeto pasivo a las verdades científicas. Se trata de una acción pedagógica alienante que forja mentalidades conformes, imparciales y apáticas que perciben la realidad con un extraordinario sin sentido e indiferencia (Antón (2000). Esta labor supone lo siguiente:

- Los alumnos no se sienten motivados por los estudios sociales, tal cual se los han presentado hasta ahora.
- Los programas son muy heterogéneos, desarticulados y excesivamente recargados de datos aislados e inconexos.
- La permanente tendencia a la memorización como único mecanismo de aprendizaje.
- Poca participación de los alumnos en el proceso de adquisición del aprendizaje fuera de la memorización.
- Marcada tendencia al conceptualismo más que a los procesos lógicos y explicativos de las Ciencias Social (Mandula, 1978).

Esta descripción sirve indiscutiblemente para juzgar la calidad formativa de la educación tradicional en tiempos recientes. Aunque los rasgos se definieron en la década de los años setenta del siglo XX, es indiscutible que en estudios de fechas recientes, cuando se ha analizado el comportamiento del aula, esos aspectos resaltan a la vista sin ninguna dificultad (Santiago, 2003; Santiago, 2005; Santiago, 2013). Esta realidad con los aspectos descritos, conforman un ámbito cotidiano de deshonestidad pedagógica.

Igualmente, implica reconocer un sistema endogámico que enraíza en forma habitual a la desesperanza, el desánimo y la impotencia; es decir, condena a la acción educativa a lo mismo o, por lo menos, a que sea siempre igual. Por cierto, a fines del siglo XX, Cárdenas (1994), opinó que la atención de la investigación escolar debería inclinarse en forma decidida a innovar la actividad del aula de clase, pues allí se revela la presencia inobjetable de la educación decimonónica. Desde su punto de vista:

*Yo creo que debemos corregir sobre todo el sistema de clases en el aula, porque no podemos seguir con esas clases frontales-repetitivas donde el maestro se pone todos los días a repetir una cosa que está en los libros, textos, incluso a veces repite hasta mal, y los pobres muchachos que no entienden y hasta se fastidian. Por eso es que hay que cambiarlo, e ir a una clase donde los muchachos trabajen y ellos mismos investiguen, donde el maestro dirija. El maestro tiene que enseñar a aprender (Cárdenas, 1994, p. 3).*

La atención hacia la práctica escolar cotidiana implica acudir al aula de clase, facilita apreciar los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación en su pleno desenvolvimiento cotidiano. Lo atrayente es que esa visita pone al observador en contacto con una realidad interesante, pero del mismo modo, preocupante y también alarmante. Por cierto, las características enunciadas representan el acento cierto, innegable e irrefutable del acto educante que forma a los ciudadanos.

Por cierto, Tonucci (1993), opinó que el hecho de esta labor sea todavía común en las aulas escolares, significa que se "...producen conocimientos paralelos respecto a los de la vida real... Se aprenden muchas cosas, pero se continúa viviendo como si no se conocieran (p. 20). Desde la perspectiva de Jaramillo (1988), la actividad escolar debería superar el memorismo, la enseñanza verbalista, la pasividad del estudiante, la férrea disciplina, entre otros aspectos, como efectos de la formación educativa de la modernidad. En efecto:

*La escuela como institución social es el producto de la modernidad; es una institución mediadora de poderes y de conocimientos que permite la consolidación de un sistema relacional de saberes unificados y homogéneos. Sin embargo, la dogmatización de paradigmas ideológicos propios de la modernidad, ha llevado a la escuela y a sus actores a repensar su rol en la construcción de un nuevo sentido de ciudadanía y de valores socioculturales que respondan a las exigencias de un nuevo orden social (Pérez-Jiménez, 2003, p. 43).*

Desde estos señalamientos, se impone el reto que implica la necesidad de modernizar el esfuerzo formativo que mejore las condiciones de la transmisión de los contenidos programáticos estructurados para ser adquiridos por los estudiantes. Por tanto, inquieta la distancia entre los avances de la geografía académica y el rezago disciplinar y pedagógico de la geografía en la escuela, pues resalta la diferencia entre los contenidos, las experiencias y las prácticas originadas en su evolución y transformación científica.

