

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

www.bdigital.ula.ve

Trabajo de Grado elaborado para optar al Título de Magister Scientiae en
Educación mención Enseñanza de la Geografía

S E R B I U L A
Tulio Febres Cordero

DONACION

Lic. Franklin Miguel Zambrano Bernal
Tutor: Prof. José Armando Santiago Rivera

673
Z3

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

**TEORÍAS IMPLÍCITAS
QUE POSEEN LOS EDUCADORES
QUE ENSEÑAN GEOGRAFÍA
EN UNIDADES ESCOLARES SUBURBANAS
(ESTUDIO DE CASO)**

DONACION

Lic. Franklin Miguel Zambrano Bernal
Tutor: Prof. José Armando Santiago Rivera

DEDICATORIA

La culminación del siguiente trabajo de investigación ha sido posible por la ayuda imprescindible de un conjunto de personas e instituciones que intervinieron de diversa manera en la realización de este nuevo logro académico.

Esta Tesis esta dedicada a la asesoría oportuna del profesor José Armando Santiago; a la formación obtenida en mi casa de estudios, la Universidad de los Andes; a la colaboración de mis familiares; a la preocupación de mi madre; a la inteligencia siempre presente de Carlos Enrique; y al apoyo moral de los verdaderos amigos.

Carlos Javier, ya termine la tesis.

Lic. Franklin Zambrano.

www.bdigital.ula.ve

INDICE

PAGINAS PRELIMINARES	I
TITULO	II
DEDICATORIA	III
RESUMEN	IV
INTRODUCCION	5
CAPITULO I: EL PROBLEMA	9
Planteamiento del Problema	10
Objetivos del Estudio	21
Justificación del Problema	21
Supuestos de la Investigación	23
CAPITULO II: MARCO TEORICO	25
Lo Real y el Conocimiento Humano	26
El Proceso Educativo. Planos y Definición	29
De la Edad de Piedra a la Era del Silicón	32
Globalización y Geografía	36
La Geografía y su Enseñanza	39
Pedagogía Crítica y Potencial Humano Transformador	42
La Escuela y la Enseñanza Sociocreativa	47
La Enseñanza de la Geografía y el Espacio Suburbano	53
Un Ejemplo de la Enseñanza de la Geografía	57
MARCO CONCEPTUAL	62

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO	67
Naturaleza de la Investigación	68
Sujetos de la Investigación	69
Instrumento	70
Recolección de Información	71
Análisis de la Información	72
Presentación de los Resultados	73
Procedimiento de la Investigación	74
CAPITULO IV: RESULTADOS	77
Primera Fase: Descripción Particular	78
Segunda Fase: Descripción General	85
Por Indicador	85
Perfil Sociopedagógico	89
CAPITULO V: DISCUSION DE LOS RESULTADOS	91
Primera Fase: Teorías Implícitas por Indicador	92
Enseñanza	92
Enseñanza de la Geografía	97
Macroentorno Escolar	100
Segunda Fase: Corrientes Pedagógicas y Teorías Implícitas	101
Lo Recurrente: Entre lo Tradicional y lo Tecnológico	101
La Corriente Activa: Componente Hegemónico	102
El Cnstructivismo: Una Orientación Emergente	103
El Ambito Marginal y la Corriente Crítica	104
Referencia Racional de las Teorías Implícitas	105

Tercera Fase: Tendencias de Pensamiento del Docente	106
Construcción del Pensamiento del Docente	106
Agentes Limitantes de la Enseñanza	107
Agentes Dinamizadores de la Enseñanza	108
CONCLUSIONES	110
RECOMENDACIONES	112
ANEXOS	114
Anexo N°1: Croquis de Ubicación de la Unidad Educativa Palo Gordo.	115
Anexo N°2: Cuadro Comparativo de los Postulados Pedagógicos de la Educación	116
Anexo N°3: Cuadro Comparativo de los Postulados Pedagógicos de la Enseñanza	118
Anexo N°4: Instrumento de Recolección de Datos	119
BIBLIOGRAFIA	121

INTRODUCCION

El proceso de indagar es complejo, más si lo que plantea es un trabajo de grado que inicia una línea de investigación, pues, surgen interrogantes sobre el sentido, naturaleza y estructura desde los cuales el autor decidió abordar dicho estudio.

En estas primeras paginas se tratará de explicar estos ejes transversales para que el lector pueda comprender el hilvanado discursivo que dota de coherencia y significado a las categorías y premisas sustentadoras del estudio de enseñanza de la Geografía realizado en este documento.

El primer punto se refiere a la perspectiva e intencionalidad manifiesta ó tendencial del investigador, y al substrato sociohistórico de elaboración y ejecución, así como la confluencia de ambos parámetros en la matriz de análisis de la obra y de la línea de investigación.

En ese sentido se asume que estos elementos de subjetividad son inherentes al quehacer humano y por lo tanto a la investigación pedagógica, por lo que antes de proponer cualquier artificio metodológico catalizador se presentan de manera resumida estos aspectos para facilitar la interpretación.

Es de aclarar que el investigador proviene de la militancia activa en el marxismo y aunque a la luz de los acontecimientos ha reformulado su visión del mundo y de la sociedad, el enfoque crítico y transformador recorre el entramado argumental y procedimental impregnándolo de un contenido teleológico emancipatorio.

La ubicación tempoespacial y contextual de la investigación se enmarca en la realidad multiescalar y polifactorial de un proceso educativo en el espacio de un país subordinado en el escenario globalizador del capitalismo salvaje, lo que proporciona ciertos condicionamientos y características epocales.

A todo lo anterior se une la ruptura epistémica que ocasiona el agotamiento de los paradigmas pedagógicos omniabarcantes, y la urgencia de parámetros explicativos emergentes y aun inexistentes en materia de propuestas alternativas de enseñanza escolar.

Por estas razones el sentido del trabajo de investigación propicia un repensar del sistema conceptual y metodológico en función de construir una serie retroalimentada de categorías y procedimientos originales y pertinentes en relación con la naturaleza y los objetivos cardinales del estudio diseñado.

Es por eso que a lo largo de la obra se evidencia la aparición de términos nuevos y de otros que aunque han sido empleados por otros autores en el presente esfuerzo adquieren diferentes significados, tales como: Intelectual orgánico, enseñanza sociocreativa, educación antihegemónica, investigación protagónica, curriculum integrador y evaluación procesal.

En cuanto a la estructura del trabajo de grado, es hacer notar que a pesar de que sigue los lineamientos formales del requisito académico, cada uno de los capítulos posee unas características específicas de contenido y sentido que es necesario presentar.

El primer capítulo referido al problema, plantea la interrelación de las esferas del saber/ignorar, con la preocupación del investigador en

abordar una temática integradora entre la enseñanza de la geografía y la utopía emancipatoria realizable en y desde el ámbito escolar.

En ese sentido, comprende la contextualización y caracterización del proceso general de la enseñanza escolar venezolana y la formulación precisa e idónea del tema y el problema de investigación, presentado de una forma sencilla y concreta para su comprensión.

En cuanto al capítulo II o marco teórico de la investigación, es de resaltar que aunque se pretende realizar una reflexión sobre el ser y el deber ser de los procesos básicos relacionados con la transformación de la situación-problema que se estudia, en ningún momento se tratará de profundizar en una improductiva controversia sobre la pertinencia de una teoría pedagógica u otra, labor por demás difusa dadas las plurales tendencias actuales.

En consecuencia, lo que se busca es presentar el discurso argumental que dota de significado al complejo conceptual y a la visión de investigación como herramienta/proceso primordial para la consecución de la intencionalidad manifiesta y estructurante del trabajo elaborado.

El capítulo III, o marco metodológico de la investigación, trata a pesar de las limitaciones formales, de estructurar e implementar una práctica procedimental regida por la noción de la indagación científica como herramienta/proceso de perfeccionamiento de la visión emancipatoria de la educación.

Por esta razón, se impone el diseño y ejecución de la metodología que sustente el desarrollo de un proceso pedagógico de carácter

etnográfico y hermenéutico, con el propósito de vincular coherentemente la teoría y el método en que se basa la investigación.

El capítulo IV referente al procesamiento y análisis de la información, y a la categorización respectiva a la presentación de resultados del trabajo, trata de reafirmar la noción de evaluación como un proceso/producto permanente e integrador que abarca cada una de las fases y aspectos del diseño de elaboración del informe final.

Así, se privilegia la técnica de la síntesis/análisis del dialogo con los actores como herramienta descifradora del sentido del discurso explícito e implícito de los sujetos estudiados, para generar las orientaciones socioeducativas confirmadas por la combinación de significados.

El capítulo V que remite a la discusión, conclusiones y recomendaciones, no hace más que expresar lógicamente las apreciaciones sobre las tendencias comportamentales y substratos explicativos de la dinámica del problema investigado, otorgando al colectivo la posibilidad de dar continuidad o complementar la tarea de construir el proceso educativo emancipatorio.

En forma global, el esfuerzo realizado para el diseño y ejecución de la presente investigación, conforma el resumen de una serie de experiencias y conocimientos adquiridos en forma colectiva, por el autor a lo largo de la formación académica y la participación social, que se complementan muy estrechamente con la concepción antihegemónica que aún está por construir.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Si se pretende disertar sobre la problemática surgida desde el seno de la enseñanza de la Geografía en el sistema educativo venezolano, hay que comenzar por presentar una visión general del panorama de la enseñanza escolar, que integre los rasgos que la caracterizan, y los procesos que le marcan tendencia.

Es ^{de} hacer notar que la categoría matriz que puede servir de prisma conceptual para esta tarea es, la concepción de la enseñanza, sobre la noción, contenido, significado, sentido y visión que los diversos actores tengan al respecto, tiende a fundamentarse la praxis en el campo de la educación en general.

Ahora bien, la dinámica escolar venezolana se encuentra enmarcada en tres grandes procesos hegemónicos, contradictorios y simultáneos, que la impulsan hacia el cambio, a saber, la globalización económica a escala mundial, la revolución constituyente, con transcendencia internacional, y la reforma educativa nacional.

Con relación al proceso de globalización inherente al desenvolvimiento del capitalismo planetario, existen una gama de interpretaciones, desde las neoliberales más consecuentes y sus apreciaciones del nuevo paraíso terrenal ó del cambio doloroso, pero necesario e inevitable; hasta la posición crítico/transformadora que asume este trabajo de investigación.

Es pertinente tomar en cuenta algunos señalamientos sobre la materia elaborados a partir del enfoque indicado y que cubren todo el espectro discursivo. Al respecto, se indica en el Proyecto Educativo Nacional (1999), lo siguiente:

... para la perspectiva crítico transformadora la globalización y el nuevo patrón tecnológico en su génesis, en su estructura y en el proceso, se funda en diversos mecanismos dirigidos a la acumulación individual de riquezas; desde la explotación de los trabajadores, pasando por la expoliación de las materias primas y los recursos naturales, combinado con el lavado de dinero y el narcotráfico, terminando en la especulación financiera, y el acaparamiento de bienes y servicios. (p. 13).

Este proceso hegemónico, genera una visión sobre el hecho educativo que tiende a orientar la presente fase de ruptura teórico/procedimental de la acción pedagógica mundial y nacional, a través de la concepción de “la sociedad del conocimiento”.

Dicho enfoque, que extrae sus argumentos de las premisas del “capital humano” y “el servicio educativo”, como factores de rentabilidad económica, propicia entre otros elementos el individualismo, la tecnocracia, el desarraigo cultural, la segregación y la exclusión social en el área formativa.

En cuanto a la revolución constituyente que surge de la degeneración terminal del régimen político, la organización social y el modelo económico venezolano, vigentes desde el año 58, del siglo XX, es hacer notar que se encuentra en pleno desarrollo, y que, aunque las consecuencias aún son impredecibles, se vislumbra como un proceso de resistencia y ofensiva contra el enfoque neoliberal/globalizador.

En ese sentido, es apropiado señalar el lineamiento refrendado en el artículo 107 de la recientemente aprobada Constitución de la República bolivariana de Venezuela, con relación a la prominencia de la enseñanza de la Educación Ambiental y la Geografía de Venezuela, como parámetros de obligatorio cumplimiento para las instituciones educativas públicas y privadas.

Aunado a este acontecimiento se trata de realizar el diagnóstico de la enseñanza escolar con base a los argumentos sobre la materia aportados por los informes más recientes del proceso de reforma educativa nacional, como lo son la reforma Cárdenas (1995) y la Constituyente Educativa (1999), visiones aunque diversas expresan en esta fase inicial un panorama educativo semejante.

Al respecto, el primer rasgo de la noción predominante sobre la enseñanza, subyace la premisa de la fragmentación del conocimiento, impulsada por la visión curricular disciplinaria, factor que propicia la aplicación de una praxis basada en la transmisión de datos inconexos y acabados.

