

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE GEOGRAFIA Y EL CAMBIO PEDAGOGICO EN LA ENSEÑANZA GEOGRAFICA

*José Armando Santiago Rivera**

RESUMO

Com a importância adquirida pela orientação qualitativa da ciência, afirmou-se a subjetividade de o que é professor, como uma opção importante para a inovação do ensino geográfico. Esta abordagem é apoiada nos argumentos do interacionismo simbólico, o interacionismo dialético e o reconstrucionismo social do programa de estudos, para validar as concepções do que é professor elaboradas desde o seu protagonismo na prática escolar e social. Conclui que a subjetividade de o que é professor deve ser harmonizada com o julgamento do perito para desenvolver alternativas pedagógicas relevantes e coerentes com a realidade contemporânea.

Palavras-Chave: Pensamento de Professor, Ensino de Geografia.

* Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Es egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola en la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Es Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Es docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), en el Área de Formación Docente. Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), es Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997).E-mail: jasantiar@yahoo.com y asantia@ula.ve.

ABSTRACT

With the importance acquired by the qualitative direction of science, the subjectivity of the educational one has been vindicated, like an important option for the innovation of geographic education. This exposition is sustained in the arguments of the symbolic interactionism, the dialectic interactionism and the social reconstructionism of the curriculum, to actually validate the conceptions of the educational one elaborated from its protagonist social student and. It concludes that the subjectivity of the educational one must be harmonized with the judgment of the expert to develop pertinent and coherent pedagogical alternatives with the contemporary reality.

Key words: Thought of the Professor, Education of Geography.

EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE DE GEOGRAFÍA

El desarrollo teórico de la enseñanza de la geografía es contradictorio con el desenvolvimiento que se observa en el aula escolar. Mientras en los escenarios académicos hay notorios avances en cuanto la elaboración de fundamentos teóricos y metodológicos renovados y actualizados, en la práctica escolar está vigentes conceptos y prácticas de acento tradicional. Al respecto, Gurevich et al (1995), destacan que las diferencias entre los avances académicos de la enseñanza geográfica y la práctica escolar de esta disciplina, son muy pronunciados y llama la atención que en el ámbito académico haya una evolución con acentuada rapidez, debido a la proliferación de estudios sobre esta temática, y en el aula de clase, existe un notable atraso y una marcada resistencia al cambio.

Para demostrar esta situación, Santiago (1998), encontró que el docente de geografía esquivo reiteradamente las novedades teóricas y metodológicas y, por el contrario, fortalece y perenniza

los argumentos resultantes de su mera experiencia escolar. Quiere decir que da más relevancia al bagaje empírico construido en su diario trajinar y resta importancia a los nuevos conocimientos y alternativas pedagógicas producto de la investigación geodidáctica. Así como la enseñanza geográfica se comporta como envejecida e inmutable, el docente defiende con argumentos empíricos su vigencia y garantía. Lo mismo ocurre con los estudiantes, quienes acostumbrados al dictado, la copia, el dibujo y el calcado, opinan que prefieren que se les transmita nociones y conceptos, antes que motivarlos a participar en actividades de búsqueda, procesamiento y transformación de la información.

Lo indicado convierte a esta discrepancia entre el desarrollo teórico y la práctica escolar, en un problema relevante para la enseñanza de la geografía. El caso es que, ante la renovación del conocimiento geográfico y pedagógico, permanece vigente una acción pedagógica de acento tradicional de nefastos efectos formativos. Esa dificultad ya es centro de atención para expertos y docentes, pues se piensa que es urgente superar esta actividad por ser obsoleta, fosilizada y descontextualizada de las ágiles transformaciones de la época. Entre las respuestas formuladas para atender a esa realidad, emerge el interés por interrogar a los educadores para conocer sus impresiones sobre su práctica cotidiana.

Amaro de Chapin (2000), considera que la obtención del pensamiento de los docentes de geografía, facilitará conseguir desde sus propios argumentos, su opinión sobre la práctica pedagógica de la enseñanza geográfica, porque hasta el momento, se limita a emplear estrategias didácticas que los expertos diseñan. La preocupación emerge porque se trata de una enseñanza de la geografía limitada a transmitir un saber enciclopedista, por medio de la enumeración de detalles geográficos, con acento naturalista y desfasado del complejo entorno inmediato. Es inquietante que una disciplina que busca dar explicación a la realidad geográfica, se encuentre circunscrita a comunicar nociones y contenidos

escolares, sin ninguna conexión con los graves problemas que afectan a la sociedad; por cierto, cada vez más alarmantes.

