



OTRAS RAZONES PARA COMPRENDER LA NECESIDAD DE RENOVAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

José Armando Santiago Rivera
asantia@ula.ve

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Santa María. Docente de Didáctica de la Geografía en la Universidad de los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutierrez", líder del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

RESUMEN

El propósito es analizar la situación de la geografía escolar, como de las razones que justifican su renovación en correspondencia con las transformaciones sociohistóricas y las dificultades ambientales, geográficas y sociales que afectan a la colectividad mundial. El problema radica en la vigencia de la enseñanza geográfica decimonónica, apoyada en una labor pedagógica y didáctica desfasada de la compleja realidad histórica del inicio del nuevo milenio. Eso ameritó realizar una revisión documental para justificar el cambio hacia una orientación geográfica más humana y social con efectos formativos democráticos y fortalecer la integración sociedad-naturaleza. Concluye al promover el viraje de la finalidad educativa, la aplicación de la renovación paradigmática y epistemológica, la promoción de la investigación que facilite reconstruir los cambios históricos del espacio y contribuir a formar la conciencia crítica, creativa y constructiva.

PALAVRAS-CHAVE

Geografía Escolar, Enseñanza de la Geografía, Renovación

OUTRAS RAZÕES PARA ENTENDER A NECESSIDADE DE RENOVAR A GEOGRAFIA ESCOLAR

RESUMO

O objetivo deste texto é analisar a situação da Geografia escolar, bem como os motivos que justificam sua renovação em correspondência com as transformações sócio-históricas e as dificuldades ambientais, geográficas e sociais que afetam a comunidade mundial. O problema está na validade do ensino geográfico do século XIX, apoiado em trabalhos pedagógicos e didáticos desatualizados sobre a complexa realidade histórica do início do novo milênio. Isso justificou uma revisão documental para justificar a mudança em direção a uma orientação geográfica mais humana e social, com efeitos formativos democráticos e para fortalecer a integração sociedade-natureza. Conclui-se que promovendo a mudança no objetivo educacional, a aplicação da renovação paradigmática e epistemológica, a promoção de pesquisas que facilitam a reconstrução das mudanças históricas no espaço e que contribuem para a conscientização crítica, criativa e construtiva.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia escola, Ensino de Geografia, Renovação.

OTHER REASONS TO UNDERSTAND THE NEED TO RENEW SCHOOL GEOGRAPHY

ABSTRACT

The purpose is to analyze the situation of school geography, and the reasons for its renewal in line with socio-historical transformations and the environmental, geographical and social difficulties affecting the global community. The problem lies in the life of nineteenth-century geographical teaching, supported by an outdated pedagogical and educational complex historical reality of the new millennium work. That merited a literature review to justify the shift towards a more humane and democratic social geographic orientation training impact and strengthen the society-nature integration. It concludes by promoting a shift from the educational purpose, the application of the paradigmatic and epistemological renewal, promoting research supporting reconstruct historical changes of space and help shape critical, creative and constructive awareness.

KEYWORDS

School Geography, Teaching Geography, Renovation

Introducción

Los cambios de la época que se ha desarrollado desde fines del siglo XX hasta el momento actual, muestra una fisonomía plena de complejidad, confusión y crisis en

todos los ámbitos del sistema integral de la sociedad. En consecuencia, Allí se manifiestan circunstancias en condiciones inestables, inciertas y extremadamente impregnadas de falibilidad, para dar origen a una realidad, cuya fisonomía histórica es propia, particular e individual del momento de acento mundializado, donde las culturas y civilizaciones viven las repercusiones de la globalización, el mercado único y el pensamiento único.

En ese contexto, una de las disciplinas de utilidad y significatividad para organizar las comunidades y regiones en el contexto planetario, es la geografía. La intensa renovación de sus conocimientos y prácticas facilitan explicar, elaborar y aplicar opciones de cambio hacia el logro de fines, objetivos y propósitos orientados a aprovechar las potencialidades de los territorios, como organizar los espacios geográficos en coherencia con el mejoramiento de las condiciones ambientales, geográficas y sociales de las colectividades.

Esta posibilidad le ha permitido al capital definir sus iniciativas de acumular riqueza en las diversas regiones del mundo, en lo referido a la expansión de las empresas multinacionales en ámbitos de productividad y rentabilidad. Además, también se erige como alternativa factible de originar cambios significativos en el ordenamiento espacial, con orientación sensibilizadora de la calidad humana hacia la mejora calidad de vida ciudadana.

Sin embargo, la importancia adquirida por la disciplina en lo académico, como en lo profesional, no es vinculante con el desarrollo curricular de la geografía escolar. En las reiteradas reformas para mejorar la calidad formativa de los ciudadanos, persiste la orientación geográfica descriptiva, centrada en transmitir nociones y conceptos referidos a aspectos de la superficie terrestre, pero se minimiza lo social.

La evidente discrepancia científica y pedagógica amerita de la necesaria atención, pues se ha convertido en un preocupante problema, dado que se exige educar los ciudadanos acordes con la época actual y, en lo fundamental, alfabetizar para sensibilizar sobre el uso sistemático de los territorios. Allí, la dificultad radica en la discordancia existente la geografía escolar y la realidad del nuevo orden económico mundial; en especial, el tratamiento pedagógico y didáctico envejecido que realiza la enseñanza geográfica en el aula de clase.

Por tanto, explicar las otras razones para comprender la necesidad de renovar la geografía escolar, implica reflexionar sobre el pronunciado desfase tan impregnado de obsolescencia, atraso y rezago. El motivo es su evidencia innegable e incuestionable de su revelación en la rutina académica en la práctica escolar cotidiana, en un

comportamiento que ha resistido las influencias de la época, debido al afecto a la transmisividad conceptual, tan adverso a las influencias de la “Explosión de la información” y de la “Sociedad del Conocimiento”.

Analizar esta situación determinó, metodológicamente, realizar una revisión bibliográfica y reflexionar sobre la exigencia de renovar la geografía escolar y entender las razones que justifican su innovación, pues urge mejorar su calidad formativa en forma coherente con las innovaciones del momento histórico contemporáneo.

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 (SOUSA SANTOS, 2009, p. 15).

La exigencia de renovar la geografía escolar

Comprender las razones de la modernización de la geografía escolar en el contexto contemporáneo, tiene mucha relación con las condiciones del momento histórico, las necesidades históricas de la sociedad, la revolución paradigmática y epistemológica, el modelo educativo vigente, la concepción de la geografía como disciplina científica, las bases teóricas y metodológicas de la enseñanza geográfica, además del desenvolvimiento de su práctica escolar cotidiana.