El otro parámetro elemental es la visión descontextualizada, vertical y unívoca del saber, lo que impulsa una práctica educativa que aísla a la enseñanza escolarizada tanto de los procesos vivenciales de los protagonistas del hecho escolar, como de las grandes transformaciones que en el ámbito geoespacial y pedagógico están ocurriendo en la actualidad, hecho refrendado por Odreman (1998):

La excesiva rigidez impide que las escuelas desarrollen su autonomía, identifiquen sus propios problemas y propongan innovaciones. Los docentes esperan lineamientos desde niveles centrales y muestran poco

interés por la investigación educativa dentro de las comunidades donde desarrollan su práctica escolar (p. 2)

Esta realidad demuestra otra tendencia y es que el saber se presenta como poco significativo, pues no se toma en cuenta las expectativas y experiencias de los educandos como esencia del diseño curricular, y en consecuencia como conocimiento fosilizado pierde, toda transcendencia para los actores educativos.

El concepto de enseñanza, y de la escuela como claustro, remite a la cuarta característica, que es la escasa pertinencia social y pedagógica, que se le otorga en el diseño, ejecución y evaluación de los currícula, y de los programas escolares a la formación de los valores y actitudes de los educandos, considerándolos como componentes subalternos del aprendizaje de conocimientos.

Por último, se llega a confirmar que la enseñanza según los postulados más arraigados en el sistema educativo venezolano relegitima el modelo de dominación y sesga la posibilidad de entender el rol estratégico que posee el saber en la comprensión de la dinámica social y, por ende, en la lógica de participación del componente humano en los procesos de transformación socioeducativos.

La enseñanza de la ciencia geográfica, cuya categoría rectora es el saber geográfico y el objetivo primario de estudio es el proceso humano y social de construcción permanente del geoespacio, es un elemento integrado en el contexto escolar caracterizado, por lo que es importante señalar que en la práctica educativa tiende a mantener la ignorancia del alumno sobre la materia.

Esto pasa porque los principios teóricos/metodológicos de la Ciencia Geográfica, además de los usos y potencialidades más relevantes de este tipo de saber, han sido hasta ahora un privilegio informativo de las cúpulas militares, económicas y políticas, que lo emplean como instrumento de planificación.

Por consiguiente el formador y el educando al desconocer el saber necesario para comprender la dinámica del espacio geográfico, están en desventaja ante otros colectivos que controlan esa información. Esta diferencia cognitiva se convierte en un factor de reiteración de las condiciones de segregación y alienación socioespacial, aspecto resaltado por Lacoste (1977);.

En efecto, las representaciones espaciales sólo tienen auténtico sentido para quien sabe leerlas, y estos son escasos; de esta manera, la gente no se da cuenta de cómo se le ha engañado hasta el final de las obras, cuando los cambios se han convertido, en buena parte, irreversibles (p. 26).

Ahora bien, la tarea de instrumentar en el campo educativo una línea de investigación, de la enseñanza de la Geografía, que tienda a superar este panorama de una forma óptima, plantea un problema inicial que es pertinente desarrollar desde el presente estudio.

¿Será la caracterización de las teorías implícitas que poseen los docentes sobre su práctica profesional, un elemento esencial para lograr la factibilidad de proyectos críticos de enseñanza de la Geografía en unidades educativas suburbanas?

La anterior pregunta, sirve para orientar el desarrollo de las siguientes interrogantes:

¿Qué concepción de la enseñanza, de la enseñanza de la Geografía, y macroentorno escolar poseen los docentes?, ¿Qué corrientes pedagógicas orientan estas teorías implícitas?, ¿Cuáles tendencias del pensamiento evidencian?.

El problema posee tres delimitaciones, a saber, el área temático/disciplinar, el nivel educativo y la realidad contextual elegidos para el estudio, que de una manera precisa describe el caso de la investigación para su mejor tratamiento y análisis pormenorizado.

Con relación con el área temática, esta comprende las teorías implícitas y la Enseñanza de la Geografía; en vinculación con el nivel educativo, perteneciente a la segunda etapa de la Educación Básica del sistema escolar; y con respecto a la realidad contextual, esta obedece a la dinámica de una población suburbana.

Una de los elementos más relevantes para diseñar proyectos curriculares alternativos, es que la dinámica de las comunidades escolares, y del espacio globalizado y diferenciado en el que se gesta la actividad educativa, esta evidentemente influenciada por el pensamiento de los docentes sobre su práctica profesional.

El profesor, es un sujeto capaz de generar y examinar teorías, acerca de, y para su práctica, que son una síntesis de experiencias y cogniciones diversas, que suelen guiar la toma de decisiones y las acciones, las cuales pueden ser analizadas, aplicando múltiples teorías reconstructivas.

Las reformas emprendidas hasta este momento en Venezuela, reflejan una total indiferencia por este aspecto, lo que ha originado serios

obstáculos a la hora de implementar, en la práctica, los contenidos teóricos y metodológicos, de los proyectos diseñados.

Por ello se hace necesario comenzar por el estudio de las teorías implícitas que poseen los educadores, como uno de los factores que repercute decididamente en la posibilidad de transformación de la enseñanza de la Geografía, siguiendo el razonamiento interpretativo de Yovane de Simancas (1998):

De esta manera, el investigador en el campo de la educación tiene que indagar sobre los significados que los educadores le dan a sus actuaciones y para esto tiene que ayudarlos a reflexionar y explicar su quehacer cotidiano, sus representaciones, sus creencias (p. 135).

En consecuencia, por medio del análisis de las teorías implícitas de los docentes, es aclarado el panorama tendencial de la enseñanza de la Geografía y vislumbrado su posible acometimiento investigativo, en el espacio académico y contextual donde se restringe, dicho estudio.

En lo referente al nivel escolar dentro del sistema educativo se escogió la segunda etapa de la Educación Básica, que comprende desde el cuarto hasta el sexto grado, debido a las diversas razones tanto sociohistóricas como pedagógicas que facultan a esta fase como la más indicada.

En primer lugar, en la Venezuela actual se ha comenzado una reforma curricular, que aunque secuencialmente pretende abarcar todo el espectro educativo, hasta este momento histórico sólo ha entrado en funcionamiento muy exiguamente en la primera etapa de la Educación

Básica, pues en muchos planteles aun se sigue enseñando con la visión y el proceder tradicional.

Esta circunstancia repercute en la apertura de un campo fértil para la investigación y las propuestas pedagógicas, que conllevan por un lado a retroalimentar el camino recorrido, evaluando lo ya experimentado, y por otra vertiente a diseñar la ruta por transitar, en busca de asumir espacios no ensayados.

Es por eso que el argumento primordial para haber escogido dicho nivel académico se relaciona con el estado de la reforma curricular en curso, y es que la línea de investigación de este trabajo procura consolidar las bases de una propuesta integradora para la transformación de la Enseñanza de la Geografía en el sistema escolar venezolano.

Esta posibilidad estaría limitada al escoger la primera etapa de la Educación Básica, pues en esta fase ya comenzó y opera la reforma, y lo que tiene pertinencia es la revisión de los resultados obtenidos, y en cuanto a los otros niveles, el proceso se encuentra muy lejano de ser aplicado a corto ó mediano plazo.

En cuanto al parámetro psicopedagógico, esta fase coincide con el advenimiento, en el niño, del sistema operacional lógico como la estructura mental con el que se evidencian la posibilidad de aprender los diversos sistemas espacio-temporales de partición, reunión, desplazamiento y medida.

Por otro lado este estadio también señala el paso del egocentrismo, propio de la primera etapa, a la cooperación, por lo que surge la potencialidad del dialogo y el debate colectivo como instrumento del

docente en la enseñanza de la comprensión de la realidad geoespacial, como lo indica Beard (1971), cuando explica las premisas de Piaget:

El comienzo del Subperíodo coincide con la edad en que el egocentrismo disminuye sustancialmente y en la que la verdadera cooperación con los demás reemplaza al juego aislado ó en compañía de otros, característico de los períodos precedentes (p. 80).

Esto convierte a la Geografía, en una de las esferas curriculares, que ofrece mayor potencialidad en este proceso, pues, aunque algunos proyectos de disímil fuente y enfoque asumen este aspecto como eje temático de investigación, esta muy lejos de agotar su vigencia é importancia.

Precisado el nivel académico, se hizo urgente establecer el límite contextual de la investigación, para ello se tomó como criterio abordar una realidad espacial compleja y dinámica, que permitiera dirigir el estudio, de las teorías implícitas de la enseñanza predominantes en los educadores, lo que conllevó, a la elección del espacio geográfico suburbano.

Las principales ciudades venezolanas comenzaron a colapsar debido al proceso expansivo de la dinámica demográfica/espacial, esta realidad generó un fenómeno que se ha profundizado predominante en las décadas recientes, a saber, la aparición de unidades poblacionales suburbanas ó ciudades satélites.

El proceso de crecimiento acelerado y anárquico, producto de las condiciones que lo impulsan y alimentan, ha tomado ribetes de nudo crítico, dado el congestionamiento urbanístico, y ha modificado

sustancialmente la vocación territorial y la vida de los habitantes de las zonas afectadas.

Si la práctica cotidiana del capitalismo sustrae a la mayoría de los hombres el conocimiento sobre el saber geográfico, en las realidades suburbanas signadas por una población mayoritariamente residenciada en nuevos asentamientos, sin arraigo espacial, y socioeconómicamente dependiente de la metrópolis, este aspecto se profundiza aun más.

De la anterior realidad es representativa la población suburbana de Palo Gordo, capital de la Parroquia Ameneodoro Rangel Lamus, del Municipio Cárdenas, del Estado Táchira-Venezuela, la cual se encuentra al Noroeste (NNE) de la ciudad de San Cristóbal, Capital de la Entidad Federal.

Sector que se extiende en una terraza aluvial, que limita al Norte con las poblaciones de Arjona y Capachito del mismo municipio, al Sur con la ciudad de San Cristóbal a lo largo del cauce de la Quebrada Machiri, al Este con las faldas de la Sierra la Maravilla y al Oeste con la ciudad de Táriba, a lo largo del cauce del Río Torbes.

Palo Gordo, asentamiento humano, originalmente orientado económicamente hacia explotaciones agrícolas, especialmente, la caña de azúcar, dadas sus características, altitudinales, topográficas y climatológicas, ha venido siendo presionado por el crecimiento urbanístico, pues se encuentra ubicado en el área de expansión natural de la entidad metropolitana.

Este factor antrópico, ha ocasionado el paulatino y anárquico, cambio de uso del territorio y la aparición de las problemáticas que esa situación genera, aunado a una población en crecimiento exponencial, y

dependiente de la ciudad de San Cristóbal, donde desempeña casi totalmente sus ocupaciones.

Conglomerado social, que en su mayoría desconoce el contexto espacial donde se encuentra viviendo, elemento que se traslada a la población infantil en edad escolar que habita en la zona, y que se convierte en un potenciador idóneo de la enseñanza significativa/transformativa de la Geografía.

En Palo Gordo, existen dos centros escolares públicos, la Unidad Educativa Toico, ubicada en el sector de Nazareno, conformada aproximadamente doscientos estudiantes y seis docentes, y la Unidad Educativa Palo Gordo, ubicada en el sector Gallardin Parte Alta (Ver anexo No. 1), que esta conformada por alrededor de ochocientos alumnos y cuarenta educadores.

La Unidad Educativa Palo Gordo, cuenta con seis secciones de la segunda etapa de educación básica (dos por grado escolar), con igual número de docentes integrales, quienes son los responsables de diseñar, ejecutar y evaluar el currículo de la enseñanza de la Geografía.

Por todo lo anterior el Caso es: Teorías implícitas que poseen los educadores, que enseñan Geografía en la segunda etapa de la Educación Básica de la Unidad Educativa Palo Gordo, del Municipio Cárdenas, Estado Táchira-Venezuela.

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Demostrar la necesidad de caracterizar las teorías implícitas que poseen los docentes sobre su práctica profesional, como elemento esencial para lograr la factibilidad de proyectos críticos de la enseñanza de la Geografía en unidades educativas suburbanas.

Objetivos Específicos

1 Precisar la concepción que sobre la enseñanza, la enseñanza de la Geografía y la relación enseñanza-macroentorno escolar poseen los docentes que enseñan Geografía en la Unidad Educativa Palo Gordo.

2 Identificar las corrientes pedagógicas que orientan las teorías implícitas de los docentes que enseñan Geografía, en la Unidad Educativa Palo Gordo.