Tradicionalmente, el estudio de esta situación se ha realizado con la aplicación de la estadística, cuyos resultados arrojan una información cuantitativa que manifiesta datos meramente externos de la realidad estudiada y se evitan las internalidades. Bonilla-Castro y Rodríguez (1995), opinan que, al evadir lo interno de la temática estudiada, se desconoce la subjetividad que argumentan las explicaciones. Por tanto, los estudios son calificados de parciales, pues sesgan el nuevo conocimiento, al limitarse al dato numérico y evitar la reflexión crítica. Por cierto, desde mediados de los años ochenta del siglo veinte, ésta problemática comenzó a estudiarse más allá de la simpleza de la estadística y detectar tendencias y comportamientos. El cambio consistió en interrogar a los educadores sobre qué, cómo y para qué enseñan y obtener sus explicaciones sobre la enseñanza geográfica.

Para Rodríguez (1989) y Lacueva (1991), la preocupación de los investigadores ha sido ahora apropiarse de los señalamientos, atributos, representaciones, creencias y concepciones de las docentes. Eso dio como resultado, dos efectos importantes: se reivindica la subjetividad en la producción de nuevas teorías y se facilita una remozada mirada sobre este ámbito del conocimiento. Ahora los saberes personales encontraron la viabilidad de ser abordados con interés y atención. Específicamente, para redimensionar la docencia geográfica desde la subjetividad. Allí fue interesante estimar la emisión de ideas, experiencias, prácticas, usos, rutinas, para citar casos, con el objeto de apreciar la "verdad" desde el pensamiento de este actor esencial de la acción educativa.

El cambio paradigmático derivó del empleo de los fundamentos de la investigación cualitativa que desde tiempos recientes se aplican en los estudios de las ciencias sociales, con el uso de las técnicas de la observación y la entrevista, entre

otras. Los investigadores han ido a las aulas escolares para observar el desempeño docente y se interroga para descifrar su pensamiento. Ambas técnicas han convalidado al educador como fuente emisora de datos cuando expresa criterios, ideas y reflexiones. Esto derivó, entre otros aspectos, de los siguientes:

1. Aumentar el interés por el estudio de los procesos del trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En especial, la enseñanza de la geografía.

2. Acudir a las escuelas para obtener sus opiniones sobre la enseñanza de la geografía, a partir de su experiencia en el desempeño en el aula.

3. Incentivar la intervención del aula, especialmente, observar el desarrollo del proceso de enseñar geografía.

4. Detectar la discrepancia existente entre el enfoque teórico formulado por el ente oficial y los acontecimientos de la práctica escolar de la enseñanza geográfica.

5. Poner en evidencia que el docente de geografía enseña en forma diferente a como planifica su actividad escolar y piensa contradictoriamente a como actúa.

6. Denunciar que los docentes de geografía se aferran a la transmisión de los contenidos programáticos, para lo cual aplican las recetas metodológicas descritas en los programas escolares y/o simplemente dictan y explican los contenidos.

7. Conocer que el educador de geografía aplica los programas en forma estricta. Esto lo condena a seguir una secuencia estricta y a desprenderse de la realidad social y de su tarea pedagógica. Es decir, una secuencia pedagógica sin una orientación formativa sino meramente informativa.

Ahora la atención se da hacia el trabajo del aula. ¿Qué ocurre allí?. Lo que hasta el momento era un tema de poca preocupación, los expertos vuelven su mirada a la práctica escolar, porque la acción educativa que allí se desenvuelve, es notablemente diferente a lo que plantean los diseños curriculares, los programas escolares y los fundamentos que exponen los

investigadores sobre la geografía, la educación, la pedagogía y la didáctica.

Es volver a tomar en cuenta la actividad que facilita diariamente el docente, pues mientras el investigador presenta nuevos fundamentos para mejorar la enseñanza geográfica, el educador explica con sus propios argumentos sobre la innovación de la práctica pedagógica, que no se pueden desconocer en el momento en que se producen cambios relevantes en el currículo escolar. La obtención del pensamiento del docente de geografía, traduce, entre otros aspectos, lo siguiente:

1. Se realiza una aproximación entre los conocimientos obtenidos por los investigadores y los saberes de los educadores. En efecto, todos aquellos cambios que se impulsen, se podrán operacionalizar con suma facilidad, pues responden a lo que piensa y sabe hacer el educador.