La situación descrita ha sido objeto de reiteradas e innovadoras propuestas de cambio pedagógica y didáctica, para actualizar la actividad formativa (CLAVAL, 1992; BENEJAM, 1997 y CALLE, 2012). Sin embargo, al reflexionar sobre esta realidad, es indiscutible destacar la importancia asignada a la finalidad educativa transmisiva, centrada en la formación intelectual limitada a acumular datos de acento absoluto para ser memorizados, como testimonio del aprendizaje, pero sin efecto en echar las bases del cambio social (CÁRDENAS, 1994).

Precisamente, en Venezuela, esa formación fue propuesta por la Ley de Educación (1955), en su Artículo 1º, donde se estableció lo siguiente: “La educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del País, y contribuir a su mejoramiento moral y físico” (p. 3). La citada finalidad instituyó para la acción educativa áulica, facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hacia el desarrollo de la capacidad intelectual en los ciudadanos. En efecto, las potenciar la posibilidad de conocer en forma abstracta e idealizada (KAUL DE KLIKSBERG, 1984).

Actualmente, es problemático entender el mundo contemporáneo desde la permanencia de la acción educativa tradicional transmisiva, pues al limitarse al aula de clase, descontextualiza su formación educativa de los acontecimientos del escenario histórico contemporáneo (VILERA, 2001). De allí el afán por una educación, acorde con el desafío de promover el acto educante en coherencia con el desenvolvimiento de la época, impregnada de incertidumbre, paradojas y contrasentidos. De hecho, educar debe tener relación con el incentivo de la participación activa y protagónica de quien aprende, en la obtención, procesamiento y transformación de la información en conocimientos (VARAS, 2003)

De allí que el cuestionamiento a la transmisividad, obedezca a su notable discordancia con el desarrollo científico y tecnológico, como con la revolucionaria innovación paradigmática y epistemología de la época actual, pues la acción pedagógica y didáctica privilegian la transferencia de los contenidos programáticos, evitan el estudio de los problemas geográficos comunitarios y convierte a la enseñanza y al aprendizaje, en un obstáculo que impide propiciar la intervención de las adversidades que afectan la calidad de vida social de los habitantes (SOUTO, 1990).

En efecto, vale preguntarse: ¿Cómo se pueden fijar datos en la mente de las personas, cuando hoy se produce la “Explosión de la Información”? En las condiciones de la “Sociedad del Conocimiento”, es inconcebible que cualquier ser humano esté en capacidad de memorizar la cantidad de referencias que aportan las noticias, las informaciones y los conocimientos. En consecuencia, a la retención de los datos geográficos, el ciudadano tiene la facilidad del rápido acceso a aspectos que puede seleccionar de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Esta oportunidad afecta la calidad formativa de la educación transmisiva memorística, pues se le dificulta considerar en su labor escolar, los temas y problemas geográficos, al preservar la perspectiva reproductora del contenido libresco. En cambio, en las circunstancias cotidianas las complejas dificultades, se aprecian fácilmente en los medios de comunicación social donde se informa sobre los diversos sucesos diarios, con la novedosa actualidad (LACUEVA, 1989).

Indiscutiblemente que la transmisividad es, en el escenario contemporáneo globalizado, un descripción somera y falaz que impide educar con pertinencia a la vivencia habitual de la complejidad, la crisis y las transformaciones propias del momento. Por cierto, su origen se dio en el siglo XIX, cuando se estructuró una labor formativa en forma sistémica y organizada desde las instituciones escolares, con el

propósito de educar a los ciudadanos con el bagaje cultural heredado de las generaciones pasadas (TOVAR, 1991).

Desde un comienzo, en la práctica pedagógica escolar afecta al tradicionalismo pedagógico, la acción educativa se ha centrado en facilitar una información superficial, mostrada en transmitir nociones y conceptos, estructurados bajo un formato absoluto y arbitrario para ser facilitados a los estudiantes en el aula de clase, con la clase magistral y el dictado. Su innovación luego avanzó para ofrecer contenidos estructurados en los programas escolares, también como guía para elaborar los libros y, en la actualidad, eso persiste, pero se privilegian también los objetivos y las competencias (CAREAGA, 2004).

Por tanto, llama la atención que esta orientación educativa permanezca vigente en el inicio del nuevo milenio, como labor básica de la práctica escolar cotidiana, a pesar de las reformas curriculares sustentadas en avanzados fundamentos teóricos y metodológicos, desde 1970 hasta el presente. Significa que el cambio no ha encontrado eco y la institución educativa se comporta atrasada, envejecida, enclaustrada e indiferente a las circunstancias que ocurren en su entorno inmediato. El cuestionamiento apunta a lo siguiente:

[...] las escuelas cambiaron las reformas y no a la inversa. 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 inerte a toda innovación: docentes del siglo XX, educan alumnos del siglo XXI con metodologías del siglo XIX (CAREAGA, 2004, p. 6).

La realidad enunciada, se magnifica por el hecho que la institución escolar se aferra a vivir un atraso impresionante, insólito y absurdo, pues cuando se coteja su desempeño con las circunstancias del mundo globalizado, el resultado es alarmante e inquietante. La escuela dista mucho de las aspiraciones sociales de la solicitud de lugar académico con capacidad para gestionar el cambio social (SOUTO, 2003). Da la impresión que allí el tiempo se detuvo y los conocimientos y las prácticas también, aunque a la par es notoria la ausencia de la formación de valores.

Es resaltable que su condición de acto pedagógico y didáctico, se encuentre impregnado de apatía, atraso y desfase de la época. La causa de su desacierto apunta entonces al apego a los fundamentos del siglo XIX, cuando en realidad la educación se desenvuelve en el siglo XXI (DE ZUBIRIA, 2006). En efecto, una notoria discrepancia histórica, que amerita de la necesaria revisión de su actividad formativa y reorientar sus propósitos de intelectualidad a la formación integral de los ciudadanos.

En este ambiente educativo tan complicado, es urgente entender por qué es apremiante renovar la geografía en la escuela. Todo apunta hacia la revisión de los fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos, como también revisar su desenvolvimiento en el aula, pues es en ese escenario donde se encuentran las explicaciones de lo que allí acontece en forma habitual. No puede obviarse en esa diligencia, la exigencia de contextualizar su desarrollo curricular.

Eso obedece a la forma como en el suceder cotidiano los problemas geográficos nefastos y catastróficos, son descritos por la acción mediática como una realidad alarmante, no solo por las pérdidas económicas, sino también por el efecto social. Precisamente, es en los periódicos y en la televisión donde la sociedad puede apreciar la magnitud de la complejidad de su realidad geográfica (SANTIAGO, 2014).

Diariamente, ese suceder es percibido, no solo como en su magnitud de accidentes, sino también como habituales eventos, debido a que ocurren en diferentes formatos y realizaciones que el común los percibe diariamente. Se trata de acontecimientos ya cotidianos y característicos del mundo contemporáneo, que para los investigadores de ese campo del conocimiento, consideran que deben ser objetos de estudio de la enseñanza de la geografía, al aprovechar los extraordinarios avances de las diversas disciplinas científicas (HOLLMAN, 2008).