3 Caracterizar las tendencias del pensamiento de los docentes que enseñan Geografía, en la Unidad Educativa Palo Gordo

Justificación del Problema

La justificación del problema procede de dos planos simultáneos, que se refieren en primer lugar a la vinculación entre el tema del estudio y la posibilidad de abordar sin tropiezos la línea de investigación, y en

segundo término a la importancia de los postulados/resultados en la construcción del pensamiento pedagógico crítico.

La línea de investigación, que se pretende iniciar con el presente trabajo es la confección de un modelo innovador y transformador de la Enseñanza de la Geografía, para unidades educativas suburbanas, empleando los postulados de la teoría pedagógica transformativa.

Esta concepción parte de que los educadores son ó deben ser sujetos reflexivos de la práctica profesional, y que cualquier esfuerzo renovador de la enseñanza tiene que partir de las opiniones sostenidas ó expresadas por ellos, para que anule la resistencia y el desgaste producto de ensayos arbitrarios.

Por consiguiente, esta indagación trata de asumir un problema que de manera constante es subestimado a la hora de diseñar reformas y proyectos educativos, a saber, las teorías implícitas con que los docentes asumen la toma de decisiones y las acciones en el ámbito escolar.

En el mismo sentido, sé puede afirmar que la justificación del problema proviene de la importancia de la línea de investigación, que reside en varios aspectos que conjuntamente conforman los objetivos transversales del trabajo realizado y que fundamentan el proyecto socioeducativo en sus complementarias escalas y fases.

El primer argumento que dota de relevancia al trabajo de tesis es su pretensión de sistematizar una concepción de la Educación y de la Enseñanza de la Geografía mediante el diagnóstico del área de estudio y el posterior diseño de una propuesta curricular correspondiente a los requerimientos contextuales, tempoespaciales, y socioeducativos.

Otro razonamiento válido en relación con la trascendencia del proyecto es que este posee la potencialidad de servir de plataforma de partida ó de sustentación de diversos estudios posteriores sobre la materia educativa, apoyándose en el tratamiento de la globalidad o el propinado a un punto en especial.

En ningún momento se pretende realizar del presente esfuerzo un modelo único de abordaje de la actividad de escolar, para ello lo que se puede retomar para continuar con esta ú otra línea de investigación, es la búsqueda de coherencia y la intencionalidad manifiesta del trabajo.

Estos parámetros que se expresan en el objetivo transversal, que es la transformación integral de la praxis de la Enseñanza de la Geografía a nivel escolar, como parte de un proyecto general de redefinición pedagógica en función de la emancipación social, precisan otro elemento de aporte del proceso indagatorio.

De acuerdo a ese enfoque es necesario constituir de manera global un entramado de propuestas curriculares que se retroalimenten y que asuman la tarea de proporcionar el cuerpo teórico y metodológico a una nueva misión y visión de la educación y de la escuela venezolana. En esa tarea puede contribuir el presente esfuerzo investigativo.

Supuestos de la Investigación

Una vez identificado el tema, formulado y justificado el problema de investigación, es necesario presentar, lo que de una manera ú otra constituye, dada la argumentación, las hipótesis referenciales de lo que se espera sea el resultado de la investigación.

El hecho de establecer supuestos investigativos, pasa por retomar la interpretación que sobre la práctica hegemónica de la Enseñanza de la Geografía se especificó en el enunciado del problema a indagar, y se asume por medio del planteamiento de tres situaciones características del proceso.

En cuanto al estado/tendencia de las teorías implícitas de los docentes, en las unidades educativas suburbanas, esta tenderá a reproducir, a pesar del diverso contexto espacial, la concepción hegemónica de la enseñanza, de la enseñanza de la Geografía y de la relación enseñanza-macroentorno escolar.

Por lo tanto las teorías implícitas, de los docentes, estarán orientadas por diversas corrientes pedagógicas, en desigual combinación, que representan el presupuesto teórico/procedimental a la hora de abordar la Enseñanza de la Geografía, componente clave para el diseño, ejecución y evaluación del currículum.

Lo anterior, evidenciará que la tendencia de pensamiento de los docentes sobre la práctica, estará profundamente alejada de la utilización del contexto y la problemática de los actores socioeducativos como elemento potenciador en el diseño curricular en materia de Enseñanza de la Geografía en el ámbito escolar suburbano.

CAPITULO II
MARCO TEORICO

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Antes de presentar cualquier estudio teórico/metodológico sobre la enseñanza de la Geografía, se requiere que responsablemente se dote al lector, de la línea de elaboración, que le permita comprender el discurso y orientarse en la visión del proyecto de investigación.

En ese sentido se ha seguido la pauta de tratar de responder desde la perspectiva fundamentada del autor a las milenarias, pero siempre vigentes preguntas, sobre la dinámica de interrelación entre lo real, el conocer y la educación, como eje desde el cual se le proporciona coherencia a la argumentación referida, al problema planteado.

Lo Real y el Conocimiento Humano

Para dar una idea de lo que se puede entender como lo real, se evidencia como el substrato tempoespacial que no depende de existencia alguna, pero que si es condicionado por la actividad espontanea y/o racional de los elementos constitutivos, de acuerdo a la magnitud de presencia ó carencia de inserción.

Entre lo real y la concepción del hombre sobre el mundo del que forma ó desearía formar parte, se genera una relación dinámica y en constante permutación, dado que lo existente no puede ser comprendido, ni reducido a un enfoque teórico/metodológico, o parcelado en una esfera del saber, ni mucho menos integrado de manera unívoca a la mente humana.

Este proceso que es abordado con fuertes presiones contextuales, y que contiene cierta arbitrariedad argumental, repercute en la estructuración del conocer y genera patrones de actuación antrópica, que mediante heterogéneos mecanismos llegan a introducir modificaciones en lo global.

Así la realidad es eso, donde el hombre como ser social, no se limita a responder a su entorno, sino que actúa sobre el, modificándolo, gracias a la intermediación de instrumentos que le informan del vínculo entre el ser humano y el ambiente que recibe el influjo de la actividad, como señala Bagú (1986).

En una magnitud mucho mayor que cualquier otro sistema nervioso de materia viva, el sistema nervioso de un ser humano necesita para su desarrollo del constante intercambio con los otros seres humanos. Ese intercambio se efectúa por medio de un orden instrumental formado por un complejo de signos convencionales y de otros ordenes instrumentales ó simbólicos (p. 9).

Los sistemas de representación ayudan a construir el conocer, con lo que se transforma al sujeto, mediante unidades de significados, generados y condicionados por la cultura, y que se interiorizan en el plano interpersonal, en las relaciones sociales y en el plano intrapersonal a través del proceso de aprendizaje.

En otras palabras, la posibilidad de transformación de la realidad depende en gran medida de la internalización progresiva de instrumentos mediadores, que forman, dependiendo del nivel de estructura mental alcanzada, espejismos conceptuales cimentados en las apariencias

coyunturales del fenómeno ó estructuras conceptuales lógicas, fundamentadas en la relación de lo aprendido con otros significados.

Como consecuencia, el desarrollo cognitivo es condicionado por las tendencias hegemónicas de la actividad racional é instintiva del ser humano, y el cambio conceptual se basa en la presencia/estado de estructuras mentales previas como factor demarcador de las estructuras posibles.

De este engranaje surge el conocimiento como producto de la cadena de acontecimientos filogenéticos propiciados por la desigual combinación (Novack: 1974) de posibilidades contextuales y biológicas del Homo Sapiens, lo que induce a la aparición de la conciencia de diferenciación/identidad personal y grupal.

En la fusión de los tres ámbitos de conocimiento, a saber, el racional, el empírico y el mágico-religioso, subyacen las perspectivas de análisis manifiestas y subterráneas que luchan, según su posición teleológica, grado de coherencia y sentido de correspondencia por fundamentar los significados del ser y el deber ser, componente resaltado por Bonilla (1994):

Todos los miembros de una sociedad tienen uno ó más tipos de conocimientos de la realidad que les permite desenvolverse é interactuar con las otras personas. De hecho el conocimiento del sentido común constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (p. 26).

En cuanto al conocimiento racional, este presenta niveles o fases de abstracción de lo real, a saber, las nociones, los preconceptos, los

conceptos, las categorías y las teorías a través de las cuales se puede interpretar, de forma aproximada, el estado de conocimiento que guía la práctica del hombre.

El Proceso Educativo. Planos y Definición

La dinámica, del conocer, en el desarrollo de la civilización humana ha sido canalizada por medio del proceso educativo, actividad que mediante disimiles instrumentos de institucionalización, logra que los saberes requeridos por el contexto cultural sean tamizados y aprehendidos por los individuos según su papel en la sociedad.

El elemento inicial de sustentación es que la Educación es una actividad humana, y por lo tanto un proceso subjetivo, expresado por la continua influencia de las ideas previas, valores, necesidades, potencialidades é intereses en el sistema educacional.

Tal afirmación no sustenta una perspectiva idealista ó abstracta de la educabilidad del hombre pues del humanismo del que se habla, es de aquel concreto, que se manifiesta en seres de carne, hueso y pensamiento que convergen en el acontecer diario y para los cuales debe servir la formación cultural.

Siendo una actividad antrópica basada en múltiples interpretaciones sobre las tendencias comportamentales de una práctica cotidiana, la educación, también es producto de las creencias, referencias experienciales y teorías implícitas ó explícitas de los actores que la conforman.

En el caso de los docentes, este pensamiento reflexivo se constituye en escenarios y modelos mentales de la enseñanza, así como en guías racionales de la toma de decisiones con las que se mantiene, reforma o transforma el sentido de la actuación en el campo profesional.

Cuando el contenido argumental, de este razonamiento posee su origen, en el desarrollo sociohistórico del entendimiento civilizatorio, esta enmarcado en el seno de corrientes de pensamiento, que luchan y se complementan de forma recurrente, hegemónica, emergente, marginal ó conflictual para dar fundamentación y orientación el rumbo al hecho educativo. (Ver anexos 2 y 3).

Este proceso es continuo, se evidencia durante toda la vida del sujeto, al admitir modificaciones progresivas de la praxis y la estructura de significados, a medida que van transcurriendo los periodos de maduración biopsicosocial del ser humano.

De tal manera, no sólo comprende el reciente perímetro escolarizado, sino que se expande hasta los mecanismos de enseñanza/aprendizaje comprendidos en la vida cotidiana, en la práctica de creencias y en el cada vez más relevante campo de las telecomunicaciones y la informática, tal como señala Guedez (1993):

La educación es un proceso que se desenvuelve en múltiples ámbitos y que procede de diferentes fuentes: ella es mucho más que aquello que se promueve y transmite a través de las instituciones formalmente escolarizadas (p. 25).

En consonancia, debe aclararse el extenso contorno que engloba el proceso educativo, pues tradicionalmente se entiende por él, aquella

actividad educativa que gira dentro y alrededor del sistema de Educación Formal Escolarizado, cuando esta realidad es sólo una parte de esa compleja dinámica.

Si bien, el proceso educativo, es el resultado de la acción/reflexión individual, este acontecimiento únicamente puede generarse por medio de la interacción social entre los actores involucrados, porque tal situación compleja posibilita la intergénesis de la praxis y la construcción colectiva del discurso educativo.

Conviene destacar, que ese tratamiento del hecho educativo proviene de un enfoque del concepto de Educación, con relación al espacio y alcance del término, así como de sus implicaciones en todas las acciones del ser humano, que lo posesiona como un agente integrador y estratégico en la producción y reproducción de saberes sociales.

La educación tiene naturaleza política (Apple 1986), la formación de seres humanos no es un factor neutro, sino que obedece a una determinada combinación de relaciones intencionadas de poder, en las cuales los agentes sociales tratan de encausar la comprensión de lo real, hacia cierta modalidad de conocimiento.

Esa realidad sesga el devenir de la enseñanza, pues la acción organizada ó anarquizada de patrones de reproducción y transformación, de adaptación ó resistencia, tienden a justificar/impugnar la direccionalidad del proceso educativo.

Al ser la Educación una construcción y un proceso, producto de las prácticas y requerimientos del hombre como ser social y político, sé evidencia en realidades tempoespaciales específicas, en expresiones

concretas de la dinámica histórico/contextual. Tal como lo confirma Guedez (1993):

La educación, como la historia, está sometida a la avasalladora dinámica del devenir y a las particulares condiciones de los pueblos. Por esta razón, no podríamos pensar en una educación absolutamente válida para todos los pueblos y para todos los tiempos (p. 27).

Esta sentencia avala la existencia, del plano tempoespacial de la formación cultural, porque evoluciona diferenciándose en el tiempo, en el mismo sentido que la civilización cambia por los elementos que la condicionan y la componen, postulado que retroalimenta el concepto de lo educativo.