2. Se rescata su bagaje experiencial como fundamento para el cambio, por tanto su opinión pone de relieve aspectos que pueden facilitar el desarrollo de una enseñanza geográfica, coherente y pertinente con la compleja situación que vive la educación.

3. Al relacionar sus saberes con los conocimientos de los expertos, las teorías que se promuevan indiscutiblemente serán acogidas sin dificultad por los educadores. Así, se podrá interpretar la complejidad de las condiciones de la época, la complicada realidad geográfica y la persistente deshumanización a la que está sometido el colectivo social.

Lo descrito, coloca en el primer plano del debate educativo al pensamiento del docente de geografía, como base fundamental para considerar el cambio curricular, la innovación en la enseñanza geográfica y consolidar iniciativas de mejoramiento de su práctica escolar. En la medida en que se develan sus maneras de percibir la realidad, el mundo y la vida, se aportan planteamientos que pueden contribuir a renovar la acción educativa, su desenvolvimiento escolar y la enseñanza de la geografía.

EL DOCENTE DE GEOGRAFÍA APLICA FUNDAMENTOS ELABORADOS

Para entender la importancia de la subjetividad del docente de Geografía, se impone revisar el modelo pedagógico tecnocrático. Allí, éste es un ejecutante de programas escolares y, como tal, no puede intervenir con su experiencia para alterar el orden de lo establecido y menos para transformar la orientación de su práctica pedagógica. El motivo es la objetividad que debe tener el acto de enseñar, el cual obedece al mecanicismo y la precisa linealidad como debe ejecutarse la planificación escolar. Se pretende que no existan interferencias, pues eso distorsiona la validez del aprendizaje y la eficacia de la enseñanza.

La presencia de este modelo pedagógico se enmarca en los acontecimientos ocurridos desde mediados del siglo veinte, concretamente, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, los cuales marcaron la existencia de una nueva tendencia en el panorama educativo, denominada Tecnología Educativa. Esta, según Inciarte G. (1998), es "... la puesta en práctica de una concepción teórica de la educación mediante la utilización de métodos, procedimientos y recursos para enfrentar la realidad educativa y solucionar problemas." (p.1). Para Chadwich (1979), este enfoque se apoyó en la tecnología audiovisual, los modelos psicológicos elaborados por el behaviorismo, la preparación de modelos para renovar la práctica de la enseñanza y de manera notoria, en la elaboración de los diseños curriculares.

La actividad pedagógica tecnocrática se comenzó a desarrollar en el trabajo escolar cotidiano, con la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos, conducentes a simular experiencias científicas. Esto se tradujo en objetivizar el aprendizaje en resultados y evidencias concretas, fundamentalmente, cuantitativas, obtenidas con el uso de las pruebas objetivas, tales como el verdadero y falso, completación, pareo, selección múltiple, para citar casos. Ahora, según Aular y

Betencourth (1993), el educador debe ser hábil para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, se tecnicizó la acción educativa con pasos sistemáticos, estructurados con la aplicación de técnicas y procedimientos y el diseño de pruebas para evaluar desde criterios taxonómicos.

El resultado, la práctica escolar se desarrolla con ceñida a una planificación científica, estricta, lógica y limitada a una secuencia lineal continua e inmodificable y el aula es un laboratorio donde el docente aplica con la neutralidad del caso, estrategias metodológicas sugeridas por los técnicos en la búsqueda de un desempeño eficiente. Lo importante es saber ejecutar acciones planificadas en el aula escolar sin conexión con el entorno y evitar la contaminación subjetiva, fundamentalmente, ideológica y política. Un perfil situacional de los efectos de este enfoque, posee, entre otras, las siguientes características:

1. Opina Avolio de Cols (1979), que la práctica escolar para formar el educador de Geografía tiene como finalidad aprender hoy para aplicar mañana. . Esto responde a que la educación es un proceso que se desarrolla durante un lapso de tiempo y luego ir al campo profesional a aplicar los conocimientos y las destrezas adquiridas.

2. El proceso formativo esta centrado en habilitar al futuro educador con un alto nivel de eficiencia en el aula escolar. Al respecto, debe cursar una cantidad de asignaturas referidas a la disciplina geográfica, de formación pedagógica y de cultura general.

3. Una de las funciones específicas es el desarrollo intelectual porque el profesional de la docencia debe estar en una permanente actividad reflexiva sobre su campo de conocimiento. La preocupación es mantener la racionalidad en un permanente ejercicio pensante para obtener nuevos conocimientos.