En consecuencia, un notico de preocupación es que los temas y problemáticas del mundo globalizado, poco se citan en las aulas de clase de geografía, a no ser en ejemplos sencillos para aclarar los contenidos dictados y/o explicados con la clase magistral. Al respecto, la enseñanza geográfica en el inicio del nuevo milenio, al afincarse en la transmisividad pedagógica, asigna: a) Poca o escasa referencia sobre la globalización en los textos escolares. Además de b) El tema es ampliamente conocido y debatido en los medios de comunicación social y los docentes tiene información al respecto, pero no lo comparten con sus estudiantes en el aula (HOLLMAN, 2008).

Una explicación a esta realidad de la geografía escolar, coloca pronto en el primer plano a la necesidad de revisar la aplicación didáctica de los fundamentos de la ciencia geográfica descriptiva, dedicada a puntualizar los rasgos físico-naturales de la superficie y de la pedagogía limitada a transmitir nociones y conceptos, para ser memorizados. Eso obedece a la urgencia de entender las razones que explican su vigencia en la práctica escolar cotidiana.

Además, también es motivo de inquietud el desvío de la atención hacia los adelantos científico-tecnológicos, el desarrollo económico-financiero y comunicacional, de significativa importancia desde mediados del siglo XX, debido a su notable desarrollo

signado por lo extraordinario, impresionante, asombroso y espectacular. Por cierto, estos fenomenales avances, son igualmente contradictorios con los altos niveles de miseria, pobreza y exclusión; es decir, significativas transformaciones, pero poca traducción social y humana (ESTEFANÍA, 1996).

En concreto, el interés de la enseñanza geográfica es entonces meramente escolar y limitado al aula de clase. La tarea es facilitar los contenidos programáticos y evaluar el desempeño estudiantil. Esto se traduce en circunscribir la acción pedagógica a facilitar datos abstractos, neutros y desideologizados con sentido eminentemente teórico. Justamente, quien los aprende tan solo obtiene una referencia muy superficial que poco o nada le sirve para comprender el complejo entorno que habita. El resultado, la simple fijación en la mente de una noción o un concepto.

Esta situación educativa impide a los ciudadanos tener un punto de vista sobre las circunstancias, tanto de su comunidad, como del mundo contemporáneo. Esta es la evidencia más contundente de la obsolescencia, como de la descontextualización de la acción geográfica escolar, al aferrarse a transmitir datos (FRÍAS Y VALENTINEZ, 1999). La discrepancia obedece a que se enseña esta disciplina en forma ajena a la finalidad educativa contemporánea más orientada a incentivar la formación humanística de ciudadanos cultos, sanos y críticos, autónomos y emprendedores.

Lo más resaltable del acto educante, es el adiestramiento erudito de los ciudadanos con informaciones someras, insustanciales y generalmente simples, que tan solo les sirven para intelectualizarse y contribuir con una formación de personas pasivas y espectadores acrícos, de donde derivan la apatía, el desgan y la indiferencia (BAYONA, 1999). Es el afecto a la instrucción meramente informativa, nocional y conceptual, centrada en la fragmentación positiva de la realidad geográfica, en cuantas partes como sea posible. Es la realización explicativa rigurosa y estricta exigida por la objetividad científica.

Se trata entonces de educar individuos ajenos a los acontecimientos de su lugar; alejados de las dificultades sociales; impactados por la novedad informativa, aunque percibidas en condición de espectadores insensibles e indiferentes. Es decir, los efectos son informativos y poco ayudan al fomento del incentivo por aprender más, como de incentivar otras explicaciones más analíticas, críticas y creativas, tal como lo demandan la superficialidad y la memorización como acción educativa (PULGARIN, 2002).

Cuando se busca explicación a las razones de la vigencia de la geografía descriptiva y de la pedagogía tradicional, la disciplina que se enseña en las aulas escolares es considerada como una acción informativa complementaria de la cultura

general que la escuela debe facilitar a sus estudiantes (CLAUDINO, 2009). Allí, el docente se dedica a facilitar; por ejemplo, la localización de lugares, regiones y continentes, con la intención de promover el entendimiento del globo terrestre, bajo el formato meramente descriptivo.

Desde su perspectiva, es una disciplina ofrecida a la colectividad con una información superficial, pero si intencionalmente divulgada, con el objeto de desviar la atención, por ejemplo, sobre las formas cómo el capital interviene las potencialidades de la naturaleza. Al respecto, se dedica a informar sobre los aspectos del ámbito físico-natural del territorio; fortalecer la identidad y la conciencia nacional; preservar el afecto al libro como medio para reproducir los datos a ser memorizados y el uso didáctico del dictado.

La permanencia de esta enseñanza geográfica ha sido motivo de preocupante atención en los espacios académicos. ¿Cómo es posible que durante siglos esta práctica pedagógica haya estado vigente? Una respuesta se observó en los recintos escolares franceses con el calificativo de “Cortinas de Humo” (LACOSTE, 1977), dado el desfase tan pronunciado de la labor pedagógica confinada al aula de clase, como descriptiva, centrada en el libro texto y en el aprendizaje memorístico.

Al respecto, se consideró en ese momento que uno de los temas más tratados por sus efectos geográficos, ambientales y sociales, era la Guerra de Vietnam (LACOSTE, 1977). Para el imperialismo norteamericano era imprescindible desviar la opinión pública de este conflicto, donde los medios tan solo informaban sobre los acontecimientos con referencias superficiales sobre el hecho belicoso e invisibilizaban el pronunciado deterioro ecológico, como también evitaba informar sobre la calamidad social del pueblo vietnamita, desde una explicación crítica del desarrollo de ese evento bélico.

Es resaltable entonces reconocer que aquí está la importancia de la geografía científica, pues no esconde ni distorsiona y menos sesga el suceder de los hechos como tampoco invisibiliza sus nefastas repercusiones. Simplemente es una “Ciencia Subversiva” (TABORDA, 1990) y “Un arma para la Guerra” (LACOSTE, 1977). Aunque sin lugar a dudas, para los mecanismos del poder hegemónico, es también oportunidad factible para distorsionar lo real, pues puede utilizar sus conocimientos y prácticas con fines perversos de alienación y dominación (LACOSTE, 1977).

Por tanto, no se puede negar que se le asigna una significativa importancia política e ideológica, para condicionar la opinión pública a percibir las situaciones geográfica en forma neutral, apolítica y desideologizada, al aferrarse a facilitar nociones y conceptos de acento físico-natural en la escuela; mientras en la prensa es citada en

rompecabezas y crucigramas; en la radio, es frecuente y común en los programas de adivinanzas y acertijos sobre localidades, regiones, datos sobre lugres, ríos, montañas, entre otros ejemplos.