Por lo que se entiende por Educación como el proceso social, histórico (Ludgren: 1992) y político, mediante el cual, el conjunto de saberes, que son generados en forma diversa por la cultura, se presentan al individuo, quien los reestructura a partir de ideas previas, valores, experiencias, necesidades, intereses é interacciones sociales, en un contexto específico, durante toda la vida, y en diferentes instancias.

De la Edad de Piedra a la Era del Silicón

Para una comunidad recolectora-cazadora de la Prehistoria, donde la búsqueda y consumo de alimentos y otros requerimientos elementales, son faenas colectivas, y el poder proviene de la fuerza de adaptación, la Educación es asimilada al quehacer cotidiano, como actividad no diferenciada, eminentemente oral/práctica, y con un contenido integrado

y estratégico, socialmente generado, compartido, y centrado en la sobrevivencia del clan o la horda.

Esta realidad cambió sustancialmente con la aparición de la agricultura y la ganadería, fuentes de excedentes económicos y de la división del trabajo entre castas sociales, lo que impulsa la primera diferenciación del contenido educativo, entre individuos del mismo pueblo.

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se generaliza la producción en cadena e irrumpe la necesidad de una fuerza de trabajo (hombres, mujeres y niños), que tuviera a su alcance los saberes requeridos por la mecanización constante del aparato productivo.

Así por factores más económicos que pedagógicos, la homogeneización, requerida permitió que la escuela en la concepción moderna como espacio/instrumento de reproducción masiva de saberes, asumiera especial relevancia en el ámbito de las instituciones sociales.

No se trata de que la escuela era para esos momentos inexistente, la historia del hecho escolar se remonta a muchos siglos atrás, de hecho este proceso se presenta desde que el hombre en su devenir se concientiza de la importancia de la conservación de los saberes adquiridos en la experiencia social como factor de sobrevivencia y bienestar. Al respecto Ugas (1996) afirma:

Cuando el hombre se inquietó por organizar la enseñabilidad, inició la escuela, vale decir tuvo la voluntad expresa de agrupar a otros para transmitirles expresamente algunas reflexiones propias y ajenas, se inició el acto educante (p 57).

Lo novedoso en consecuencia, es que escuela se convirtió en el epicentro de socialización hegemónica de la era industrial, fundamentada en la reproducción y refinamiento de los mecanismos explícitos e implícitos de dominación social y económica, al impulsar patrones culturales de jerarquización del poder, el trabajo y los saberes.

Este sistema, fue asumido y controlado por las clases dirigentes mediante diversos procedimientos transferidos de los modelos utilizados en las fábricas, como la supervisión taylorista, con bases psicológicas en el conductismo asociacionista y epistemológicas en el pragmatismo anglosajón.

Al no haber medio más idóneo, el sistema escolarizado obtuvo gran auge, con los aportes sucesivos de la escuela activa de Dewey, el modelo de objetivos de Bobbit y Tyler, y el modelo tecnocrático de Bruner, llegando a cubrir, a finales de los años cincuenta la inmensa mayoría de los países.

A finales de los 60' y principios de los 70', algunos acontecimientos insinuaban que algo se estaba modificando en el mundo, el enfrentamiento entre las expectativas creadas y los resultados evidentes de la modernización, configuró las crisis de los procesos productivos, pedagógicos y sociogeográficos.

El capitalismo encontró un paliativo a la decadencia estructural, por medio del modelo económico neoliberal, que se aplica desigualmente, según sea el sector productivo y el rol del país en el sistema económico a escala planetaria, originando el sometimiento absoluto a la dictadura del mercado por medio de la Globalización Económica, al respecto. Collazo (1994), señala:

Las nuevas estrategias tienen como uno de sus objetivos fundamentales, y el más importante, el aumento de la productividad del trabajo por la vía de la flexibilización laboral. Además existe el criterio de involucrar cada vez más al trabajador en el proceso productivo haciéndolo un objeto cada vez más dependiente de él (p. 63)

Con la flexibilización laboral y el involucramiento gerencial, se reafirmó el punto de sostenimiento de la dinámica globalización-regionalización del modelo capitalista vigente, de naturaleza barbárica, pues destierra en forma determinante a las necesidades sociales de los programas de desarrollo económico.

En cuanto a la Educación, la escuela pierde cada vez más espacio/poder en el campo educativo, ante otros agentes que han demostrado mayor eficiencia alienadora, menor riesgo direccional y una creciente rentabilidad económica, confirmándose que el territorio escolar ya no representa un área estratégica para la dominación cultural, lo que genera una realidad en la enseñanza escolar.

Entre otras, una de las causas de la desaparición del territorio escolar, es el proceso en el cual la sociedad global se reacomoda abandonando prácticas culturales, que ya no expresan eficientemente los requerimientos reproductivos del capitalismo barbárico.

Por consiguiente, si con las propuestas sobre materiales curriculares a prueba de profesores, se tendía a relativizar la labor del docente, con el avance acelerado de la informática y las telecomunicaciones el papel de la escuela tiende a declinar, patrocinando modalidades salvajes de segregación cultural.

La primera arista tendencial, es la educación para la sobrevivencia, cuyos principales protagonistas son las hordas urbanas de la miseria, cada

vez más numerosas y espacialmente recurrentes. La escuela no es posible, por la característica excluyente del medio, restringiéndose a la instrucción empírica cotidianizada.

La segunda dirección es la educación para la competencia, matriz de las nuevas camadas de gerentes e investigadores seguidores de los intereses de la dinámica capitalista, proceso educativo signado por la eficacia de las decisiones individuales en el complejo del mercado.

La tercera postura polarizante, es el abandono voluntario del recinto escolar y la sustitución por una educación desde y en el hogar, donde los instrumentos de la tecnología avanzada sirven para encausar la educatividad del sujeto en un sistema multitutorial.

Globalización y Geografía

Con la globalización ó fase existente de eliminación progresiva de las sociedades nacionales y el acometimiento tecnológico de las más alejadas y dispares situaciones, merced a las actuales condiciones de realización de la vida antrópica, los procesos sociales se encuadran en una realidad a escala planetaria elemento que indica Savio (1996):

El proceso de globalización que se ha impuesto en los últimos años es tan veloz, amplio é innovador, que supera la capacidad de reflexión y de análisis sobre los cambios que está imponiendo a la economía contemporánea.

Este fenómeno, que no sólo incluye los aspectos socioeconómicos sino también los patrones de consumo, los géneros de existencia y la

dinámica geoespacial, repercute en la variación constante de los contextos de investigación, incubando el germen del cambio, a través de la imposición de opciones tecnocráticas y deshumanizantes.

La naturaleza específica de la Geografía, que desde un primer momento sirvió de asidero técnico a las castas ó clases dominantes para evaluar é inventariar los recursos de los territorios conquistados, en la era actual se emplea para los mismos objetivos, al descifrar las manifestaciones socioespaciales estratégicas mediante el desarrollo acelerado del instrumental con el que cuenta la ciencia geográfica.

Esa relación entre el proceso geográfico y la dinamización técnica, permite hoy, con el avance vertiginoso de la informática y la telemática, precisar e intervenir cada fracción del planeta, en función de la visión rentista del territorio, tal como lo expresa Valero (1996):

Los intensos cambios que ocurren en el mundo no sólo muestran nuevos escenarios espaciales, sino que también la celeridad con que se acometen. Lo que acontece en un lugar es conocido de inmediato en el extremo opuesto, aunque se localicen muy distantes (p. 6).

Esta realidad épocal, en la que entre más se interrelacionan los procesos geográficos, más singulares y desiguales se toman, genera una nueva concepción del geoespacio en el devenir civilizatorio, compuesta por factores complejos y en constante permutación, confirmando la percepción integrada del orbe.

Puede afirmarse que esa categoría cognoscitiva, ha obtenido un lugar privilegiado como esfera del saber/ignorar, debido a la naturaleza estratégica del estudio de la organización espacial, como herramienta

conceptual para la dominación ó emancipación socioeconómica de los pueblos y sociedades del planeta.

A tal efecto el proceso conduce, a que en primer lugar el investigador social a la hora de planificar, tenga una definición debidamente sustentada sobre ¿Qué es la Geografía?, ¿Qué es el geoespacio?, ¿Qué condiciones posee?, y ¿Cómo se analiza?.

Con relación al abordaje de estos substratos explicativos, hay que comenzar por definir que es “lo geográfico” como esfera de la realidad antrópica y materia prima, donde se fundamenta el concepto/objeto de la ciencia geográfica.

En consecuencia la Geografía es la Ciencia del hombre que estudia el conjunto de dinámicas y transformaciones geoespaciales que se evidencian, según el nivel de incidencia, en el proceso socioconstructivo de la civilización humana.

Por geoespacio se define como el ámbito territorial de referencia y unidad de estudio de la Geografía como Ciencia Social, donde se construye de forma permanente, el perfil de inserción, heterogéneamente constituido, de un proceso social, en la realidad multiescalar, de las actividades del ser humano.

El geoespacio presenta una serie de manifestaciones específicas que lo condicionan y lo identifican, como son la existencia de una base geofísica, de un origen/evolución geohistórica, y una estructura/dinámica geoespacial, que se fusionan con el análisis geoproyectivo para generar el perfil geográfico de un contexto ó problema social.

Sólo el estudio crítico de esas condiciones y de las problemáticas sociales, las contradicciones económicas y los conflictos políticos que

ellas se generan, empleando para ello la nueva tecnología, permite desentrañar la naturaleza de las constantes permutaciones que se desarrollan en el geoespacio.

La Geografía y su Enseñanza

Mientras todo ese desarrollo ocurre en el campo tecnocientífico y disciplinar, en el territorio escolar y en especial el de la Enseñanza de la Geografía, transcurre un estancamiento aberrante, que reivindica enfoques obsoletos, que se aferran a una praxis esterilizante.

Un claro ejemplo de este desglose entre realidad y praxis escolar se evidencia en el divorcio cada vez más pronunciado de los avatares de la Geografía en la actualidad, con respecto a la Enseñanza de este saber en el ámbito institucionalizado de la escuela, tal como lo afirma Santiago (1996):

Al relacionar esta situación con la realidad de los cambios que se viven en el presente, tanto el educando como el docente, se encuentran desarrollando una actividad escolar centrada en el aula y, por tanto, desfasada de su entorno, pero en su vida cotidiana, ocurre lo contrario: son apabullados por una proliferación de sucesos, códigos y mensajes que no se pueden obviar cuando se busca una explicación a la realidad geográfica (p. 89).

Esta brecha sociopedagógica, parte de la concepción del docente referente a la Enseñanza de la materia geográfica, en la que priva la deficiente y discontinua formación sobre el área, lo que genera una exigua participación crítica en la investigación y elaboración teórico-práctica de la selección y tratamiento del curriculum.

La realidad por demás evidente en el ámbito escolar venezolano se refuerza por la presencia recurrente de una serie de aspectos significativos en la práctica educativa que potencian esta dicotomía básica a la hora de abordar la enseñanza de lo geográfico.

Un factor es el predominio de la concepción de la Geografía como una ciencia de naturaleza descriptiva, especializada en la localización y enumeración de hechos inconexos, en función de la realidad hombre-naturaleza.

Por otro lado, en el abordaje de los contenidos se confirma la noción de la Enseñanza de la Geografía limitada a la transmisión de conocimientos fragmentados, descontextualizados y absolutos, totalmente desfasados del desarrollo del saber geográfico y de la realidad de la sociedad actual.

En cuanto al diseño metodológico, los docentes tienden a manifestar una noción memorística é instrumentalista de la enseñanza de la Geografía en la cual se privilegia el aprendizaje de conocimientos y procedimientos sin vinculación alguna con las actitudes personales y valores sociales que esta disciplina debe potenciar en el alumno.

En ese mismo sentido, el docente al concebir a la escuela y al aula como único espacio propicio para la enseñanza de la Geografía, coarta al educando la posibilidad de investigar su problemática social y así mediante la crítica reflexiva emprender la transformación de su entorno

El siguiente aspecto a puntualizar, es que dicha actividad se realiza totalmente separada de los contextos de enseñanza y que no expresa las necesidades, motivaciones, y expectativas del conglomerado humano que es motor y protagonista del proceso educativo.

Todo lo anterior trae como consecuencia que la enseñanza de la Geografía en el ámbito escolarizado carezca de la más elemental pertinencia sociopedagógica, y por consiguiente sea asumida por el educador como un saber instrumental y memorístico y por el educando como un conocimiento insustancial, tal como lo expresa Odreman (1998):

A pesar del énfasis cognoscitivo en el trabajo escolar, está demostrado que los estudiantes no llegan ni siquiera a consolidar los saberes fundamentales. Tampoco se logra contextualizar la educación en la realidad cultural, económica y social de los aprendices (p. 1).