4. No es importante la subjetividad del docente debido a que eso resta relevancia científica a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es inevitable preservar la objetividad, la coherencia y la neutralidad que el acto educante demanda preservar como exigencia de la ciencia positiva.

5. En el ámbito educativo, el docente es superado por los expertos que constituyen los equipos para elaborar diseños curriculares. En ese contexto, pasó de sujeto pensante que reflexionaba sobre el acto educante a convertirse en ejecutor de programas escolares.

Con estos señalamientos, la formación del docente de geografía se realiza bajo la orientación de Planes de Estudio cargados de innumerables asignaturas y un limitado proceso de práctica docente. La finalidad es facilitar abundantes conocimientos al futuro egresado. Eso significa más teoría y poca práctica, pues se exige el fortalecimiento del desarrollo intelectual, para luego comprender la práctica. En este caso, el objetivo es preparar al docente para transmitir conocimientos.

Esa formación académica dio origen a un educador mecanizado que simplemente se dedica a dar la clase de geografía, para perder su autonomía personal y académica. Es decir, un educador sin compromiso y responsabilidad social que convirtió su práctica escolar en una rutina cotidiana, internalizó una significativa apatía y un acentuado desgano profesional. Todo esto se cristalizó en un sujeto indiferente a los cambios y la problemática social.

La tecnificación del acto educante centró la labor docente en el simple desenvolvimiento de una acción eminentemente práctica, que lo alejó de la formación intelectual, pues dejó de leer y formarse teórica y conceptualmente para convertirse en ejecutor de recetas elaboradas por los expertos en currículo. Ya no piensa ni reflexiona y, con eso, la merma en la creatividad y la iniciativa de propuestas de cambio y transformación a lo que hace en forma cotidiana.

EL PENSAMIENTO DEL EDUCADOR DE GEOGRAFÍA

Desde el siglo XIX, en el ámbito de la ciencia se formulan planteamientos importantes cuando se pretende la necesidad de acudir al pensamiento del docente como un notable aporte al mejoramiento de la enseñanza de la geografía. En ese sentido,

Martínez (1999), describe que son fundamentos esenciales que: toda observación se hace desde una teoría (Hanson, 1977); toda observación es relativa al punto de vista del observador (Bronowski, 1979; Einstein, 1905); toda observación afecta al fenómeno observado. (Heisenberg, 1958); no existen hechos sólo representaciones (Nietzsche, 1972); estamos condenados al significado (Merleau-Ponty, 1975), entre otros.

Estos fundamentos epistemológicos echan las bases para comprender que el docente explica desde una teoría, que obtiene en el transcurrir de su formación profesional, además que empírica, pues es originada en su desempeño escolar. Su enfoque obedece a que opina de acuerdo con su bagaje teórico y práctico, además que sus versiones personales pueden desvirtuar las impresiones sobre el tema escolar tratado. Asimismo, vale afirmar que en sus actuaciones diarias, cuando comunica sus comentarios, da mucha significación a lo que piensa.

Estos trazados epistemológicos tienen en la actualidad una trascendente importancia ante la complejidad del mundo contemporáneo, pues el pensamiento del docente es agitado por las paradojas, contradicciones y absurdos y eso, le plantean nuevos desafíos en su condición de facilitador de la disciplina geográfica. Pero un punto de partida relevante es asumir el cuestionamiento al docente técnico, debido a que los cambios se producen con suma velocidad, a la vez que se vive una compleja incertidumbre.

Al educador de geografía desempeñar una actividad pedagógica mecánica e inflexible, entra en contradicción con la presente realidad y agrava la problemática de la enseñanza geográfica, pues ya no basta con el solo juicio del experto y se torna indispensable tomar en cuenta las concepciones docentes su práctica pedagógica, pues enseñan esta disciplina científica que interpreta la realidad que emerge de la dinámica sociedad-naturaleza en el contexto del mundo global. Así, el pensamiento del docente de geografía se define de acuerdo con Macchiarola de Sigal (1998), de la siguiente forma:

El conocimiento del profesor está constituido por la trama de creencias, valores, ideas, principios, reglas de actuación, etc. que utiliza para justificar su actuación profesional. Son sus razones para tomar decisiones que guían su acción. Son pautas de comportamiento interiorizadas y adquiridas mediante la experiencia que constituyen un marco de referencia y una guía orientadora de la práctica (p. 20).

Igualmente para Elliot (1990), el pensamiento de los educadores: "...consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales-categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales." (p. 93). Desde ambas definiciones, el bagaje empírico obtenido en la actividad, reflexión y desempeño en la práctica escolar cotidiana, adquiere un sentido y significado muy relevante como constructo práctico, el cual sirve para que el docente explique desde su punto de vista personal, lo que hace y piensa de su labor educativa y pedagógica.