Eso supone para Benejam (1992), que la práctica escolar de acento transmisivo no resuelve los problemas derivados de la complejidad, la diversidad y el dinamismo del actual momento histórico. Por tanto, hacia el cambio supone cuestionar el modelo educativo, pedagógico y didáctico, al cotejar lo que ocurre con los cambios y transformaciones de la época. Al distinguir las necesidades de la sociedad y los retos de renovar la práctica escolar, se hace necesario promover el análisis crítico de los contratiempos geográficos.

Se trata de asumir la comprensión de la formación educativa, la dinámica escolar y la labor del aula y, con eso, plantear la ruptura con los fundamentos

teóricos y metodológicos del siglo XIX. En esta circunstancia se debe proponer una educación geográfica que sensibilice a los ciudadanos, desde la formación humana y social, con compromiso y responsabilidad social, como la construcción del conocimiento y en la formación de la conciencia crítica y constructiva.

## **Las razones para innovar el uso del contenido programático en la geografía escolar**

Las condiciones sociohistóricas del inicio de un nuevo siglo, son muy diferentes al resto de la evolución histórica y, por tanto, amerita de otras explicaciones más coherentes al comportamiento de sus acontecimientos (Aguilar, 2014). Se trata de situaciones complejas, dinámicas y en permanente transformación, cuya realidad se caracteriza por revelar la incertidumbre, la inseguridad, lo inestable y lo acentuadamente falible. Además de una nueva concepción de la verdad, más relacionada con los Fake News.

En este contexto, igualmente son inocultables las complicadas necesidades que afectan a la sociedad actual y la exigencia de la formación integral de los ciudadanos, como uno de los desafíos más interesantes para la colectividad globalizada. Es prestar atención a la exigencia de ofrecer la posibilidad para que el acto educante tenga los efectos imprescindibles para adecuar la educación de calidad a las transformaciones del mundo contemporáneo (Briceño y Ribas, 2012).

Por eso es razonable que la investigación en la geografía y su enseñanza en forma reiterada, ofrezca diversos planteamientos y alternativas de cambio, con el pretendido propósito de orientar la finalidad educativa a concientizar los ciudadanos sobre el calentamiento global, la ruptura del equilibrio ecológico, el hacinamiento urbano, el uso anárquico del territorio y el caos ocasionado por la agresiva organización del espacio, cuya manifestación tan complicada requiere humanizar la intervención de los territorios.

Esta situación ha sido objeto de estudio para Morín (1997), quien reconoció lo demostrativo de los logros de la ciencia, la tecnología y los beneficios económico-financieros exhibidos por los medios de comunicación, pero del mismo modo allí es habitual la magnificación de las habituales problemáticas donde se resta importancia al incentivo de lo social, porque priva el privilegio de lo económico y lo financiero, sin importar la merma de las condiciones de la naturaleza.

Además la popularización de las enrevesadas circunstancias geográficas cotidianas de la época, se ha desplegado desde una remozada visión informativa, apuntalada por la acción mediática, con el formato de imágenes que ofrecen realidades-espectáculo, con fines de mercantilizar los territorios,

con ofertas de diversión, como también interesantes y atractivos casos de eventos socio-ambientales, motivadores del turismo, el uso económico del ocio, el entretenimiento y la diversión (Álvarez-Cruz, 2012).

Por eso inquieta lo adverso e inquietante de la enseñanza de la geografía mediática con el incentivo de la imagen audiovisual y la proyección de sucesos, pero con la carencia del incentivo del análisis, pues se evita razonar sobre el espectáculo ofrecido como el atractivo para promover consumidores de interesantes situaciones geográficas. Por tanto, simplemente se adiestra la observación y la contemplación ingenua, pero sin superar los mecanismos alienantes, barnizados por lo infalible, engañoso y lo disimulado.

Otro aspecto citado por Morín (1993), ante la emergente situación globalizadora de fin del siglo XX, fue indispensable comprender los hechos, en forma contextualizada en las condiciones de su momento histórico. Eso supone que el análisis de los sucesos debe realizarse con una racionalidad abierta y dialogante, para descifrar la situación en su diversidad, amplitud e integralidad, como base de formular propuestas de cambio, transformación y modernización.