La demostración de lo anteriormente expuesto, es la carencia casi absoluta de proyectos de investigación escolar, que en virtud de las manifestaciones espaciales de procesos socioeconómicos concretos se planteen el diseño de propuestas curriculares como elementos substanciadores de una estrategia integral de transformación de las referencias contextuales.

Esta resistencia de la enseñanza de la Geografía a pensar en sí misma, repercute en la tendencia a institucionalizar los saberes, incorporando mecánicamente los desarrollos de otras ciencias, para evitar la connotación de ciencia social, que la acerca a la ideología de la transformación.

En definitiva, la praxis de la enseñanza de la Geografía, en el espacio escolar, en poco contribuye a la necesidad urgente de propiciar diseños curriculares conducentes a la emancipación social, y por el

contrario favorece la dinámica de legitimación del modelo tradicional de reproducción de poderes y saberes.

Ante ese panorama, se hace urgente sistematizar una serie de argumentos sobre categorías y procesos conectados a la actividad educativa, que reflejen en la estructura, sentido y pertinencia, la posibilidad de fundamentar una propuesta globalizadora de carácter curricular en la Enseñanza de la Geografía.

Pedagogía Crítica y Potencial Humano Transformador

El momento histórico, plantea revisar el contexto y aplicación de lo que se categoriza como Pedagogía Crítica, atendiendo a la reformulación de los principios generadores, del modelo educativo y de la enseñanza, hacia el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano, factor expresado por Martínez (1998):

Para ello es necesario un cambio en las formas de abordar la educación y en las condiciones que hacen posible y eficaz la función de la escuela... La opción es clara: a favor de una educación para todos y todas que desarrolle al máximo sus potencialidades... (p. 46)

Puede afirmarse que, este principio pedagógico de la Educación, se identifica con tres parámetros y tendencias orientadoras y sus respectivos criterios de aplicación, lo que genera el engranaje axiológico y teleológico con el que debe asumirse el proceso de la enseñanza.

La primera tendencia direccional, es la de la Creatividad Pertinente, el proceso debe conducir a contextos pedagógicos que

promuevan en forma sucinta la conformación de actores sociales con una elevada potencialidad creadora, pero atendiendo siempre a criterios de pertinencia socioindividual.

Un criterio de creatividad es la medida simple de capacidad de inventiva, pues sé estará perfeccionando más el nivel educativo si los componentes humanos alcanzan cada día una mayor desarrollo en ese sentido, profundizando sus aportes de forma personal y grupal.

Otro elemento es el grado de ductilidad creativa que proporcione el proceso educativo, pues así se posibilita el abordaje de las situaciones complejas, dinámicas y en constante permutación que componen la realidad societaria, deslastrando visiones pedagógicas parceladas y estáticas.

De otra forma que se pretende dirigir la praxis educativa, es según el margen de originalidad del proceso creativo, los requerimientos de nuevas percepciones, realizaciones, concepciones y sistematizaciones del pensamiento humano debe estar necesariamente unido a la aplicación de la Educación Transformadora.

Ahora bien, con relación al parámetro complementario de pertinencia un criterio esencial es el de responsabilidad social, pues no se puede incentivar una creatividad que vaya en detrimento de los más elementales valores naturales y sociales del hombre y el entorno.

El factor motorizador lo constituye, la necesidad de conservar y nutrir la Identidad Cultural, por lo tanto la creatividad en su ansia de actualización y globalización, debe evitar las tendencias perversas de la transculturalización, y por el contrario fortalecer la posición de las realidades localizadas en un enfoque de inserción soberana en la

dinámica global, elemento que está presente en las propuestas de Lanz y el Frente Constituyente por la Educación (1999):

Desde nuestro pasado remoto hasta el presente, contingentes humanos han contribuido y contribuyen a la conformación de nuestra personalidad nacional. Tenemos que incorporar al sistema educativo estos elementos y fortalecer un perfil propio que entienda y aproveche este rico patrimonio sociohistórico que ha conformado nuestro patrimonio nacional (p. 22).

Por último, pero no menos relevante, la creatividad debe contribuir en la solución de problemáticas sociales y en el bienestar socioindividual del conglomerado humano, abriendo la posibilidad cierta de transformar la realidad actual, hacia una plataforma de solidaridad social.

La segunda tendencia es la Libertad Etica, pues la creatividad pertinente sólo puede prosperar en un contexto pedagógico donde se promocióne y evidencie la práctica de la libertad, sustentada en una concepción moralizante del proceso educativo.

El primer criterio de libertad es el de capacidad de crítica de los actores educativos, si el modelo pedagógico impide esta posibilidad de participación y evaluación se estará sesgando de forma definitiva el progreso de la Educación Transformadora, pues lo que no se cuestiona no se cambia.

Otro elemento es el desarrollo de la autonomía de pensamiento y acción del sujeto educativo, mediante proyectos de realización personal y colectiva, que atendiendo al contexto confirmen el proceso de redimensionamiento cultural y emancipación social, elemento sustentado por Prieto Figueroa (1985):

La escuela para enseñar caminos de libertad a los niños y jóvenes, ya lo hemos visto, debe renunciar a los modos de envilecimiento de la persona humana, poniendo al niño y al joven, mediante el trabajo propio realizado dentro de la escuela, en condiciones de valerse por sí mismo (p. 347).

El siguiente elemento a propulsar es la fuerza de voluntad, pues los mecanismos formales de la libertad deben estar acompañados con la predisposición para ejecutarla y esta no puede provenir sino del conglomerado humano que sustenta el proceso educativo.

Esta necesaria independencia debe estar complementada con el establecimiento de ciertos criterios éticos que sirven de guía a la modificación liberadora planteada en la Educación Transformadora, y que plasman el enunciado axiológico de la propuesta.

El primero de ellos es la constancia, pues de lo que se trata es de producir un proceso societario en el que el trabajo productivo esta sumamente valorado, pero en el que la labor efectuada debe estar enmarcada en pro del proyecto democráticamente elegido, por lo que la orientación debe mantenerse en todo momento, tal como lo plantea Martínez (1998):

El cultivo del esfuerzo y el fomento de la constancia son por su parte excelentes recursos pedagógicos para la educación de las competencias autoregulatoras de la persona y facilitan conductas morales conformes a principios y valores autónomamente aceptados y/o construidos (p. 38).

Un factor regulador, es la integridad, debido que la metamorfosis no sólo es de apariencia sino que incluye la matriz cultural del conjunto social, única disposición con la envergadura requerida para asegurar que la evolución del proyecto no presente deformaciones.

La constancia y la integridad, deben resultar en el logro de la virtud, pues el objetivo final del sistema educativo tiene que ser el perfeccionamiento permanente del aporte personal en función del bien común, afianzando las probabilidades de éxito del propósito fijado.

Una vez precisados los parámetros sobre los saberes y valores, es perentorio definir el marco actitudinal de ejecución de la propuesta sugerida, este aspecto clave está comprendido en la visión holística de la Justicia Consensual, que resume los postulados primordiales de la Pedagogía Transformadora.

El primer elemento constituye la base del tejido social a constituir, a saber, la Equidad, sin este cimiento todo esfuerzo educativo emancipador tenderá al fracaso, por lo que se amerita buscar las fórmulas para confirmar en los contextos de aplicación, de esta premisa edificadora.

Otro principio es el compromiso, pues del fundamento del equilibrio social, es urgente pasar a la praxis retroalimentadora del proceso, promoviendo el análisis, la acción y la evaluación global de situaciones específicas, mediante una metodología socioinvolucrante.

De la conjunción de las dos premisas anteriores se desprende el criterio de legitimidad que es una característica que debe recorrer todo el entramado conceptual y procedimental de la actividad educativa, garantizando su vigencia y pertinencia tempoespacial.

El criterio de consenso es el de la Integración, pues los actores educativos no son meros espectadores, sino que son los sujetos conscientes y activos del proceso educativo y para ejercer esa atribución tiene que estar formados y dispuestos.

La participación no debe estar mediatizada, pues una premisa importante es el carácter protagónico del hecho, factor que se evidencia por medio de la implementación de la democracia real y directa en los espacios educacionales, y que representa el valor del esfuerzo individual en el proyecto.

El Cooperativismo Asertivo, constituye el elemento que unifica tanto a la Integración como al Protagonismo Social, pues ambos deben estar al servicio de una realización en materia pedagógica, que represente el empeño y la voluntad de todos y cada uno de los actores socioeducativos. Según el informe de la COPRE (1990):

La participación tiene un fuerte componente social, comunitario; no es una acción sólo en beneficio particular, sino del conglomerado al cual se pertenece y se está incorporado. Es una situación orientada al logro de un objetivo común (p. 73)

La Escuela y la Enseñanza Sociocreativa

Hecho el planteamiento pedagógico para la totalidad del sistema educativo, aun queda mucho por abordar, uno de esos temas es el subsistema escolar, ¿Cómo avanzar ahí para combatir el tráfico de la ignorancia, el vicio, y el poder?, ¿Cómo revitalizar el decadente espacio/poder de la escuela en el contexto épocal? He ahí una tarea.

En primer lugar se debe emancipar la escuela de su papel de vector de valores, saberes y relaciones sociales, transmitidos linealmente con la intencionalidad manifiesta ó subterránea de perpetuar un modelo

socioeconómico contrario a los intereses del ser humano, impregnándole una gestión liberadora.

La escuela como ámbito de reflexión/acción debe retroalimentar su praxis, asumiendo sin subestimación, ni sobreestimación, el plano e intensidad del aporte propio en dicho proceso de corte emancipatorio. La emancipación de la escuela y la escuela de la emancipación (Nuñez: 1987).

Para lograr este cometido se requiere de una reestructuración de la práctica educativa, que toque puntos intrínsecos y extrínsecos de la vida escolar, tales como, la misión y la visión estratégica del territorio, en cuanto al abordaje del trabajo/poder de decisión sobre la elaboración y el progreso del curriculum explícito é implícito en que se basa la actividad pedagógica.

Desde ese punto de vista, se debe superar las limitadas propuestas academicistas de la escuela como Centro de Investigación de ciencia neutra, promoviendo unas relaciones socioescolares y el diseño de currículos, que conlleven a la formación de la conciencia colectiva de la acción social compartida y comprometida, premisa reforzada por los argumentos de Manterola (1993):

De ahí que el plantel debe entenderse como un centro promotor del que hacer cultural, que incite a manifestar el pensamiento de sus protagonistas, y en sus más diversas formas de expresarlo, que estimule la confrontación de ideas en ambientes físicos diversos y con recursos que faciliten tales propósitos (p. 23).

En consecuencia, es perentorio que la escuela también cambie el sentido, y rompa con las prácticas aislacionistas, del claustro académico y se integre al proyecto global de transformación, a través de dos orientaciones básicas sobre el hecho socioescolar y socioespacial.

El primero se refiere a las actividades del ámbito escolar, y es que el desarrollo del proceso educativo tiene que incluirse en la problemática del contexto social donde se desenvuelve, sirviendo de instrumento para el aprehender y el comprender de la realidad de la comunidad, para emprender su transformación, a lo que se refiere Porlán (1993):

Por otro, debe organizar las actividades y tareas en torno a problemas, centros de interés y proyectos de trabajo que seleccionados con la participación de los alumnos, respondan a sus intereses más próximos, aun cuando el orden y la secuencia de los mismos no reflejen una estructura lógico disciplinar (p. 162).

El otro aspecto, esta enmarcado en la utilización de la infraestructura escolar como elemento de la utilización del territorio escolar para la formación integral de las comunidades en el marco de un plan general de educación y participación social.

Esto pasa por privilegiar los escenarios que desde la autogestión social como método de apropiación/transformación de la realidad, generen la visión de la praxis escolar que integre la teorización a la práctica de investigación de naturaleza protagónica.

Un aspecto primordial en ese sentido, es el aprovechamiento de la diversidad discursiva y argumental, como agente impulsador de proyectos de investigación deliberadamente preparados, en la perspectiva

de establecer mecanismos de participación de los actores socioeducativos.

Es por eso que se debe tomar en consideración, las nociones e intereses de los alumnos, y la problemática específica y transversal de la comunidad para la elaboración del proyecto de Enseñanza Sociocreativa y Transdisciplinaria para la transformación de la escuela y la sociedad.

Se admite, en consecuencia como informaciones relevantes, y por lo demás importantes para emprender la enseñanza, tanto las posturas técnicas, como los saberes y preceptos emanados de la experiencia ó de la concepción mágico-religiosas de los sujetos del entorno escolar.

El diseño curricular es lo que le da cuerpo a la Enseñanza Sociocreativa que no es otra sino la que impulsa deliberadamente, la construcción colectiva del saber mediante la participación protagónica de los actores educativos, a través del debate y la investigación/acción concertada.