Estos enunciados encuentran justificación en los argumentos del interaccionismo simbólico, el interaccionismo dialéctico y el reconstruccionismo social del currículo. Estos fundamentos epistemológicos, facilitan indiscutiblemente, abordar la complejidad de la práctica pedagógica, propiciar espacios de intercambio donde el protagonismo docente es la base esencial y apoyar el desarrollo de investigaciones conducentes a generar cambios en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía.

En cuanto el interaccionismo simbólico, según Nozenko y Fornari (1995), tiene como punto de partida, el hecho que el educador de geografía es actor protagónico en la realidad del mundo actual, conoce en interacción con la realidad, comprende lo que expresa a través de la narración de los conocimientos que de ella posee y asume compromisos de transformación sostenidos desde su propio punto de vista personal y actúa en consecuencia.

Se asume que los procesos sociales y culturales en los cuales participa el docente, permiten obtener experiencia, pero

también dan origen a la formación de su conciencia. Ambos aspectos validan los argumentos que narra para interpretar la realidad desde lo que piensa. Esa expresión verbal refleja el significado personal que ha elaborado en sí mismo, en la interacción social con sus semejantes y su contexto geográfico.

El interaccionismo simbólico reivindica los saberes que el docente de geografía posee de la realidad como producto de la confrontación que realiza en la experiencia directa y habitual con su contexto cotidiano. A la vez que rescata a la cotidianidad como fuente de conocimientos y escenario donde confluyen, se trastocan y se transforman los saberes personales. Para García La Rosa (1999), el interaccionismo simbólico, desde lo enunciado, considera tres premisas importantes:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
2. El significado de las cosas se deriva como consecuencia de la interacción social que se mantiene con el prójimo.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Según estos aspectos, los educadores de geografía, actúan en la realidad apoyados en los significados que sobre ella han construido. Esto sirve para justificar la reivindicación de sus narraciones debido a que ellas representan sus argumentos sobre la realidad del mundo actual, como sus interpretaciones sobre la enseñanza geográfica. Así se valoran las subjetividades de los educadores como argumentos importantes para explicar los acontecimientos cotidianos y la práctica pedagógica.

En lo que respecta al interaccionismo dialéctico, para Hernández R. (1998), se fundamenta en la acción que realiza el sujeto frente al objeto de conocimiento. Dice: "El sujeto conoce cuando aplica un conjunto de actividades. Al mismo tiempo el objeto también actúa sobre el sujeto y/o responde a sus acciones, promoviendo cambios en las representaciones construidas que

el sujeto va logrando acerca de él". (p. 177) Este enfoque epistemológico reivindica los escenarios de las prácticas sociales, como ámbitos que también facilitan la producción del conocimiento. El docente de geografía estructura sus argumentos al vivir su práctica cotidiana. Es decir, su participación como persona habitante de una comunidad, favorece la conformación de sus pensamientos sobre la realidad geográfica.

En la opinión de Ramírez (1998), esto obedece, entre otros aspectos, a las relaciones entre los sujetos, las socializaciones e interacciones comunicativas, los órdenes simbólicos que dinamizan las experiencias comunicativas, las mismas prácticas sociales, a su estrecha relación con las condiciones de la época y a que operan bajo determinadas relaciones de poder. Para esta forma de interaccionismo, los docentes de geografía son agentes sociales de primer orden, quienes narran sus concepciones elaboradas en sus contextos comunitarios y escolares donde es difícil establecer límites entre el fenómeno y el contexto.

El autor citado opina igualmente que el sujeto conoce en la medida en que confronta su realidad. En su protagonismo, construye representaciones que pasan a constituir su bagaje conceptual y experiencial. Su vivencia cotidiana desempeña una función importante en la construcción de sus concepciones sobre los hechos habituales. En esa dinámica, su interacción se desenvuelve en un escenario permanente de comunicación y confrontación, ya sea a través del diálogo o de la simple condición de espectador.

Conviene destacar que esa interacción le facilita reelaborar sus concepciones cuando realiza la lectura de libros, revistas, prensa; escucha radio, ve televisión y conversa con sus colegas, familiares, vecinos y habitantes de la comunidad que habita. Así, este educador no se encuentra aislado del entorno, como tampoco posee una neutralidad racional sobre los acontecimientos cotidianos. Por consiguiente, es indiscutible que su participación e integración con su entorno inmediato, de una

u otra forma, se encuentra mediada por sus impresiones sobre lo que allí ocurre. Eso determina, en la opinión de Hernández R. (1998), lo siguiente:

...el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto socio-cultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia. (p. 220).