Precisamente, eso admitió el apremio de renovar la explicación de los objetos de estudio, al tomar en cuenta referencias, tales como la incertidumbre, la paradoja y lo aleatorio, para poder ser coherentes con lo real, en la tarea por entender la situación a conocer. Lo valioso de esta circunstancia ha sido la posibilidad de fundar las apreciaciones desde diferentes puntos de vista y estructurar una interpretación coherente con lo percibido y formulado por sus actores como protagonistas de lo real (Pérez-Jiménez, 2003).

Esto dio origen a que la enseñanza de la geografía amerita considerar las situaciones geográficas, a partir de actividades investigativas reveladoras de las concepciones, representaciones sociales e imaginarios de sus protagonistas. Se trata de reconocer la importancia de la renovación paradigmática y epistemológica producida por el fomento de la versión cualitativa de la ciencia y potenciar la explicación geográfica crítica de la realidad derivada de la relación entre la sociedad y la naturaleza (Romero Gómez, 2008).

En consecuencia, esta renovación en la elaboración del conocimiento representa para la práctica pedagógica y didáctica, comenzar por atender problemáticas como las dificultades del atraso del desarrollo integral del país, la marginación de los adelantos científico-tecnológicos, la monoproducción de materias primas mineras y agropecuarias y la precariedad educativa aferrada a los fundamentos tradicionales. El resultado es construir un nuevo conocimiento sobre las precariedades de su desarrollo histórico nacional.

Sin lugar a dudas, se debe comenzar por estudiar el contraste con los países altamente industrializados del norte, la semejanza con el sur marginal, en lo

referido a su atraso, subdesarrollo, marginación y dependencia. Por tanto, mientras el norte se desarrolla, en forma sorprendente, prodigiosa y avanzada en la ciencia y la tecnología, al igual que en la docencia y la investigación, el sur vive el rezago que impide promover proyectos constructivos de su transformación sociohistórica.

Precisamente, ha sido inicialmente Europa y, en la actualidad, los Estados Unidos de Norteamérica, las regiones donde se muestra la vanguardia de la ciencia, derivada de la excelsa productividad de la creatividad e inventiva y, con eso, la diferencia con el resto planetario sumido en su hegemonía imperial, al contar con el apoyo de fundamentos teóricos y metodológicos difundidos en sus prestigiosas universidades. Por cierto, eso lo confirma Sousa Santos (2009), al afirmar:

*...nuestras grandes teorías de las ciencias sociales fueron producidas en tres o cuatro países del Norte. Entonces, nuestro primer problema para la gente que vive en el Sur es que las teorías están fuera de lugar: no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales. Siempre ha sido necesario para nosotros indagar una manera en que la teoría se adecue a nuestra realidad (p. 15).*

Desde esta perspectiva se impone reconocer que la explicación geográfica del sur, se realiza con conocimientos y prácticas provenientes del hemisferio norte. Históricamente, mientras en el siglo XIX, la ciencia geográfica investigaba las circunstancias territoriales latinoamericanas y caribeñas, con los fundamentos teóricos humboldtianos, promovidos por las Sociedades Geográficas, en las escuelas la enseñanza de la geografía, recurrió a la geografía descriptiva para transmitir las características físico-naturales del territorio.

Este cambio de la época, ha sido determinante para obligar a repensar los contenidos programáticos en el inicio del nuevo milenio, porque es poco comprensible reducir el acto educante a facilitar verdades absolutas, cuando al respecto se debería promover la creatividad, la indagación, la inventiva y la transferencia del conocimiento en la explicación de las situaciones vividas; en otras palabras, una vigorizada forma de ver, advertir y transformar las condiciones de la época actual.