Sin embargo, es en la televisión es donde es posible presentar realidades ambientales, geográficas y sociales en su desarrollo natural. Se trata de exposiciones donde se destacan las vivencias de comunidades, casos representativos de fenómenos geográficos, circunstancias estimuladoras del turismo y del ocio mercantilizado (SANTIAGO, 2014).

En efecto, es comprensible que los adelantos de la ciencia geográfica, luego de la segunda guerra mundial, hayan estado orientados también a facilitar a las empresas multinacionales la factibilidad de su localización en áreas propicias para incrementar su capital. Asimismo, servir de instrumento para coordinar los esfuerzos geopolíticos y controlar territorios, como de facilitar la intervención militar conducente a ejercer el dominio en territorios de notorios recursos naturales y potencialidades comerciales (WETTSTEIN, 1962).

La geografía para la dominación es entonces meramente descriptiva. Razón suficiente para evitar entender las dificultades que vive la colectividad mundial (SANTAELLA, 2008). El reto es innovar la enseñanza geográfica, de tal manera que pueda estar en capacidad para vincularse con la revolución paradigmática y epistemológica en desarrollo. Fundamentalmente descifrar analíticamente la geografía con fines hegemónicos, cuyo propósito es desviar la atención sobre la forma cómo el capital aprovecha los territorios.

Dada la calidad del efecto perverso de esa geografía, es propicia la oportunidad para proponer mejorar esa práctica pedagógica, en un todo de acuerdo con los fundamentos geográficos que promueve la disciplina geográfica en el inicio del nuevo milenio. Se trata de la geografía humanística, cuya tarea es explicar, desde la subjetividad de los ciudadanos que viven las complejas realidades geográficas, para elaborar el conocimiento desde la perspectiva de la subjetividad individual y colectiva hacia la conciencia crítica (ARENAS y SALINAS, 2013).

Desde fines del siglo XX, ya se valoró asumir los fundamentos teóricos y metodológicos formulados en el ámbito educativo, ante el acento incólume e invulnerable del peso de la tradición decimonónica en la enseñanza de la geografía. Lo determinante de la preocupación fue su desacierto y debilidad para afrontar las dificultades de la complejidad del nuevo orden económico mundial, fuertemente

deshumanizado y donde lo social está en un segundo plano ante la atención a lo económico-financiero (BENEJAM, 1992).

Igualmente, se recomendó: a) La exploración de las ideas previas de los alumnos sobre el espacio humanizado; b) La introducción de nuevos conceptos geográficos; c) la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas; d) desde el constructivismo a la conciencia crítica a la responsabilidad social. En efecto, centró la importancia pedagógica en los estudiantes, en la ciencia, en los problemas que afectan a los ciudadanos y al conocimiento como un constructo social (BENEJAM, 1992).

Esta opción pedagógica y didáctica, tuvo en la renovación paradigmática y epistemológica del enfoque constructivismo que los pedagogos asimilaron de la epistemología genética de Piaget (CARRETERO, 2009). Se trata de considerar la importancia que poseen los saberes previos en el desarrollo del acto educante que, luego problematizados, exigen el proceso investigativo desde donde se origina un nuevo conocimiento, pero con efectos notables en la subjetividad personal de los estudiantes, como también en el vigorizamiento de la conciencia crítica y constructiva.

Es, en consecuencia, una oportunidad fundada en el avance paradigmático y epistemológico, donde también se pueden citar los aportes de la pedagogía crítica (FREIRE, 1963), de la orientación geográfica de acento crítico (SANTOS, 2004) y, de la epistemología del sur (SOUSA SANTOS, 2009). Desde estas perspectivas, la enseñanza de la geografía, tendrá la valiosa oportunidad para avanzar de la sencilla observación de lo que se ve, hacia las internalidades que explican su existencia e interpretar integralmente lo real en los puntos de vista de la subjetividad de los ciudadanos que le habitan.

En el inicio del nuevo milenio, donde las condiciones económicas y financieras imponen el mercado único, el pensamiento único y la macdonalización cultural, se han revelado en forma más pronunciados los avances científico-tecnológicos, económico-financieros, comunicacionales y el incremento del deterioro ecológico del planeta. Eso convierte a la enseñanza de la geografía en la escuela, en una labor indispensable para considerar los desafíos educativos de la época actual.

Esta situación debe ser motivo para sensibilizar a los docentes sobre el desarrollo de propuestas con fundamentos teóricos y metodológicos renovados, no solo desde la revisión documental, sino también de la actividad investigativa y contribuir a aportar opciones pedagógicas y didácticas para entender las dificultades que apremian a la colectividad en el mundo globalizado. Por tanto, se trata de descifrar su práctica escolar, estructurar bases teóricas para el viraje pedagógico y contribuir al cambio.

El reto es percibir críticamente la complejidad del mundo contemporáneo y diligenciar otras posibilidades que innoven la geografía escolar, en concordancia con los desafíos de la época. Al respecto, se pretende estimular su renovación escolar, debido a las diversas razones que plantean los investigadores de este campo del conocimiento, quienes han aportado argumentos acertados para mejorar la calidad formativa de la enseñanza geográfica.

El hecho de investigar su situación disciplinar, pedagógica y didáctica, debe conducir a plantear otras opciones en la dirección de estimular la alfabetización geográfica, por ejemplo, a partir de la explicación e interpretación del entorno inmediato como su objeto de estudio, aprovechar las experiencias geográficas de los habitantes de las comunidades. Eso implica, promover la investigación como labor didáctica estimuladora del activo protagonismo social y democrático.

Para entender la necesaria renovación de la geografía escolar

La iniciativa por explicar la realidad escolar de la enseñanza de la geografía con los fundamentos apropiados para entender la época contemporánea, en sus acontecimientos y realizaciones, implica prestar atención a los aportes que los perseverantes estudiosos de este campo del conocimiento, han expuesto en los escenarios académicos, como resultado de los estudios realizados con el propósito de analizar e interpretar esta práctica pedagógica con iniciativas innovadoras.

Justamente, en las condiciones sociohistóricas reveladas luego de la segunda guerra, durante el lapso desde la segunda mitad del siglo XX, hasta la década inicial del nuevo milenio, han se han explicado conocimientos y prácticas; especialmente, en los diferentes órdenes del sistema integral de la sociedad. Lo allí destacable son los novedosos planteamientos en las concepciones sobre el mundo la realidad y la vida, el viraje paradigmático y epistemológico y el poder hegemónico alcanzado por el capitalismo (ANAYA, 1995; ALANIS, 1999; ANDER-EGG, 2004 y MALDONADO, 2016).