Al valorarse la actividad de la persona como una práctica social influenciada por las condiciones histórico-culturales, específicamente, su condición de sujeto que obtiene y manifiesta informaciones sobre la situación epocal, trae como resultado que el educador de geografía, interactúe dialécticamente con el entorno, la colectividad y los medios de comunicación social, para estructurar conocimientos y enriquecer las experiencias.

En lo referido al reconstruccionismo social del currículo, en el contexto de los cambios de la época global, los objetivos de la educación no deben continuar como tarea exclusiva de los administradores y los planificadores del currículo. La compleja tarea de educar debe involucrar la participación activa y crítica de los educadores de geografía, en su condición de ejecutantes de los programas escolares. Desde tiempo reciente, ha surgido en el ámbito del currículo, una alternativa denominada "el reconstruccionismo social del currículo".

Con este enfoque, se reinvierten los procesos de elaboración del currículo, al asumir una función protagónica, las concepciones que sobre el contexto epocal, la realidad educativa y el trabajo escolar, construyen los educadores en su actividad cotidiana. Para Nozenko K. y Fornari Z. (1995), se trata de valorar

los saberes que posee el educador como base para auspiciar cambios curriculares, desde sus opiniones estructuradas en el trajinar teórico-práctico del trabajo escolar cotidiano.

Lo indicado supone rescatar su capacidad intuitiva con la cual explica e interpreta perspicaz y sagazmente los hechos de los escenarios cotidianos. Es una intuición que va más allá de la simple apreciación de la realidad. Como dice Guedez (1994): "No es la simple experiencia la que proporciona los recursos suficientes para captar la demanda de un determinado momento, es necesario un previo desarrollo de un olfato que permita apreciar lo que va más allá de la simple razón". (p. 9)

Al asumir la intuición que se forja en la vida diaria, el reconstruccionismo social de currículo favorece construir un nuevo conocimiento de la realidad sobre la base de las concepciones elaboradas por los educadores como actores fundamentales. Responde este planteamiento a la exigencia de reinvertir el proceso de construcción del currículo desde los docentes de geografía, a quienes, hasta el momento, poca atención se ha brindado.

Según Pérez (1991), el propósito esencial de este enfoque es confrontar al docente con toda la variedad de situaciones que vive en su contexto socio-histórico y promover su condición de sujeto activo y crítico. Eso supone concebirlo como individuo cuestionador, preocupado por la búsqueda de una mejor calidad de vida. Es decir, una postura contestataria de los acontecimientos de la realidad.

Para Marcelo (1987), el enfoque reconstructivo concibe al docente de geografía como agente activo, cuyo pensamiento y percepciones están en capacidad de interpretar el contexto social donde desarrollan las actividades escolares. Por tanto, si el docente toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, no cabe duda que eso ayuda a estructurar sus concepciones sobre la realidad desde procesos cognitivos que se retroalimentan permanentemente en el aula de clase. En efecto:

a. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

b. El pensamiento del profesor guía y orientan su conducta, lo que facilita elaborar y comprobar sus concepciones personales sobre la práctica pedagógica y la realidad.

c. Los procesos de pensamiento no se producen en vacío, sino que hacen referencia a su contexto ecológico y psicológico, el cual incide en su definición de la enseñanza y en la apreciación sobre el ámbito donde ésta se desarrolla.

d. Cada persona estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos, los cuales están constantemente sujetos a cambio y a revisión.

Como se puede apreciar, desde el Interaccionismo Simbólico, el Interaccionismo Dialéctico y el Reconstruccionismo Social de Currículo, se destaca el pensamiento del educador de geografía como un punto de apoyo para mejorar su práctica pedagógica. Significa poner en primer orden los significados que construye desde su propia experiencia, siendo éstos, entre otros aspectos, resultantes de la integración dialéctica entre sus fundamentos teóricos y la práctica del trabajo escolar cotidiano.

Por estas razones ya es común escuchar: "En esto llevo veinte años y eso me indica que..."; "Pienso que las cosas se deben hacer, de acuerdo con mi experiencia, de la siguiente forma..."; Igualmente, también se recalca que "Me lo dice a mí que tengo tantos años en este oficio."; "Usted no puede desconocer mi experiencia en la enseñanza de la geografía." Lo expresado traduce que el educador de geografía asigna a su fogueo cotidiano, al poner en práctica lo que indica el programa, la connotación de una fuente imprescindible para enfrentar el reto de la enseñanza.