Lo enunciado implica asumir como objeto de estudio la realidad concreta. Es un paso que descoloca a la situación idealizada y abstracta, facilitada tradicionalmente. Ahora el desafío es contactar lo real, desde la formulación de interrogantes que orienten su interpretación y conflictivizar el sentido común, la intuición y la experiencia personal, porque el propósito es fomentar la posibilidad de confrontar la teoría con el entorno inmediato (Hollman, 2008). El resultado es el siguiente:

*...ha generado una nueva cultura cuyos síntomas más destacados, entre muchos, son el pluralismo, la debilidad de las creencias, el relativismo moral, la carencia de ideologías, una nueva perspectiva en la captación de valores fundamentalmente humanos y en lo que lo efímero y transitorio se opone a lo estable y duradero de la etapa cultural anterior. Cambios que, además, se han producido de forma acelerada y exigen respuestas adecuadas (Rodríguez, 2008, p. 2).*

Desde esta perspectiva, es afrontar la existencia de lo real, argumentar su explicación teóricamente y desde la teoría volver a la realidad, como también desde la situación objetiva construir una nueva teoría. Allí, lo esencial es hacer visible lo que subyace en el entramado de la relación sociedad-naturaleza, originado por la acción colectiva del conglomerado social que piensa y actúa. Por tanto, se torna forzoso visibilizar lo oculto.

En su momento, pensó Prieto (1995), en esa dirección plantear que los contenidos escolares deben privilegiar la integración de la reflexión-acción, contribuir a la formación del espíritu creador, crítico y científico, a partir de la praxis analítico-interpretativa de lo histórico-social. Eso da pie para considerar que los conceptos deben estimular la acción epistémica y afinar la óptica explicativa desde una visión ecológica, integral y total. Este salto epistémico reivindica la experiencia sus efectos formativos en la persona.

Por eso, en la enseñanza de la geografía, desde la citada perspectiva, la innovación debe apuntar al entendimiento del territorio habitado, la realidad construida y mostrada en el espacio geográfico, para dar sentido científico a la alfabetización geográfica que se realiza con la construcción de un nuevo conocimiento. Así se aporta el uso renovado del contenido programático hacia su transferencia en el encuentro pedagógico de la realidad del ámbito inmediato a la escuela (Santiago, 2013).

Evidentemente el cambio enunciado se confirma con la transformación del contenido, al facilitar la interpretación crítica de los sucesos ambientales, geográficos y sociales, acorde a cómo ocurren en la situación vivida. Esto es avanzar de la aplicación tradicional, para intervenir estratégicamente el objeto del análisis en forma confiable para proponer la formación integral de los ciudadanos con una opción pedagógica renovada y coherente con las condiciones de la época. Al razonar al respecto, en palabras de Araya (2005):

*Se debe propiciar una estrategia educativa que se sustente en la construcción del conocimiento contextualizado en la realidad de los sujetos y en las necesidades de la compleja y cambiante sociedad actual. Ello con miras a la formación de un futuro ciudadano activo, analítico, crítico y con desarrollado sentido de corresponsabilidad respecto de lo que acontece en el medio ambiente donde se desenvuelve (p. 88).*

En efecto, la iniciativa de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas debe tomar en cuenta el incentivo de la reflexión, la participación y el protagonismo. Esto es, pensar-actuar como lo opción para adecuar la formación de los ciudadanos en su contexto geográfico y erigirse como base de la elaboración del conocimiento. Lo requerido es desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje geográficos con propósitos formativos de la conciencia crítica (Santiago, 2013).

Ahora es factible que el contenido programático establecido en el diseño curricular oficial tenga como responsabilidad formativa, servir de enlace entre la escuela y la comunidad. De acuerdo con eso, cuando se pretende estudiar las dificultades del lugar, la dirección debe ser analizar desde los conocimientos de lo que ocurre en la realidad; es decir, asumir la condición de fundamento teórico y guiar la intervención metodológica de la tarea investigativa de lo real.

El contenido, una vez procesado en forma analítica e interpretativa, servirá para guiar la acción participativa en la misión de contribuir a mediar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la explicación del tema comunitario, como objeto de estudio de la enseñanza de la geografía. Allí, lo esencial será diagnosticar, analizar, transformar y proponer opciones factibles de originar los cambios que la sociedad requiere en el contexto del mundo contemporáneo (Santiago Bondel, 2008).

De esta forma, el contenido se convierte en pieza trascendente en la explicación de la realidad estudiada, pues permitirá considerar lo real desde diversas y múltiples formas de identificar como el espacio geográfico es percibido por los ciudadanos. Lo esencial será revelar los argumentos contruidos desde la experiencia de la vida cotidiana; en otras palabras, la teoría y la experiencia se integran para entender lo que ocurre en una labor de investigación participativa y protagónica.