Sin embargo, otro motivo de atención en esta lapso histórico, son las notables circunstancias mostradas en lo ecológico, lo humano y lo social, entre otros aspectos. Luego del segundo conflicto bélico hasta los años noventa del siglo XX, se perfiló un escenario complicado, en crisis y en caos permanente, donde lo económico-financiero influye en las condiciones culturales y civilizatorias, como rasgo privilegiado de las condiciones del nuevo estadio histórico (ANDER-EGG, 2004).

Entre los rasgos de esa fisonomía de la época, es importante enfatizar; por ejemplo, en la interdependencia del mercado y el flujo de capitales, además del desarrollo científico y tecnológico, la imposición del modelo de vida norteamericano y su manera de entender la enrevesada situación vivida. Con estos caracteres se determinó un momento particular, específico, cuyas problemáticas aseguran su propia identidad, pues se desenvuelven en un marco de vertiginoso aceleramiento, colmado de conflictos, dificultades y necesidades sociales (SANTAELLA, 2008).

En ese contexto, un aspecto a destacar es que en este ámbito sociohistórico, la actividad escolar persiste en muestra en el aula de clase la transmisividad conceptual como lo esencial en el proceso formativo de los ciudadanos. No obstante, es finalidad comenzó a ser cuestionada por otros puntos de vista científicos y pedagógicos para percibir lo real. Un motivo fue que fuera de la escuela, ocurren circunstancias donde privan el sentido contradictorio, lo imprevisto y lo complicado. De allí el esmero por otras explicaciones pues los acontecimientos están impregnados de incertidumbre.

Una opción ha sido fundamentar el cambio formativo en la perspectiva de los emergentes fundamentos de la orientación cualitativa de la ciencia. Ante el agotamiento de la exclusividad de la ciencia positivista para estudiar la naturaleza y la sociedad, en lo social se plantea estudiar sus objeto de conocimiento, desde la manifestación de la subjetividad de los protagonistas de lo estudiado, revelada en los saberes empíricos elaborados desde la interrelación de la ciudadanía con el territorio habitado (FALS BORDA, 1992; CAMILLONI, 2001; CALVO, 2009).

Con esos fundamentos, la reflexión sobre el desenvolvimiento del momento histórico, se considera perentorio el planteamiento de prontas y adecuadas respuestas a la impaciencia que tiene la sociedad ante la rapidez cómo evoluciona el ámbito vivido, como de su complejidad. En este instante tan movido, en el aula de clase es real la pronunciada distancia entre sus sucesos y la realidad globalizada (PÉREZ-ESCLARÍN, 2002). El desfase se exterioriza al cotejar su accionar lento y rutinario y parsimonioso con la vertiginosidad de la complejidad vivida.

En efecto, el acentuado contraste entre la época y la escuela, hizo visible la acentuada discrepancia entre el saber escolar meramente conceptual, con la disparidad del desarrollo, la movilidad sur-norte; los eventos socio-ambientales, como sismos, inundaciones, huracanes, sequías; el hacinamiento urbano, el hambre, el consumo de drogas, la marginalidad y las guerras. Lo interesante es que estos temas y problemas, tuvo poco eco en la clase de geografía, a no ser con conceptos librescos sencillos, fácilmente memorizables y transmitidos diariamente a los estudiantes.

La debilidad se pronuncia cuando se coteja esta incompatibilidad sociohistórica con los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación y del desarrollo curricular en el inicio del nuevo milenio. Al respecto, desde fines del siglo XX, la educación se consideró con más énfasis, como la opción para promover la comprensión y entendimiento de la complicada realidad ambiental y geográfica del mundo globalizado y propuso la innovación de la enseñanza de la geografía, desde la versión explicativa propuesta por Humboldt para desarrollar los estudios geográficos: Localización, Causalidad, Conexión, Generalización. (SOUTO, 1990; PIPKIN, VARELA Y ZENOBI, 2001)

La inquietud por la enseñanza geográfica renovada, en los años ochenta del siglo XX, se promovió la iniciativa de la Educación Ambiental y la Educación Geográfica, cuya labor formativa asumió como finalidad, el desarrollo integral de la personalidad de los ciudadanos, apuntalada por una formación centrada en valores, con el fomento de la solidaridad, el respeto mutuo, la convivencia, la tolerancia, entre otros. El motivo fue revisar y superar la orientación formativa preocupada por transmitir contenidos y asignar poca importancia a lo actitudinal.

En los emergentes planteamientos, la escuela debería enfatizar en formar un ciudadano con criterios propios que opine, critique, pero que además aporte iniciativas de transformación a las dificultades que enfrenta su comunidad. El propósito fue contribuir a dar el salto formativo desde la apatía y la pasividad a la participación protagónica, activa y reflexiva, con el objeto de vigorizar el cambio social de tanta redundancia en los espacios políticos y académicos en ese momento histórico.

Esta iniciativa se propuso para alfabetizar a los ciudadanos hacia la comprensión analítica de la realidad vivida y facilitar posibilidades de cambio a los contratiempos de su lugar habitado. Claramente esta propuesta marcó diferencia al centrar su esfuerzo en explicar constructivamente la modificación de la orientación de la enseñanza geográfica de acento decimonónico, todavía de notable actualidad y permanencia en la geografía escolar en la práctica escolar cotidiana del mundo contemporáneo.

Un aspecto a tomar en cuenta fue la problemática geohistórica relacionada con la baja calidad académica de la enseñanza en las instituciones educativas, la acentuada debilidad generada por la falta de docentes calificados, el uso exclusivo del libro para enseñar, el afecto a la memorización y la aplicación de actividades didácticas tradicionales. Esencialmente, la acción de la geografía estaba centrada en fortalecer el amor a la patria, el nacionalismo y el afecto al territorio nacional como fue común en el siglo XIX (CLAVAL, 1992, PIPKIN, VARELA y ZENOBI, 2001).

Al respecto, hubo acuerdo en aperturar el debate sobre la necesidad de innovar la geografía escolar, pues ameritaba cambios apremiantes, perentorios e inaplazables, pues privó el acento contraproducente de su descontextualización de los acontecimientos del mundo globalizado, del ineludible reclamo de la transformación de las condiciones socio-históricas del subdesarrollo y la dependencia y del reto de afrontar su compleja situación ambiental y geográfica por una práctica pedagógica reveladora de sus razones explicativas, como de su cambio y transformación (ROMERO MORANTE y GÓMEZ, 2008).

De esta forma se consideró el requerimiento de mejorar sustancialmente la calidad formativa de la enseñanza de la geografía. Por tanto, pronto se apreció que durante el siglo XX, se plantearon numerosas propuestas en las orientaciones curriculares; el uso didáctico de los libros de geografía, las concepciones de los educadores, los criterios expuestos por estudiantes de formación docente en geografía y la evaluación integral de su diaria práctica escolar; es decir, el tema ha sido de notable inquietud en la investigación y la docencia geográfica.