Es por eso que asume la denominación de Curriculum Originario, debido a que surge de la discusión democrática de los agentes directos de cambio social y se nutre de las realidades y problemas más relevantes del acontecer del entorno escolar y de las influencias de procesos globalizantes en los mismos espacios.

Esta condición se refleja tanto en el tratamiento del contenido, la metodología y la evaluación de las actividades escolares, así como en el papel de los ejecutores del hecho educativo. Contribuyendo en la substanciación de procesos y categorías complementarias.

En cuanto a la conformación del contenido, es hacer notar que el eje transversal de articulación disciplinar es la Noción Estructural, pues a

través de una visión sinfónica del hecho educativo formal es el requisito cognoscitivo para construir un alumno investigador.

Con respecto a este aporte basado en la Enseñanza de Saberes Estratégicos como centros de gravedad/hilvanación de áreas temáticas secuenciadas en fases, se autoriza la selección de contenidos de acuerdo a la opción integradora, el nivel de pertinencia contextual, y la potencialidad de acción social, como lo plantea Marin (1992):

El innovador crítico no busca temas, bloques de contenidos ú otras formas de conocimiento previamente envasado. Busca todo lo que es necesario conocer y se puede tratar razonablemente en determinado tiempo y en determinada edad, para esclarecer los problemas ó contestar las interrogantes (p. 71)

Es por eso que los Saberes Estratégicos, constituyen las herramientas con las que se orienta la optimización de la administración de la información referencial, con el objetivo de desmitificar el origen y la dinámica de la problemática planteada, facilitando la argumentación para la investigación.

Por otra parte, el acometimiento procedimental de la enseñanza, en el ámbito escolar, tiene que efectuarse mediante una Investigación Orgánica, que se caracteriza por el sentido directo y consciente de la actividad emprendida por los agentes directos del cambio socioeducativo, que son los componentes humanos del proceso. A lo que Aristizabal (1987) adiciona:

Al analizar los hechos ó los problemas que se proponen a los alumnos, ó que ellos mismos se plantean, poco a poco se van familiarizando con las habilidades básicas implícitas en los procesos investigativos (p. 36)

Por lo tanto, los actores socioeducativos, según la visión del proyecto, deben convertirse en investigadores orgánicos (Stenhouse: 1987), tanto en lo que concierne a los sujetos formadores (maestros), como a lo referido a los sujetos dinamizadores (alumnos), y tienen que conformar el componente metodológico sociocreativo de la emancipación escolar.

Esta realidad hace orgánica la praxis investigativa, pues no aísla al alumno, ni al docente del contexto, sino que lo integra en la dinámica, con la finalidad de desentrañar la información, que permite el análisis substanciador del problema.

Dicha experiencia, producto del dialogo democrático y las decisiones concertadas, caracterizan la tendencia particular de las relaciones de poder en el espectro escolar y favorecen la urgencia de nuevos parámetros, tales como la opción arborescente de la investigación.

En ese sentido, es perentorio asumir posturas creativas en materia metodológica, que no comprometan la vigencia y la validez interna y externa del proceso de enseñanza, y que por el contrario propicien un óptimo acometimiento y sistematización de la información requerida.

Un problema social elegido por la comunidad de un aula ó una escuela, no puede ser abordado con la pretensión de abarcarlo con una receta metodológica sino que es necesario acometerlo coherentemente de acuerdo a la naturaleza del proceso y al sentido de la investigación.

Finalmente, todo el proyecto se complementa con un proceso evaluativo de nuevo corte, que por su naturaleza y funcionamiento se le define como Evaluación Procesal, debido a que se centra en la valoración

cualitativa del desarrollo investigativo, en función de los objetivos transversales planteados.

Los diseños curriculares elaborados en el debate democrático y en la evaluación de las experiencias análogas, permiten al conglomerado escolar analizar los procesos inherentes a las tendencias comportamentales del proyecto colectivamente elegido y ejecutado. Según Porlán (1993):

Se evalúa, por tanto, desde una determinada perspectiva y se evalúa para someter a crítica dicha perspectiva. La evaluación en ese sentido, es el motor del cambio curricular y del desarrollo profesional (p. 172).

Esta Evaluación Procesal, repercute en que los contenidos y las metodologías empleados sean sistematizados y reacondicionados según el matizado teleológico y la evolución-requerimientos del problema de investigación, resaltando la posición transdisciplinaria del conocimiento.

La Enseñanza de la Geografía y el Espacio Suburbano

La Noción Estructural, en la que se enmarca la enseñanza de la Geografía es la Noción Geohistórica y esta comprende una serie de subcontenidos curriculares vinculados a Saberes Estratégicos, siendo el específico el de la Geografía el Saber Geográfico ó Geoespacial.

Así se desprende el Saber Geográfico como la esfera cognoscitiva que posibilita la aprehensión de los acontecimientos geoespaciales, en relación con los elementos presentes y deficitarios en el contexto, al

permitir una visión holística y desmitificada de los procesos sociales
Maryse Clary en su artículo:

Así la Geografía desempeña un papel específico en el seno de las Ciencias Sociales, en lo más próximo al terreno, de la práctica y de la acción y es este capital el que debemos poner al servicio de la escuela y de la formación de los enseñantes (p. 31).

Sobre la base de lo indicado, la enseñanza de la Geografía debe comenzar por la democratización de este saber estratégico, facilitando mediante prácticas diversas la multiplicidad de planos que se relacionan y se complementan simultáneamente en el espacio geográfico.

Lo que necesariamente remite al presente esfuerzo investigativo a tratar de responder la siguiente interrogante: ¿Cómo construir, con los actores socioeducativos del ámbito escolar de un área suburbana, el saber geográfico, como herramienta conceptual de organización y transformación social?.

La respuesta a tan importante pregunta, se plantea la fundamentación de una propuesta de la enseñanza de la Geografía en el ámbito escolar suburbano, empleando tanto las potencialidades del contexto, como la formación y compromiso del docente.

El geoespacio suburbano es el que posee la característica referencial de la presión demográfica, por la permutación espacial, del tradicional uso agrícola al encontrarse ubicado en el área de expansión, y por lo tanto de crecimiento urbanístico de una o varias ciudades aledañas.

La realidad suburbana de por sí compleja presenta numerosas problemáticas sociales, contradicciones económicas y dinámicas

políticas, con manifestaciones geoespaciales, que global ó específicamente sirven como primer asidero contextual al diseño de la enseñanza de la Geografía.

Estos temas generadores, como la dependencia económica con respecto a la metrópoli cercana, el crecimiento urbanístico, la desigual ocupación del territorio y la relación entre integración de la comunidad y la toma de decisiones locales, representan el marco del saber geográfico deseable, en el que el profesor puede comenzar a plantearse la conformación del contenido.

En ese sentido, se debe comenzar por el proceso de selección argumentada de la gama temática del diseño curricular, y su organización a partir de fases y módulos de enseñanza, así como la determinación del eje conceptual, el eje procedimental y el eje actitudinal, que conduzca a la óptima comprensión del macroentorno.

El abordaje multívoco del problema debe realizarse a través de tres fases diferenciadas e integradas de recolección, presentación y análisis del conocimiento geográfico, a saber, la fase nocional-simbólica, la fase analítica y la fase proyectiva de la investigación.

La investigación/construcción orgánica de la representación geoespacial, la construcción del perfil geográfico de un problema social, y la elaboración y ejecución del proyecto de acción escolar (Martínez: 1991), constituyen las tres modalidades idóneas para potenciar la praxis de la enseñanza crítica de la Geografía.

Prefigurado el acometimiento transversal de la enseñanza, el profesor junto a los alumnos asumen la selección democrática del problema de investigación, así como su tratamiento, mediante el debate y

análisis permanente, como punto de evaluación y perfeccionamiento colectivo de la praxis reconstructiva del saber geográfico. Tal como lo expresa González (S.F):

Para ello, es necesario fundamentar la lógica científica que permita racionalizar la experiencia cotidiana del alumnado, sujeto activo del aprendizaje y poseedor de un bagaje de ideas, actitudes, comportamientos y expresiones de su realidad percibida. Y dentro de esa realidad, el espacio aparece como un elemento referente básico. (p, 12).

La actividad escolar compartida se dedica a la realización del diagnóstico preliminar de la situación y las ideas previas sobre el problema, la precisión de hipótesis y objetivos referenciales, y a la ejecución y evaluación del proyecto de investigación.

Ahora bien, para que esta propuesta educativa crítico/generativa, pueda llevarse a cabo es necesario que el docente posea de antemano el entendimiento apropiado sobre la educación, su práctica escolar, y la relación entre la enseñanza de la Geografía y el contexto escolar suburbano.

En principio, el profesor debe tener la capacidad profesional suficiente, para poder potenciar la reflexión/acción democrática de los actores socioeducativos, acerca de las dinámicas y cambios que se generan en el proyecto de investigación geográfica, sin perder de vista los ejes transversales planteados en el diseño curricular.

Así mismo, debe poseer la visión sociocreativa de la enseñanza de la Geografía, que le permita aprovechar el estudio de las permutaciones complejas de un problema específico, el espacio suburbano, en función

de que los alumnos comprendan y apliquen los postulados estratégicos del saber geográfico.

En definitiva, el educador debe estar comprometido con la concepción y la praxis transformadora de la educación (Giroux:1990), como opción de política cultural de reconstrucción de la realidad geoespacial, en beneficio de la emancipación integral del ser humano.

Un Ejemplo de la Enseñanza de la Geografía en la Escuela

A pesar de que es improcedente imponer un tratamiento determinado y unívoco del curriculum de la enseñanza de la Geografía, se justifica el esbozo de un modelo que evidencie en líneas generales las pautas propuestas por el enfoque de la investigación orgánica.

Este proyecto curricular debe estar diferenciado por cada año escolar de la segunda etapa de Educación Básica, propiciando una enseñanza progresiva y cooperativa del saber geográfico, de lo elemental a lo complejo, de las nociones a los constructos socioeducativos.

Por ejemplo, en cuarto grado se comenzaría por una fase básica, de reconocimiento del alumno de nociones geoespaciales elementales, a saber, escala, extensión, localización y orientación, como eje conceptual; el uso de la cartografía como eje procedimental (Arocha 1978); y la identificación con el macroentorno escolar como eje actitudinal.

El primer modulo se refiere a las ideas previas del alumno, se le pide que elabore un croquis de su movimiento espacial cotidiano, para identificar el nivel de las nociones con las que llegan los alumnos al grado educativo del proyecto escolar.

El segundo modulo trata la noción de localización para lo que se orientará al alumno en la confección de un mapa de la comunidad, con coordenadas sencillas, con letras, que permita la ubicación de puntos referenciales de la vida cotidiana colectivamente seleccionados.

El tercer modulo se trata de la noción simbólica de representación espacial, para lo cual y se elaborará una leyenda para el croquis de la comunidad confeccionado colectivamente, fomentando el debate sobre la clasificación y categorización de los elementos en el espacio.

El cuarto modulo comprende la noción de escala (Martinez1986), mostrando el espacio comunitario en diferentes escalas, para poder discutir acerca del criterio de representación multiescalar de los procesos geográficos y otorgando mediante el consenso una escala apropiada al croquis comunitario.

El quinto modulo abarca la extensión de los procesos geográficos, que se realiza a través del análisis colectivo de la extensión de cada una de los segmentos temáticos del croquis elaborado (residencias, zonas verdes, etc.), para lograr su aprehensión significativa.

Por último el sexto modulo es el de la noción de orientación espacial a través del mapa, para lo cual se diseñarán una serie de ejercicios en los cuales los alumnos establezcan correlaciones de orientación entre diversos puntos y el ámbito escolar.

Al final del acometimiento didáctico de la enseñanza de la Geografía, en el cuarto grado, el alumno podrá manejar y comprender las nociones geospaciales básicas, además de dominar elementalmente el procedimiento cartográfico, y tendrá una mayor identificación con el

macroentorno escolar del cual ha estado estudiando en todo el nivel educativo, y como síntesis realizar una representación geoespacial.

Para el quinto grado se presenta el estudio de las condiciones de todo hecho geográfico como eje conceptual, el análisis espacial como eje procedimental (Méndez: 1992), y la valoración del ambiente como eje actitudinal a desarrollar en el alumno, logrando realizar un perfil geográfico.

El primer modulo se refiere a la elaboración individual y la discusión colectiva de un ensayo sobre las características geográficas de un problema ecológico seleccionado democráticamente por los actores socioeducativos, con la finalidad de evidenciar las ideas previas y preconceptos existentes.

El segundo modulo señala las características geofísicas del espacio escolar, desde las más estables a las más alteradas ó alterables, la geología, el clima, el relieve, los cursos naturales de agua, la vegetación y la fauna, por medio de trabajos de investigación documental y de campo, diseñadas por los alumnos y el profesor ó profesores.