Por ejemplo, como ha sido tradicional, la tarea formativa apunta a dictar el contenido programático, luego los estudiantes deben leer lo copiado en el cuaderno; a continuación, se estimula la emisión de los puntos de vista sobre lo copiado, a continuación se puede apertura el conversatorio para el encuentro de las opiniones personales y motivar la redacción de preguntas a consultar entre los habitantes de la comunidad con la labor investigativa descifrar la complejidad de la realidad geográfica.

Otro caso significativo sería dictar el contenido programático y explicar; a continuación los estudiantes copian en su cuaderno su punto de vista. Esta acción avanzaría, siempre y cuando se lea el contenido en el libro, sea sometido a la conversación con los estudiantes, de tal manera que ellos opinen sobre lo leído. Luego escriben en su cuaderno su punto de vista al respecto y proceder a elaborar preguntas para ser aplicadas en la comunidad (Santiago, 2005).

Igualmente, un caso importante es iniciar con la lectura del contenido programático, rápidamente los estudiantes opinarán al respecto, inmediatamente interviene el docente para organizar la exposición de los planteamientos personales y comenzar a formular interrogantes que generen iniciativas del nuevo conocimiento. A continuación, el ejercicio de redacción y la elaboración de interrogantes para transferir el contenido en el ámbito comunitario y elaborar el informe al respecto y cerrar con su exposición.

También se puede iniciar con el diagnóstico de los problemas de la comunidad, luego revisar qué contenidos programáticos se pueden utilizar como referentes teóricos. Motivar su lectura e interpretación y luego abrir el conversatorio, elaborar preguntas y aplicar instrumentos para recolectar datos en la comunidad. Luego, invitar a quienes respondieron las preguntas, estructurar el informe y facilitar el conversatorio entre los asistentes con la exposición explicativa de la tarea investigativa realizada.

Desde la perspectiva de Santiago Bondel (2008), es indiscutible que cualquier opción de las expuestas, pueden ayudar a organizar la finalidad educativa de la ciencia geográfica y ejercitar la transferencia del contenido programático en la explicación de las situaciones más directas y aproximadas a la vida diaria de la colectividad. Asimismo, motivar la interpretación de los hechos con sus propias palabras y experiencia, como reivindicar el uso pedagógico del contenido programático.

Lo anterior supone comenzar por ejercitar otras opciones didácticas en la enseñanza de la geografía, como es aplicar estrategias metodológicas faciliten la intervención sistemática y organizada en la dirección de resolver los contratiempos afectan la calidad de vida ciudadana con procesos desenvueltos en actividades desencadenables de otras actividades y, con eso, realimentar los conceptos, los métodos y las actitudes. De allí la importancia de asegurar el criterio de base teórica del contenido.

Esto representa articular pedagógicamente al ciudadano, con su experiencia, la realidad vivida y sus problemas; con el propósito de sensibilizar la crítica constructiva que fortalezca la conciencia responsable, solidaria y comprometida. Prioritariamente esta iniciativa tiene mucho que ver a los contenidos programáticos como punto de partida para promover la sensibilidad humana y social en la comprensión crítica de la realidad vivida. Es aportar el acento cuestionador.

En la opinión de Quinquer (2001), el contenido programático debe revelar la existencia concreta de lo geográfico. Eso se corresponde con el análisis interpretativo y cuestionador, fundado en el contraste de informaciones; también en la posibilidad conocer desde una actividad reflexiva, sostenida en ideas originales e innovadoras. Por eso, como todo cambia y nada es estable,

menos absoluto, es necesario abrir la escuela a los nuevos paradigmas y epistemes para obtener el conocimiento.

Asimismo, dar sentido y significado científico al contenido programático, como aspecto puntual para conocer la realidad geográfica de los lugares. Conocer implica interpretar el contenido programático como la referencia básica para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Eso representa la posibilidad de innovar su función pedagógica en la explicación de la realidad geográfica, al proponer la construcción del conocimiento con la utilización didáctica de propuestas investigativas.