PARA RENOVAR LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA DESDE EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE DE GEOGRAFÍA

Los efectos nefastos y perversos de la práctica tradicional vigente, que impone directrices pedagógicas y didácticas

elaboradas por expertos, para que luego sean aplicadas por los docentes, entró en contradicción con los nuevos tiempos. Aunado a la inocultable crisis de la educación y a la obsolescencia de la práctica escolar, se puede asegurar que es necesario revisar el juicio del experto y evitar mantener a los educadores de geografía en posición de "convidados de piedra".

Ante el agotamiento del modelo tecnocrático descontextualizado de la finalidad educativa y de la misión histórica asignada a la educación, amerita replantear la finalidad de la enseñanza geográfica. Piensa Avolio de Cols (1979), que: "Si la escuela preparaba para actuar en una sociedad 'hecha' y cuya estabilidad se suponía que no habría de alterarse, la escuela de hoy debe prepararse para una sociedad cambiante y de rápidas transformaciones culturales, económicas y sociales." (p. 5)

Al asignar una relevante importancia al pensamiento del educador de geografía, traduce que las alternativas pedagógicas a poner en práctica para transformar la enseñanza geográfica, deben ser también acordes y pertinentes con la mutación y los protagonistas de los hechos. Supone esgrimir que para echar las bases del cambio geodidáctico, desde la subjetividad del docente, se debe tomar en cuenta, lo siguiente:

1. Es un sujeto que adquiere nuevos conocimientos a través de diversos medios.
2. Ha mejorado su formación profesional con su participación en cursos de actualización, mejoramiento y perfeccionamiento.
3. Opina sobre los acontecimientos del mundo actual, del aula y de su comunidad.
4. Introduce innovaciones en su práctica escolar pero son desconocidas.
5. Tiene acceso a los modernos medios de comunicación, entre lo que destaca Internet, además de la prensa, la radio y la televisión.
6. Revisa nueva bibliohemerografía sobre los temas de la enseñanza de la geografía.

7. Confronta con sus colegas sus opiniones sobre el mundo, la realidad y la vida, entre otros aspectos.

8. Discute en su ámbito cotidiano sobre los emergentes cambios que se presentan en el ámbito mundial.

9. Vive los cambios de su entorno inmediato.

10. Siente lo incierto y la complejidad del mundo contemporáneo.

Los aspectos descritos constituyen un innegable punto de partida para abordar la problemática ocasionada por la vigencia del modelo tecnocrático, la concepción geográfica descriptiva y de la didáctica tradicional. Se trata de un perfil de aspectos altamente favorables que emergen de las posibilidades que tiene el educador de geografía, dada su condición de actor esencial y fundamental en el desarrollo del currículo.

Apremia averiguar los argumentos que esgrime para sostener como fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales a conocimientos y prácticas envejecidas y obsoletas y muy distantes de los avances académicos contemporáneos y de las necesidades educativas del momento actual. En consecuencia, es determinante considerar el pensamiento del docente de geografía, en cuanto:

1. Promover los Círculos de Estudio para debatir sobre nuevos fundamentos teóricos y las mismas experiencias obtenidas por los docentes. Es la urgencia de incentivar la conversación y el intercambio de ideas sobre la práctica escolar y la necesidad de renovar los fundamentos para enseñar geografía.

2. Observar las clases entre los mismos docentes de la especialidad e intercambiar ideas al respecto. Esta es una actividad importante por cuanto facilita apreciar el desarrollo de la actividad escolar cotidiana de otros colegas, y compartir con ellos, la necesidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Motivar la investigación de la propia práctica pedagógica. Se pretende motivar a los colegas de las escuelas el desarrollo de la actividad investigativa de la propia labor docente, con el propósito de renovar y optimizar los procesos cotidianos del aula.

4. Estimular a que los docentes expongan sus experiencias en eventos científicos y pedagógicos. Es salir de la escuela a compartir en eventos de socialización de conocimientos y saberes, el resultado de las investigaciones realizadas.

5. Publicar en revistas, las experiencias desarrolladas en las actividades de aula. Se busca dar a conocer el esfuerzo de la actividad investigativa y divulgar en los ámbitos científicos sobre la geografía y su enseñanza, los logros obtenidos en la investigación realizada para innovar el esfuerzo pedagógico y didáctico.