El tercer modulo se refiere a la evolución geohistórica del espacio geográfico estudiado, para lo cual se pueden diseñar diversas metodologías, alternas y complementarias tales como la comparación de materiales cartográficos, las entrevistas a expertos y habitantes de la zona, investigación bibliohemerográfica, entre otras.

El cuarto modulo se refiere a la estructura ú organización espacial, en la cual el alumno deberá identificar cada uno de los elementos sociales, económicos y culturales que componen el espacio geográfico

que es objeto de estudio, haciendo un inventario de factores que hacen vida en la comunidad y su disposición geoespacial.

El quinto modulo se enmarca en el análisis de la dinámica espacial ó el conjunto de relaciones, procesos y problemáticas que se manifiestan en el espacio geográfico estudiado, mediante la realización de flujogramas de jerarquización de procesos ó por el seguimiento del sistema de relaciones sociales y económicas que se generan en el espacio geográfico.

El sexto modulo trata de la visualización de escenarios desarrollados por las tendencias de los procesos humanos en el espacio geográfico investigado, con la precisión de las relaciones, procesos y problemas espaciales del contexto, se genera una dinámica de enseñanza donde se combinen los elementos, para así construir posibles escenarios.

Al finalizar el quinto grado, el alumno estará en capacidad de comprender los elementos de cualquier hecho geográfico, podrá hacer un análisis espacial, de acuerdo a su nivel de entendimiento y estará consciente de las relaciones, procesos y problemáticas que se pueden presentar en el ambiente y sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Definitivamente tiene el conocimiento para realizar un perfil geográfico de cualquier problema contextual ó global.

En el caso del sexto grado, se trata de abordar la Enseñanza de la Geografía desde las bases de la política socioespacial como eje conceptual, la planificación estratégica como eje procedimental y la inclinación a la participación social como eje actitudinal.

El primer modulo consiste en la discusión y selección de un problema de investigación en el área geográfica del entorno escolar que

cuenta con la debida pertinencia social y motive el interés colectivo de los actores socioeducativos.

El segundo modulo se refiere a la revisión de los antecedentes del problema a indagar, para lo que se puede abordar un estudio comparativo a partir de diversas técnicas, como lo son el análisis cartográfico, la entrevista a expertos y responsables de la problemática é indagación bibliohemerográfica, entre otras.

El tercer modulo sé vincula a la construcción del escenario (Corredor 1986), en el que se representan los aspectos esenciales y claves que componen el problema, mediante el debate, selección y clasificación de los elementos constitutivos del espacio geográfico.

El cuarto modulo es el diseño de los objetivos de la investigación planteada, para lo que se propicia la discusión democrática de los módulos anteriores, para encontrar una serie de finalidades concatenadas que expresen el motivo por el cual el grupo va a actuar sobre el espacio elegido.

El quinto modulo se refiere al diseño de las estrategias con las que colectivamente se va orientar la acción de los actores socioeducativos para la correspondencia de los resultados obtenidos con el logro de los objetivos deseados, esperados y planteados, esto sólo se logra con el debate y la participación concertada.

Por último, el sexto modulo implica la formulación, la implementación y la evaluación del Plan de Acción Escolar, como modelo representativo de las acciones prácticas que se han decidido poner en ejecución, por parte del conjunto de agentes antrópicos que componen el hecho educativo.

Al concluir el sexto grado, los alumnos estarán en capacidad de comprender las bases políticas de cualquier problema espacial, mediante la aplicación de la planificación estratégica y con la inclinación hacia la participación social que da un Plan de Acción Escolar.

MARCO CONCEPTUAL

ACTOR(ES) SOCIOEDUCATIVO(S): Componentes humanos del proceso educativo, obviando el significado rentista del término recursos humanos, y entendiéndose como los sujetos conscientes y dinamizadores de la transformación pedagógica.

CURRICULUM ORIGINARIO: Diseño curricular que parte de la delineación de un proyecto de investigación acorde con las realidades, necesidades y expectativas de los componentes humanos del proceso educativo, quienes intervienen directa y democráticamente en la elaboración, ejecución y evaluación.

EDUCACION ANTIHEGEMÓNICA: Visión integrada de la educación como proceso sociocultural de ruptura de la práctica relegitimadora del sistema, a través de la transformación estructural de las relaciones de poder y de la generación de saber en el área educativa.

ENSEÑANZA SOCIOCREATIVA: Enfoque de la enseñanza cuya tendencia principal consiste en propiciar escenarios pedagógicos en el que los alumnos adquieran la capacidad de conjugar los diversos

aportes personales en un esfuerzo colectivo de investigación y acción social.

ENTE GENERADOR: Componente humano que con el aprendizaje pertinente asume el compromiso de servir de motor al análisis contextual, mediante la investigación orgánica, para potenciar el redimensionamiento pedagógico de la educación y la emancipación de la sociedad.

ENTE FORMADOR: Componente humano que mediante el desarrollo y la enseñanza de nociones estructurales y saberes estratégicos, logra la aptitud en el resto de los actores socioeducativos, que les confiere el atributo de aprehender y comprender los procesos socioculturales, que son la base de sustentación de los problemas de investigación.

EVALUACIÓN PROCESAL: Sistema evaluativo que se fundamenta en la relación entre los procesos de enseñanza y la intencionalidad sociopedagógica, como referencia prismática, a través de la cual se analiza y rediseña la dinámica educacional.

INVESTIGACIÓN ORGÁNICA: Propuesta metodológica que propicia la participación consciente de los actores socioeducativos en el proceso de investigación, pues va más allá de la simple indagación de las problemáticas, para instrumentar un cambio estructural en el contexto del que forman parte.

INVESTIGADOR ORGÁNICO: Sujeto educativo comprometido con el aporte personal, directo y pertinente en el desarrollo de las estrategias procedimentales colectivamente concertadas e implementadas, en función del perfeccionamiento del proyecto socioeducativo.

MATRIZ DIALÓGICA: Instrumento de aprehensión del discurso que sobre una materia se realiza en una conversación directa con los actores protagónicos ó no del proceso indagado y que sirve como guía en el campo extenso del tema escogido, evitando las desviaciones hacia interpretaciones insustanciales.

MATRIZ DISCURSIVA: Base conceptual desde donde se explica y fundamenta el discurso de un actor de la investigación, y desde donde parte el análisis hermenéutico, al posibilitar la identificación del enfoque en el cual se ubica el sujeto ó el conjunto del componente humano estudiado.

NOCIÓN ESTRUCTURAL: Conocimiento intrínseco a la estructuración de los esquemas mentales del ser humano, que por su importancia se convierte en un elemento primordial para ser desarrollado por el sistema de enseñanza y que su carencia absoluta refleja un estado de desventaja.

NOCIÓN GEOHISTÓRICA: Se refiere a la construcción progresiva de la estructura mental, que posibilita la capacidad cierta de descomponer y ubicar para el análisis, la serie de manifestaciones

espaciales y temporales que caracterizan un hecho ú acontecimiento sociocultural.

OBJETIVO TRANSVERSAL: Elemento teleológico estructurante de la praxis investigativa, que orienta todas sus fases desde la elección del tema y el problema como la sustentación teórica y el diseño metodológico, así como el análisis y tratamiento de los resultados obtenidos.

OPCIÓN TRANSDISCIPLINARIA: Tratamiento del contenido y de la información concerniente al diseño curricular a través de la perspectiva de la naturaleza y la dinámica del problema de investigación elegido y emprendido por los actores socioeducativos, impidiendo el acometimiento parcelario ó disciplinar.

PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO: Se refiere a la caracterización de la forma de pensar y proceder de los elementos humanos, llegando a comprender el enfoque situacional desde el que se derivan los preceptos comportamentales de los procesos sociales relacionados con el hecho educativo.

SABER ESTRATÉGICO: Instrumento conceptual y procedimental que en una esfera del conocimiento sirve de herramienta para la aprehensión de los procesos y problemas planteados en un contexto específico, cuyo dominio se transforma en una cualidad especialmente relevante a la hora de fundamentar acciones sociales.

SABER GEOESPACIAL: Herramienta cognoscitiva que mediante la enseñanza adecuada permite el aprendizaje progresivo y permanente de categorías y procedimientos, que facilitan la comprensión del origen, la evolución, la organización y la dinámica de los procesos geográficos

SUBSTRATO SOCIOHISTÓRICO: Matriz sociocultural en la que acontece un problema de investigación y que resume las manifestaciones coyunturales ó contextuales y los procesos recurrentes inherentes a la evolución geohistórica de la dinámica ha ser estudiada.

TERRITORIO EDUCATIVO: Campo en el que se expresa el proceso educativo y que abarca desde su conformación hasta la proyección

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

La presente investigación, es un estudio de caso (Sabino 1980), que posee una doble y complementaria naturaleza, que por un lado se refiere a la profundidad con la que se asume el estudio, y por otro, al tipo de modelo procedimental, según el carácter de las fuentes y los datos.

En primer lugar el trabajo constituye la aproximación inicial del autor al tema que sustenta la línea de investigación, por lo que no existen referencias en cuanto al planteamiento teórico y metodológico del estudio de la realidad socioescolar analizada.

Aunado a lo anterior, la problemática concreta carece de antecedentes indagatorios, pues si bien se encuentran investigaciones sobre las teorías implícitas de los docentes (Wittrock: 1986) (García y Mingorance: 1992), ó la enseñanza de la Geografía (UNESCO: S.F.) (V.V.A.A.: 1995) (Santiago: 1996) , se adolece de esfuerzos que integren ambos aspectos, en el espacio escolar suburbano.

Por tal motivo el propósito de la investigación consiste en identificar y caracterizar las teorías ó creencias implícitas en el discurso de los docentes acerca su práctica profesional en la enseñanza de la Geografía, razón por la cual, el estudio es de carácter descriptivo.

Igualmente como los resultados del trabajo pueden constituirse en un aporte ó base al modelo teórico de la posterior investigación de los hechos y fenómenos que pueden surgir a partir del problema, por lo que se confirma el posible acometimiento explicativo de la investigación.

En segundo termino, como los datos que conforman la información, son verbales y textuales, y provienen de fuentes subjetivas (discurso de los docentes), la investigación es de carácter eminentemente cualitativo, por lo que se decidió emplear el diseño metodológico sugerido por Elssy Bonilla (1994), para estos casos.

Sujetos de la Investigación

La investigación sobre el pensamiento de los docentes son descripciones de pequeñas muestras (Wittrock 1986), constituidas por personas claves por su función/saber en el contexto analizado, y que se seleccionan intencionalmente por representar los patrones institucionales del conocimiento cultural compartido.

En tal sentido se trató de centrar la escogencia, en un grupo pequeño, que permitiera por sus características (margen de autoridad, opiniones expertas, etc), generalizar los resultados de la realidad estudiada, para el análisis de investigaciones enmarcadas en situaciones sociales análogas.

De esta manera los sujetos de la investigación (población y muestra) asumidos por el estudio comprende a los seis (6) profesores, que se dedican a la docencia como maestros integrales, en la segunda etapa de la Educación Básica, que abarca desde el cuarto hasta el sexto grado, en la Unidad Educativa Palo Gordo, de la población de Palo Gordo, Estado Táchira.

Instrumento

Para esta tarea es necesario precisar que el investigador es el principal instrumento del procesamiento de los datos, quien tiene que interpretar en la entrelinea de la disertación la influencia del contexto o de posiciones argumentales alimentadas consciente ó inconscientemente por tendencias pedagógicas y culturales.

La técnica instrumental con la que el investigador extrajo la información de los docentes seleccionados para la investigación es la entrevista cualitativa con guía (Bonilla 1994) ó pauta (Sabino 1980), que puede definirse como una conversación cara a cara que se orienta por un esquema de puntos de interés.

A partir de esta realidad se concibió el proyecto de crear la Matriz Dialógica, como instrumento de apropiación y orientación de la conversación sostenida con cada uno de los actores en el trabajo de campo, cuyo norte esta constituido por el objetivo transversal del presente esfuerzo de indagación.

Esta herramienta procedimental, esta configurada por el esquema en forma de guión con las áreas temáticas desde donde debe orientarse el trabajo indagatorio (Ver anexo No. 4), a saber, el enunciado pedagógico, la matriz disciplinar, y la proyección socioespacial de la enseñanza.

Una vez delimitado las grandes áreas del territorio a estudiar, es preciso escudriñar los puntos y las interrogantes específicas desde los que se va a desarrollar la entrevista con cada docente, por lo que el instrumento contiene varios elementos substanciadores.

Inicialmente, de la información que generan esas grandes áreas temáticas hay que seleccionar y procesar la que se decante a través de tres indicadores discursivos como lo son las nociones de enseñanza, de enseñanza de la Geografía, y la relación enseñanza-macroentorno, desde los cuales se diseñaron los ítems correspondientes.