## Consideraciones Finales

En las condiciones del mundo globalizado, la transmisión de contenidos programáticos persiste en constituirse como la orientación predominante para desarrollar la formación educativa de los ciudadanos, aunque resulte disonante con los cambios y transformaciones de la época. Todavía se piensa en el hecho de limitar la enseñanza a facilitar los conceptos geográficos, a pesar que tan solo describen fragmentos de la realidad. De esta forma se evade el acento complejo característico de las circunstancias contemporáneas.

Sin embargo, aunque esta concepción del acto educante resulta notablemente ajena a los complicados acontecimientos que vive la sociedad, la discrepancia se origina en el contraste entre lo que se enseña y cómo se enseña en el aula de clase, por ejemplo, con las innovaciones planteadas en la enseñanza derivadas de la episteme cualitativa. El desacierto se acentúa ante la excesiva información y la proliferación de los conocimientos, mientras el proceso formativo se afina en el concepto libresco estructurado con nociones y conceptos.

En efecto, es evidente que ante la “Explosión del Conocimiento” es poco realizable proponer la memorización de noticias, informaciones y conocimientos sobre las variadas temáticas y problemáticas ambientales, geográficas y sociales, como de la abundancia de las referencias científicas y tecnológicas. En esta inquietante circunstancia, la enseñanza de la geografía cumple con la desafortunada tarea de desvirtuar la explicación de la realidad geográfica, como invisibilizar la organización del territorio y el comportamiento espacial.

Así, se desvía de la acción indagadora que descifre las causas de la relación sociedad-naturaleza, como de las posibilidades de contribuir a revelar las adversidades de la intervención de lo natural por el capital. Por supuesto, todo apunta a las formas cómo se enseña el contenido geográfico en la práctica escolar cotidiana. Una alternativa acertada y viable es acudir a la renovación paradigmática y epistemológica, para aplicar en forma activa, reflexiva y vivencial, los contenidos programáticos en la explicación geográfica.

El salto epistémico debe asumir como el propósito esencial, descubrir y/o redescubrir la causalidad que se encuentra tras las externalidades de los objetos de estudio y estructurar planes de acción factibles de estudiar las situaciones-problemas ambientales, geográficas y sociales con una gestión pedagógica y didáctica de acento innovador y transformador, en cuando la intervención directa y vivencial de la explicación de la realidad, con la participación del docente y sus estudiantes. Eso implica concebir lo siguiente:

a) La contextualización de los objetos de estudio en la enseñanza de la geografía exigen que el contenido debe ser sometido a los razonamientos explicativos de los estudiantes, de tal manera que sirvan para orientar su transferencia en el estudio de las dificultades confrontadas por los ciudadanos y originadas por los desequilibrios causados por la intervención irracional del territorio y la anárquica organización del espacio geográfico.

b) Con la transmisión de contenidos programáticos, la enseñanza de la geografía, despista los estudiantes de la comprensión de la realidad geográfica vivida. Se podría afirmar que desnaturaliza a los ciudadanos de entender su entorno inmediato, a la vez que fortalecer el desprestigio asignado a la ciencia geográfica, como a su enseñanza, limitada a transmitir contenidos geográficos.

c) La lamentable situación de la enseñanza de la geografía, obedece a la equivocación que se revela en la tarea esencial de esta disciplina, como es explicar la organización del espacio geográfico por los grupos humanos en condiciones históricas. Por tanto, se impone analizar lo real para manifestar la influencia de la perspectiva de la ideología dominante, el poder político y económico, el nivel cultural y el modelo educativo. No se trata de simplemente facilitar un contenido.

d) Es indiscutible que se solicita una contundente renovación pedagógica y didáctica, Con las actividades tradicionales para enseñar, es inevitable reconocer justificadamente que la enseñanza geográfica, no tiene relación formativa con las necesidades sociales. El acto de dar clase debe ser sustituido por un acto educante sustentado en la investigación participativa y protagónica, cuyo propósito sea elaborar el conocimiento científico.

e) En los nuevos tiempos son inevitables los nuevos retos y desafíos ante el calentamiento global, el suceder cotidiano de los desastres naturales, la contaminación ambiental y el hacinamiento urbano y sus nefastas repercusiones en la colectividad. Por tanto, responsablemente la enseñanza geográfica debe renovarse acorde con la transformación de esas complejas circunstancias tan adversas que afectan a la sociedad.