Se trata de la intención de revalorizar los desafíos que enfrenta en la actualidad, dada la vigencia y permanencia en el aula escolar del atraso y la obsolescencia didáctica. En consecuencia, un excelente punto de partida es comenzar a romper con la exclusividad transmisiva de la acción educativa centrada en el aula de clase (PIPKIN, VARELA y ZENOBI, 2001). El viraje apunta hacia el acercamiento con la comunidad, ahora convertida en objeto de estudio de la geografía escolar. Es avanzar más allá del recinto escolar, hacia el entorno inmediato.

Se concibió que el acercamiento con el entorno inmediato, facilite aproximar, explicar y generar compromisos de cambio al desenvolvimiento de los problemas de la localidad. Eso va en la dirección de iniciar un proceso formativo conducente a crear las condiciones para alfabetizar geográficamente a los ciudadanos con su intervención analítico-crítica de su localidad. Un acierto es romper con rutina formativa, dedicada a preservar procesos de retención, reproducción y memorización de una información anticuada y pretérita (FIGUEROA DE QUINTERO, 1995).

Lo criticable obedece también al hecho de conservar el sentido inmutable y absoluto de los conceptos transmitidos, cuando fuera de la escuela impera la relatividad, el cambio y la mutación acelerada. Así, se preservan conceptos y prácticas estancadas e imperturbables, para educar a la generación actual que vive un ámbito histórico de eventos imprevistos e inesperados. Estas exigencias no son novedosas. Por el contrario, son reiterativas y con una impresionante frecuencia desde mediados del siglo.

Por cierto, se explicó que la enseñanza geográfica se fundamenta en conocimientos y prácticas de la ciencia positiva, pues recurre reiteradamente a ejemplificar la enseñanza de los contenidos geográficos con ejemplos extranjerizantes. Por ejemplo, si se enseña una ciudad, se estudia Nueva York (WETTSTEIN, 1962). Asimismo, al investigar los sucesos del aula, encontró que las actividades básicas son el dictado/ y la explicación de contenidos programáticos y los estudiantes aprenden con la copia, el calcado y el dibujo (RODRÍGUEZ, 1989).

La reflexión sobre la práctica escolar de la enseñanza geográfica, se pensó que se debería incentivar la observación geográfica, como acción básica y esencial. El propósito es promover el contacto directo con la realidad inmediata, cotidiana, natural y espontánea (CÁRDENAS, 1994).

También, se recomendó acudir a la comunidad, donde el ciudadano vive las vicisitudes cotidianas que lo vinculan con los problemas ambientales y geográficos en forma diaria e inmediatamente vividos (FIGUEROA DE QUINTERO, 1995).

Ante la importancia de atender a los sucesos del aula escolar, enfatizó la necesidad de entender el desfase entre el contexto y el aula. Al respecto, recomendó aplicar los contenidos programáticos e investigar los temas y problemáticas de la comunidad (BENEJAM, 1999). Asimismo, se valoró la ruptura con la fundamentación científica de la geografía de carácter descriptivo, determinista y naturalista, pues es necesario comprender la finalidad económica de acumular riqueza, explorar e intervenir los recursos naturales (HENRIQUE, 2002).

También hubo preocupación ante el afán de almacenar en la mente de los estudiantes un bagaje abultado de paisajes, nomenclaturas y lugares. Al respecto la formación integral debería promover respuestas a las dificultades que afectan en forma adversa y trágica a las comunidades (ARAYA, 2004). Igualmente, se resaltó que los temas ambientales y geográficos deberían ser estudiados desde una visión científica interdisciplinaria y cualitativa, al aplicar remozados conocimientos y prácticas derivadas de la renovación de la ciencia geográfica (GUREVICH, 2005).

Igualmente se manifestó la exigencia de superar los fundamentos tradicionales en la enseñanza geográfica, pues perpetúan se perpetúan el daño formativo de memorizar y evitar la reflexión crítica (FRANCO DE NOVAES y FARIAS VLACH, 2005). Además se resaltó el hecho que los estudiantes y el docente son ciudadanos protagonistas que deberían comportarse en forma activa y protagónica y evitar la indiferencia ante las dificultades ambientales, geográficas y sociales vividas en su comunidad (BOADA y ESCALONA, 2005).

Otro aspecto destacado fue la inquietud por la transmisión de conocimientos geográficos de manera descriptiva. Por ejemplo, el relieve, el clima, la vegetación, los suelos y la población. Son conocimientos de disciplinas como geología, climatología y meteorología, biogeografía, edafología y demografía, respectivamente, facilitados en clases de dictado y expositivas, cuyo esfuerzo e fortalecer una acción educativa neutral, ingenua, apolítica y desideologizada (RODRÍGUEZ, 2006).

Desde las perspectivas enunciadas, es evidente el apremio por mejorar la enseñanza de la geografía fundada en la concepción positiva de la ciencia y en la transmisividad de contenidos programáticos fundada en la época decimonónica. Hoy, cuando suceden eventos que muestran el calentamiento global, el uso y abuso de los recursos naturales, derivados del deterioro ecológico, se impone revisar esa concepción de la geografía utilitaria e interesada por la acumulación de riqueza, responder con otras opciones alfabetizadoras de lo humano y lo social.

El privilegio asignado a la enseñanza geográfica con fines de promover el desarrollo intelectual de los estudiantes, contraviene la finalidad de la educación integral. Por tanto, en las condiciones ambientales, geográficas y sociales de la época contemporánea, es inevitable superar el estadio del analfabetismo geográfico, sostenido por la vigencia del paradigma descriptivo, complementado con el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza y el aprendizaje de acento tradicional.

En efecto, un aspecto que debe motivar cualquier iniciativa de cambio, debe considerar la revisión exhaustiva el desarrollo de los acontecimientos del trabajo escolar cotidiano. Es volver la mirada hacia el acto escolar, pues es allí donde se puede apreciar la finalidad educativa, los fundamentos de la propuesta curricular, los fundamentos teóricos de la enseñanza y del aprendizaje, como de la teoría evaluativa aplicada, entre otros aspectos (ARENAS MARTIJA y SALINAS SILVA, 2013).

Entre las razones que justifican esa investigación, se puede considerar la conveniencia de promover el ejercicio habitual del contacto con la realidad; obtener en los ciudadanos sus imaginarios, las representaciones y las formas cómo construye conocimientos, como también enriquecen sus experiencias. La enseñanza de la geografía debe prestar atención a temáticas de interés colectivo, y desarrollar estrategias que sean interesantes, atractivas y de alto valor formativo.