Las iniciativas enunciadas no son inalcanzables ni irrealizables. Ya en muchas escuelas, tanto en los países desarrollados como en los países subdesarrollados y dependientes, se realizan experiencias al respecto. Lo trascendente es convertir estas acciones, en realizaciones constantes e incorporadas al trajinar académico de los centros educativos. De la misma forma, vale la pena catapultar todas aquellas actividades emprendedoras, realizadas por los docentes en forma anónima.

El propósito debe ser difundir en los escenarios posibles, todas aquellas experiencias que elaboradas con voluntad y esfuerzo, conduzcan a aportar contribuciones para mejorar la enseñanza de la geografía. Así, los docentes abordarán sus problemas, inquietudes y opciones pedagógicas, con una mirada fundamentada en la transformación de sus concepciones y en la finalidad de vincular la acción formativa, con las acciones de cambio que se reclaman a la práctica escolar cotidiana. Por tanto, para precisar:

1. En el nuevo ámbito socio-histórico, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía deben ser abordados desde plurales y diferentes ópticas. El juicio del experto no es la única ni la exclusiva forma de entender la transformación de la práctica pedagógica. Hoy día se impone escuchar al docente, quien desde su experiencia, es capaz de ofrecer alternativas para impulsar el cambio pedagógico.

2. La compleja situación que vive la dinámica escolar requiere promover el rescate del bagaje conceptual y empírico

que sirve a los docentes de geografía para entender el quehacer educativo y pedagógico, explicar su actividad académica y dar interpretación al mundo que viven. Esto implica armonizar los fundamentos teóricos con la experiencia del trabajo escolar cotidiano, como base para renovar la enseñanza de la geografía más acorde con los avances contemporáneos.

3. Promocionar el rescate del pensamiento del educador de geografía lleva implícito, valorar su conciencia histórica, su conciencia social y su responsabilidad social. Significa que ante la realidad existente, el docente constituye un recurso humano de primer orden en la formación de una sensibilidad colectiva frente a las grandes dificultades que confronta el colectivo social. Su condición de ejecutante de los programas escolares y orientadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, representa la posibilidad de desarrollar alternativas pedagógicas remozadas y pertinentes a las condiciones históricas del momento, desde su propia iniciativa.

4. Ante la indiscutible importancia adquirida por el pensamiento del docente de geografía es una obligación redimensionar los fundamentos epistemológicos que hasta el presente, han estado vigentes en la producción de conocimientos en este ámbito científico y pedagógico; es decir, avanzar desde las cantidades hacia la subjetividad.

REFERENCIAS

- Amaro de Chapín; Rosa (2000). Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Aular, R. y Betencourth, M. (1993). Las ciencias sociales en la Educación Básica. Caracas: Fe y Alegría.
- Avolio de Cols, S. (1979). La tarea Docente (4ta.ed). Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). Más allá del dilema

- de los métodos. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Chadwich, C.. (1979). Tecnología educacional para el docente. (4ta. Ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Elliot, J. (1990). La investigación -acción en educación. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- García La Rosa, E. (1999). Pensamiento simbólico cognoscitivo. Caracas: El Juego Ciencia Editores, C.A.
- Guedez, V. (1994). Pensamiento contemporáneo y educación. Mérida: Universidad de los Andes. Cátedra Libre ULA-2000.
- Gurevich, R., Blanco, J., Fernández Caso, M. V. y Tobio, O. (1995). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- Hernández R., G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Inciarte G., A. (1998). El hacer docente y el proceso de generación de tecnología educativa. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Lacueva, A. (1991). Rutinas ago(s)tadoras: Enseñando y aprendiendo en la escuela. Lecturas de Educación y Currículo. Segunda Edición. Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.
- Macchiarola de Sigal, V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor: El conocimiento práctico profesional. Ensayos y Experiencias Nº 23, 18-33.
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Madrid: Ediciones CEAC, S.A.
- Martínez M., M. (1999). Criterios para la superación del debate metodológico cuantitativo/cualitativo. Revista Interamericana de Psicología Vol. 33, Nº 1, 79-107.
- Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1995). Currículo: Concepciones y fundamentos. Caracas: Liberil, S.A.
- Pérez, R. M. (1991). Una aproximación al análisis de algunas concepciones curriculares. Lecturas de educación y currículo. (2da. Ed.). Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.
- Ramírez, J. E. (1998). ¿Una epistemología de las prácticas?. Dominios 13-14, 47-58.

Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Santiago R., J. A. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña Geografía. *Geoenseñanza* 2-1, 7-37.