## Referencias Bibliográficas

AGUILAR Herrera, F. M. (2014). Métodos y Técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa en Geografía. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa*. Año 20. No. 33, 79-89.

AIELLO, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación Docente. *Revista EDUCERE*, Año 9, N° 30, 329-332.

ALTMANN, B., J. (2011). Integración latinoamericana Historia de crisis inacabadas. *América Latina y el Caribe Globalización y conocimiento. Repensar las Ciencias sociales*. FLACSO-UNESCO. Montevideo: Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

ÁLVAREZ-Cruz, Pedro (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, No. 54, 58-64.

ANTÓN Valero, J. A. (2000). Educación para el desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 297, 62- 64.

ARAYA, F. (2005). La didáctica de la geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 34, 83-98.

BAHACHILLE, M. (1992, septiembre 08). ¿Está en quiebra nuestro sistema educativo? *Diario de Caracas*, p. 12.

BENEJAM, P. (1992). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Revista Documents D'Analisi Geográfica*, N° 21, 35-52.

BRICEÑO, J. y Ribas, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. *Revista Educere*, Año 16, N° 55, 267-271.

CALLE Carracedo, M (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *Revista Educación Geográfica Digital*, 33-52.

CÁRDENAS, A. L. (1994, noviembre 13). El aumento a los educadores primer logro para el gremio. *Diario de Los Andes*, p. 3.

CAREAGA, A. (2004). *La práctica docente ¿Reestructurar o enculturar?* Disponible: [www.ceap.anep.edu.uy/documentos/articulos\\_2004](http://www.ceap.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004). [Consulta 2015, septiembre 24].

COLOM C., A.J. (2001). Teoría del caos y educación. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, N° 218, 5-24.

DE SOUSA Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

DE ZUBIRÍA, J. (2006). *Los modelos pedagógicos contemporáneos...* 2ª edición. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

ESTACIO, P. (1992, julio 08). La enseñanza tradicional no garantiza el aprendizaje. *Diario El Nacional*, p. C-3.

GARCÍA-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. N° 62, 199-220.

HOLLMAN, V. C. (2008). La globalización en la geografía escolar: Continuidades y rupturas en la construcción geográfica de un contenido. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, Vol. XIII, N° 803.

JARAMILLO Uribe, J. (1988). Las reformas educativas de los años treinta. *Revista Educación y Cultura*, N° 15, 8-11.

MANDULA, R. (1978). Un marco teórico para el análisis espacial. *Revista Síntesis Geográfica*, N° 3, p. 38.

MORÍN, E. (1993b). *Tierra Patria Nueva y Visión*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

MORÍN, E. (1997a). *Introducción al pensamiento complejo*. Tercera reimpresión. Barcelona (España). Editorial Gedisa, S.A.

Pérez-Esclarín, A. (2002). *Educar en el Tercer Milenio*. 2da. Reimpresión. Caracas: San Pablo.

PÉREZ-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 33, 37-54.

PRIETO H., A.M. (1995). Lo social como campo de conocimiento escolar. *Revista Kikiriki*, N° 36, 4-10.

QUINQUER, D. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 28, 9-40.

RODRÍGUEZ Domenech, M. Á. (2008). *Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la geografía en el Bachillerato*. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Barcelona, Barcelona (España), del 26 al 30 de mayo de 2008.

ROMERO M., J. y Gómez, A. L. (2008). El conocimiento sociogeográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de

cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XII, N° 270.

SANTIAGO Bondel, C. (2008). *Reflexiones ante discursos mediático-políticos sobre temas geográficos*. Panel “La Cuestión Ambiental”. Decimo Encuentro Internacional Humboldt. Rosario, Argentina, 13 al 17 de octubre de 2008.

SANTIAGO R., J. A. (2013). *La práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica como objeto de la investigación pedagógica*. (Capítulo de un Libro). Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

SANTIAGO R., J. A. (2003). *Las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores*. Un modelo geodidáctico. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas.

SANTIAGO R., J. A. (2005). *La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira.

TONUCCI, F. (1993). ¿Enseñar o aprender? *Cuadernos de Educación*, N° 142. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.