Eso obedece que el tratamiento de la complejidad del mundo contemporáneo exige centrar el esfuerzo pedagógico en la investigación hacia la elaboración del conocimiento. Allí, el estudiante tendrá que asumir la participación y el protagonismo de

un actor analítico y crítico, orientado a mejorar sus ideas previas en nuevas ideas previas y transformar la información en conocimiento (CALLE CARRACEDO, 2012).

Un paso en esa dirección será revisar y mejorar las prácticas del aula, desde una acción reflexiva que aborde lo cotidiano e introduzca los cambios que la circunstancia amerita. Desde esta perspectiva, un cambio de dirección esencial lo constituye centrar la explicación sobre las actividades que desarrolla el docente, pues se considera que "... mientras no se haya reformado las mentes de los educadores, no se reformará la escuela, pero no se puede reformar las mentes si no se reforma la escuela" (ROMERO y GÓMEZ, 2008, s/p).

Por tanto, se impone "...romper con los circuitos de la perversidad pedagógica y los circuitos de la desesperanza y se preguntan ¿Cómo entender el mundo contemporáneo con una escuela endogámica que se realimenta así misma para que todo siga igual?" (ROMERO y GÓMEZ, 2008, s/p). En ese contexto, la geografía escolar caracterizada por su desfase, obsolescencia y evidente atraso, tiene la obligación de dar un salto epistémico al gestionar el acercamiento escuela-comunidad, con otros fundamentos científicos.

El logro formativo de esta acción será motivar el estudio del lugar, con acciones didácticas que incentiven de procesos de redescubrimiento social. Esta necesidad histórica obliga al esfuerzo educativo, pedagógico y didáctico a centrarse en la explicación de la realidad de la institución escolar y de su comunidad en forma integral. Es imprescindible relacionar el acto educante con las condiciones sociohistóricas del país; en especial, con el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Comprender la realidad inmediata tiene como punto de partida diagnosticar problemas geográficos locales. La idea es que el docente incentive el estudio de las dificultades ambientales y geográficas y los estudiantes trastoquen sus saberes vulgares al armonizarse con el conocimiento científico, al participar activa y reflexivamente, con la finalidad de formar la conciencia crítica. Urge que el ciudadano pueda, por sus propios medios, elaborar puntos de vista para explicar y argumentar razonadamente su realidad geográfica inmediata (SOUTO, 2003).

De este modo, los estudiantes al participar en las actividades, esencialmente, investigativas, podrá confrontar dialécticamente sus criterios personales con otras opiniones y con sus realidad. Eso contribuirá a manifestar otros planteamientos más consistentes y confiables y se educará con capacidad de entender el territorio habitado. Tradicionalmente en la clase de geografía, los estudiantes son pasivos, neutrales y apolíticos, cuando deberían participar en una clase activa, reflexiva y crítica.

Este cambio implica que el docente no impondrá sus criterios sino que los discutirá; los someterá a la controversia; es decir, se podrán debatir perspectivas, visiones, proyectos. Así lo interesante es la apertura de la acción dialéctica intencionada, para sostener criterios con razonamientos y argumentos de acento confiable. Entonces, el aula será un escenario más democrático donde se formarán los ciudadanos para el debate intencionado, como ejercicio del intercambio de ideas, pensamientos y concepciones (CALVO ORTEGA, 2009).

Así se combatirá la imposición, el conformismo, la desviación, la manipulación y la alienación. El aula debe ser el escenario para escuchar a los otros, el respeto a los demás, valorar otros criterios y echar las bases de la responsabilidad y el compromiso social. Igualmente, se estimulará en los estudiantes, la investigación, para obtener, procesar y transformar información. Por tanto, lo investigado servirá para mejorar la calidad de vida de los habitantes de la localidad y fortalecer la integración escuela-comunidad.

Consideraciones finales

En una reflexión en procura de otras razones para comprender la necesidad de renovar la geografía escolar, en las condiciones del mundo contemporáneo, se torna difícil de entender el porqué de la permanencia de los fundamentos decimonónicos. Por tanto, se trata de una problemática que exige alternativas viables y factibles, pues en el ámbito globalizado, los ciudadanos ameritan ser educados en coherencia con la complejidad de su mundo vivido. Allí, el resistente afecto a la finalidad transmisiva y a la ciencia positiva, obstaculizan promover una orientación crítica, constructiva y creativa.

Como es inevitable deducir que la geografía escolar es discordante con las condiciones sociohistóricas de la época y facilita una alfabetización geográfica ajena a las necesidades y dificultades que confronta la sociedad actual, esa labor puede ser apreciada como afín a las “cortinas de humo” propiciadas por las desviaciones formativas ideológicas y políticas. En consecuencia, cualquier cambio aportado debe contar con los avances paradigmáticos y epistemológicos que han determinado con la ruptura con la exclusividad del paradigma positivista y, en eso, los emergentes planteamientos de la ciencia cualitativa, se erigen como una extraordinaria posibilidad para desde sus enfoques, construir otras versiones en la elaboración del conocimiento.

Inquieta entonces que la enseñanza de la geografía, como labor de importancia trascendente en la formación del ciudadano del actual momento histórico, permanezca inalterable e imperturbable desde el siglo XIX, aunado a la extraordinaria resistencia al cambio que origina en los docentes de geografía, para instituirse en un verdadero impedimento que obstaculiza las iniciativas por adecuar a la educación a los cambios de acento asombroso e interesante. Esta circunstancia debe ser motivo de ineludible interés político-educativo, por cuanto hoy día es imprescindible:

- 1) Entender el mundo vivido en forma crítica, creativa y constructiva. Eso implica para el ciudadano pasar del espectador neutral al ciudadano activo y protagonista, con capacidad para promover los cambios necesarios con conciencia ecológica y sentido humano y social.
- 2) Estudiar los problemas del espacio geográfico como dificultades que apremian al colectivo social e implica diagnosticar la comunidad e identificar los problemas geográficos en una negociación democrática en el aula.
- 3) Promover la acción investigativa como labor didáctica comprometida y de efectos pedagógicos. Es urgente renovar el acto indagador donde los educandos, busquen, procesen y transformen información en conocimientos en forma crítica y constructiva.
- 4) Desarrollar la reconstrucción de los cambios históricos del espacio, desde una acción didáctica participativa y protagónica, conducente a develar los procesos de cambio, las fuerzas que en ellos participan y sus repercusiones en la dinámica geográfica y ambiental.
- 5) Convertir la enseñanza geográfica en un acto de investigación permanente donde sea posible descubrir y/o redescubrir la realidad desde un enfoque científico y la enseñanza geográfica diligencie la transformación del estadio de atraso y dependencia que vive el país.

Desde los aspectos descritos, hay sobradas razones para comprender la necesidad de renovar la enseñanza geográfica, en cuanto contextualizar su labor pedagógica y didáctica en el escenario de las condiciones del mundo contemporáneo. En principio, se hace difícil comprender que la geografía escolar, se encuentre opuesta de la compleja panorámica geohistórica, donde la sociedad debe ser más humana, además de cuestionadora y transformadora de las inhóspitas condiciones originadas por la gestión aprovechadora de las potencialidades de los territorios por el nuevo orden económico mundial.

Referências Bibliográficas

- ALANIS F., L. ¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global. **Revista Investigación en la Escuela**, N° 37, 47-59, 1999.
- ANDER-EGG, E. **Globalización. El proceso en el que estamos metidos**. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas, 2004.
- ARAYA, F. Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014). **Revista Quaderns Digital** N° 37, 4-13, 2004.
- ARENAS MARTIJA, A. y SALINAS SILVA, V. Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. **Revista de Geografía Norte Grande**, N° 56, 143-162, 2013.
- BAYONA, A. Hacia una cultura escolar democrática. **Revista Educación y Cultura**, 50, 95-98, 1999.
- BENEJAM, P. La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. **Revista Documents D'Análisi Geogràfica**, N° 21, 35-52, 1992.
- BENEJAM, P. **Las finalidades de la Educación Social**. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona (España): ICE/Horsori, 1997.
- BENEJAM, P. **El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales**. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué? Sevilla: Díada Editores, S L., 1999.
- BOADA, D. y ESCALONA, J. Enseñanza de la Educación Ambiental. **Revista Educere**, Año 9, N° 30, 317-322, 2005.
- CALLE CARRACEDO, M. La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. **Revista Educación Geográfica Digital**, 33-52, 2012.
- CALVO ORTEGA, F. La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. **Revista Cuestiones Pedagógicas** N° 20, 269-282, 2009.
- CAMILLONI, A. R. **Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza**. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A, 2001.
- CÁRDENAS C., A. L. Para mejorar la calidad de la enseñanza y superar la crisis educativa. **Revista Ciencias de la Educación**. Año 5, N° 10, Valencia: Universidad de Carabobo, pp. 14-38, 1994.
- CAREAGA, A. **La práctica docente ¿Reestructurar o enculturizar?** Recuperado de: www.ceap.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004.
- CARRETERO, Mario. **Constructivismo y Educación**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.
- CLAUDINO, S. Ensino de Geografia em Portugal. **Geoforo Iberoamericano**. Recuperado de: [www.blogger.com](http://www.geoforo.com/). Geoforo Iberoamericano (<http://www.geoforo.com/>), 2009.
- CLAVAL, P. La Géographie d'aujourd'hui: comment l'enseigner. **L'information Géographique**, N° 56, 71-82, 1992.
- SOUSA SANTOS, B. **Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social**. México: CLACSO y Siglo XXI, 2009.
- DE ZUBIRÍA, J. **Los modelos pedagógicos contemporáneos**. 2ª edición. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 2006.
- ESTEFANÍA, J. **La nueva economía. La Globalización**. Madrid: Editorial Debate, 1996.
- FALS BORDA, O. **La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones**. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Madrid; Editorial Popular, 1992.
- FIGUEROA DE QUINTERO, R. La Enseñanza de la Geografía en el Nuevo Orden Mundial. **Cuadernos GeoEducación**, 2, 27-34, 1995.

- FRANCO DE NOVAES, I. y FARIAS VLACH, V. R. Reflexiones acerca del papel de la geografía escolar para la conquista de la ciudadanía. Ponencia en el **X Encuentro de Geógrafos de América Latina**. São Paulo: Universidad de Sao Paulo, 2005.
- FREIRE, P. ¿Concientización o alfabetización? Praxis de la liberación. **Estudios Universitarios**, N° 4, 5-24, 1963.
- FRÍAS, N. y VALENTINEZ, M. V. Programa de Ciencias Sociales. II Etapa de Educación Básica. Algunas reflexiones para una mejor praxis pedagógica transformadora. **Revista Candidus**, N° 3, 30-33, 1999.
- GALINDEZ, O. América Latina y el "Nuevo Orden" Mundial de Busch. **Revista Tiempo y Espacio**, N° 16, 45-56, 1991.
- GUREVICH, R. **Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos**. Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Buenos Aires: FCE, 2005.
- HENRIQUE, W. Pela continuidades de geografía crítica. BIBLIO 3W. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. [Revista en Línea]. Universidad de Barcelona Vol. VII, 400, 2002. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w.342.htm>
- HOLLMAN, V. C. 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, 2008.
- KAUL DE KLIKSBURG, A. **Las ciencias sociales en la escuela primaria venezolana**. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1984.
- LACOSTE, I. **La geografía: Un arma para la guerra**. Barcelona (España): Editorial Anagrama, S.A, 1997.
- LACUEVA, A. Más allá de la vieja tecnología. **Revista Acción Pedagógica**, N° 1, 5-20, 1989.
- LEY DE EDUCACIÓN. **Gaceta Oficial de la República de Venezuela**, 24.813, julio 22, 1955.
- MALDONADO, C. E. **Complejidad de las ciencias sociales**. Y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2016.
- PÉREZ-ESCLARÍN, A. **Educación en el Tercer Milenio**. 2da. Reimpresión. Caracas: San Pablo, 2002.
- PIPKIN, D.; VARELA, C. y ZENOBI, V. **Aportes para el debate curricular**. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Secretaria de Educación. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001.
- PULGARIN, R. **Ciencias Sociales en la Educación Básica**. Lineamientos Curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional/Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
- RODRÍGUEZ, E. Enseñar geografía para los nuevos tiempos. **Revista Paradigma**, Vol.27, No. 2, 73-92, 2006.
- RODRÍGUEZ, N. **La Educación Básica en Venezuela**. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1989.
- ROMERO MORANTE, J y GÓMEZ, A. L. 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, 2008.
- SANTAELLA, R. **Globalización y antiglobalización**. La prensa como fuente historiográfica. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2008.
- SANTIAGO R., J. A. la geografía de la televisión desde la experiencia pedagógica de los docentes. **Revista Acción Pedagógica**, N° 23, 106 – 113, 2014.
- SANTOS, M. **Por otra globalización**. Del pensamiento único a la conciencia universal. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello, 2004.

Santiago Rivera, J.A.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. El espacio geográfico y conocimiento social. **Cuadernos de Pedagogía** N° 194, 38-42, 1990.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. **Retos sociales, propuestas educativas e innovación didáctica**. Conferencia en las Primeras Jornadas de Didáctica en la Universidad del Cuyo, 2003.

VARAS, I. Tendencias predominantes de la educación contemporánea. **Revista Investigación y Postgrado**, Vol.18, No.1, 46-57, 2003.

VILERA GUERRERO, A. Educación y Ciudadanía. Algunas disertaciones. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. N° 6, 87-102.

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

Recebido em 1º de abril de 2020.

Aceito para publicação em 22 de junho de 2020.