Recolección de Información

Por cuanto las fuentes de la información son directas ó primarias, debido a que se obtienen directamente de la realidad estudiada, la recolección y organización de la información se fundamenta en la ejecución de la metodología de campo, diseñada alrededor de la toma de notas escritas de las entrevistas hechas a los sujetos de la investigación.

En la primera fase, en la que la labor es asimilar la información escrita para la sustentación de los resultados, que ha sido recopilada y transcrita de las diversas opiniones expresadas en el discurso de los docentes y que se presentan de manera dispersa a los ojos y el entendimiento del investigador.

En la segunda fase, que comprende el procesamiento de los datos recabados, se caracteriza por la organización de los datos, lo que se hizo por medio de la utilización de categorías clasificatorias según los indicadores ejes de la investigación.

Con relación a la sistematización, se asume a través de dos fases, la identificación del discurso relativo al indicador, para todos los docentes, y a la categorización de la opinión de cada docente, para el conjunto de indicadores, lo que permite obtener una visión inicial sobre la enseñanza.

Análisis de la Información

El método de investigación empleado para análisis de la información es el hermenéutico reconstructivo ó la inducción analítica, que se basa en el análisis semántico del discurso, que sobre la problemática poseen los sujetos seleccionados para el estudio, en busca de los significados evidentes y subyacentes que le dotan de sentido.

Esta actividad, se enmarca en tres bases que indican igual número de dinámicas intervinientes en el proceso educativo como son: la Evolución del Saber/Ignorar, el Substrato Sociocultural, y la Proyección Pedagógica, procesos que nutren a la Dinámica del Conocimiento, la Dinámica Social, y la Dinámica Educativa, respectivamente.

Es por eso que se reconstruye el discurso, escrutando la composición, estructuración é interrelación de las categorías esgrimidas por los actores del problema, para poder, por un lado, analizar el estado de los enunciados y por otro, inferir el modelo implícito.

Por lo que se ha optado por hacerse cargo de este asunto por medio de dos fases, de dos pasos cada una, con la finalidad de ir profundizando en el reconocimiento de la problemática planteada desde la perspectiva personal de cada docente, hasta encontrar la tendencia hegemónica.

La primera fase es el tratamiento individualizado de las entrevistas realizadas, cuyo primer paso es el de encontrar la matriz conceptual y procedimental desde la cual se aborda la Enseñanza de la Geografía, empleando el análisis lógico de los argumentos y premisas manejadas por el docente.

El segundo paso es el estudio y categorización del discurso del educador, con la finalidad expresa de escudriñar en los parámetros de identificación/diferenciación que orientan la praxis de la enseñanza de la Geografía, dando como resultado el Perfil Sociopedagógico del Docente.

La segunda fase comprende el tratamiento global de la información obtenida en las entrevistas realizadas, cuyo primer paso consiste en visualizar la matriz discursiva, a través del análisis hermenéutico de los elementos manejados de forma desigual y combinada por parte del conjunto de docentes estudiados.

El segundo paso, es el de la categorización del discurso hegemónico y la relación de este con las diversas corrientes de pensamiento y tendencias de actuación en materia educativa (Larroyo 1968; UPEL 1992; Porlan 1993; Florez 1994) con la finalidad de precisar el Perfil Sociopedagógico de la Enseñanza de la Geografía en el ámbito geoescolar de la investigación.

Presentación de los Resultados

La fuente de información de la presente investigación es el discurso que sobre las teorías implícitas que tengan los docentes (sujetos) estudiados, y por lo tanto los datos poseen una forma verbal y textual, característica que otorga a los resultados de esta investigación cualitativa, una presentación escrita.

La presentación esta asumida a través de dos fases, a saber la primera por cada docente é incluye tres aspectos, y la segunda describe el

estado de las nociones didácticas para el conjunto de docentes y esta constituida por dos aspectos.

Para cada docente se presenta la transcripción resumida del discurso, y la descripción de las ideas ejes que lo conforman, aspectos que se emprendieron con relación a los indicadores, para luego realizar un comentario que evidencie la opinión del autor sobre los resultados.

Para el conjunto de los docentes, se comienza por una descripción/comentario por indicador ó noción estudiada, por medio de la identificación de las categorías sociopedagógicas manejadas en el discurso, para luego presentar una descripción/comentario general

Procedimiento de la Investigación

La investigación cualitativa tiene una secuencia de implementación, unos momentos de ejecución que la identifican y caracterizan, para el diseño de este trabajo se tomó en cuenta la pasología postulada por Elssy Bonilla, en el libro, Más allá de los Métodos.

El primer momento lo constituyó la exploración del contexto socioespacial para lo cual el autor ubicó y se trasladó a la unidad educativa para observar el ambiente de ejecución y la realidad socioescolar de los sujetos de la investigación, determinando sus características.

Con esta información preliminar se procedió a delinear el acometimiento del estudio, al definir y elaborar la metodología y la técnica, y al diseñar el instrumento de recolección de los datos, así como

la forma de organizarlos é interpretarlos de acuerdo a los objetivos planteados.

Una vez precisado el modelo procedimental, se emprendió la tarea de preparar el trabajo de campo, para lo cual se alistaron los materiales requeridos (instrumentos, cuaderno de notas, portaminas, lapicero y borrador), además de realizar una segunda visita de campo para negociar con los docentes el calendario de entrevistas.

Hechos los preparativos se inició el trabajo de campo con la recolección sistemática de la información mediante la entrevistas, en la cual se especificaban, desde el primer momento, la naturaleza, intencionalidad y confesionalidad de los datos recogidos.

La transcripción de los datos (pasada en limpio), simultáneamente con la faena de recolección, permitió la organización ó sistematización de la información de acuerdo al docente y al indicador del discurso, facilitando el insumo escrito para la presentación de los resultados.

Los datos organizados permitieron el primer análisis, que consistió en una descripción de los principales enunciados é ideas ejes de los docentes, acerca de las nociones estudiadas, a través de lo que se elaboró las primeras impresiones del autor sobre la investigación.

Con la caracterización de la información se asumió la interpretación contenida en la discusión de los resultados donde se infiere mediante el análisis hermenéutico, el estado/tendencia del discurso de los docentes sobre el problema de investigación.

Esta interpretación permitió la visualización de la influencia de corrientes pedagógicas específicas (implícitas y/o explícitas), en el

discurso de los docentes, para lo que se empleó la categorización de dichos modelos hecha por varios autores, expertos sobre el tema.

En consecuencia, la investigación se completó con la conceptualización analítica, elemento estructurador de las conclusiones y recomendaciones, factor que facilitó la revisión y ensamblaje global y posibilitó la finalización de la investigación.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO IV

RESULTADOS

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para avanzar en la descripción de los resultados de la investigación se decidió establecer una secuencia de este abordaje a través de diversas fases y pasos, que facilitan el acometimiento progresivo del contenido de la información recogida por el instrumento de recolección de datos.

La primera fase contiene el resumen descriptivo por indicador y el perfil sociopedagógico de cada docente, y la segunda fase esta conformada por el resumen del discurso por indicador del grupo de docentes, su descripción y el perfil sociopedagógico del grupo de docentes estudiados.

PRIMERA FASE: DESCRIPCIÓN PARTICULAR

Docente N°1.

RESUMEN DESCRIPTIVO:

El docente N° 1 expresa una concepción tradicional al afirmar que *“la enseñanza es la actividad mediante la cual se imparten conocimientos, y que dicha tarea se realiza de acuerdo con el objetivo programático”*, pues estos son postulados de dicha escuela de pensamiento pedagógico.

Con relación a la Enseñanza de la Geografía, ratifica su concepción, porque aunque especifica *“que es afrontada con base a las experiencias de los alumnos, en base a investigaciones”*, restringe su acometido *“a siempre y cuando esa actividad este enmarcada en el programa vigente”*.

Esta práctica sé evidencia cuando sé aborda la relación entre curriculum y macroentorno escolar, ya que confirma su punto de vista al expresar *“que la comunidad afín a la escuela, no participa en ningún momento de la enseñanza”*.

PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO:

El discurso hegemónico del docente se enmarca en la corriente tecnológica, debido a la gran importancia que le otorga al vínculo de la enseñanza y la enseñanza de la geografía, con el cumplimiento de los objetivos programáticos, en función de los recursos disponibles.

La influencia recurrente del razonamiento educativo, es la corriente tradicional, ya que la práctica técnica se realiza con el fin de que la enseñanza imparta conocimientos a los alumnos, noción vertical y unidireccional propia de esta tendencia de pensamiento pedagógico.

Con relación al componente emergente, se evidencia la presencia de la propuesta activa de la enseñanza, aunque subordinada a la concepción predominante, al resaltar el aprovechamiento de la experiencia del alumno mediante investigaciones y trabajos de grupo.

DOCENTE N°2.

RESUMEN DESCRIPTIVO:

El docente N° 2, manifiesta una concepción empirista, cercana a la propuesta de la “Escuela Nueva”, de Jhon Dewey, al sentenciar *“que la enseñanza consiste en educar al alumno para que aprenda a actuar en la vida”*, más de lo que sí es prioritario para planificar es *“las ideas previas del sujeto”* y *“las experiencias”*.

Siguiendo con este enfoque empírico y experimental, la Enseñanza de la Geografía *“se ejecuta mediante el trabajo de campo”*, y la relación curriculum y contexto *“sé remite al aporte realizado por expertos”*, lo que termina por resaltar un cuadro típico de esta concepción pedagógica.

PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO:

La posición hegemónica del docente esta ubicada en el enfoque activo, debido a que concibe la enseñanza como una forma de educar para que el alumno aprenda a actuar en la vida, tomando en cuenta la experiencia como recurso idóneo para facilitar el aprendizaje.

La opción recurrente, es la corriente tecnológica, porque afirma que este tipo de enseñanza posibilita la planificación, por lo que se le proporciona importancia a esta categoría base del diseño instruccional y elemento representativo de la visión técnica del curriculum.

El factor emergente lo constituye la corriente constructivista, al introducir la utilización de las ideas previas del alumno como materia prima de la enseñanza escolar, ingrediente que potencia la auto construcción del conocimiento.

DOCENTE N°3.

RESUMEN DESCRIPTIVO:

El docente N° 3 demuestra tener una concepción transicional entre la tradición y la escuela activa, cuando señala *“que la enseñanza es impartir conocimientos”*, pero enseguida anuncia que esta *“sé cumple al elegir el tema apropiado, en vinculación con el eje de interés, y al preguntar y dialogar sobre las experiencias de los alumnos”*.

La Enseñanza de la Geografía, presenta esa misma limitante debido a que sí bien *“Esta misma experiencia es la base desde la cual se elabora el diseño curricular”*, esta premisa *“se complementa con la utilización de laminas como herramienta didáctica idónea”*.

Donde se manifiesta un cambio significativo es en *“La articulación que acopla la actividad de la enseñanza con la comunidad”*, ya que *“se establece mediante una dinámica flexible, en la que se adecua la participación a la naturaleza y características del tema planteado”*, concepción sustentada por la presente investigación.

PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO:

La corriente hegemónica en el discurso es la que pertenece a la escuela activa, al definir que la estructuración de la práctica educativa se cumple al elegir el tema apropiado con el eje de interés sobre las experiencias del alumno como base del diseño curricular.

Al igual que el docente N° 1, este docente tiene como argumento recurrente, la corriente tradicional, ya que considera que la enseñanza es esencialmente impartir conocimientos, complementada con las labores de educar, formar y orientar.

De manera marginal se encuentran rasgos de la corriente crítica del pensamiento pedagógico, al incluir el dialogo y la pregunta cuestionadora de la experiencia del alumno como metodologías validas a emplear en la elaboración del curriculum escolar.

DOCENTE N°4.

RESUMEN DESCRIPTIVO:

El docente N° 4, si es cierto que manifiesta una concepción tradicional al definir *“la enseñanza como la actividad que permite proyectar, formar é informar”*, introduce un elemento tecnicista al indicar que debe de hacerse *“de acuerdo al tipo de disciplina a desarrollar”*.

Esta cosmovisión continua al referirse a la Enseñanza de la Geografía, pues esta debe *“estar relacionada con otras áreas curriculares, en un proceso de investigación”*, a la vez *“que emplee el mapa como herramienta didáctica para localizar hechos”*.

Donde expresa una voluntad dinamizadora es la relación macroentorno-enseñanza, ya que *“la comunidad tiene una participación dinámica en cuanto al diseño y ejecución del curriculum de la enseñanza escolar”*, convergiendo con las posturas críticas al respecto.

PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO:

La versión hegemónica del discurso esta conformada por la corriente activa, al conceptualizar la enseñanza como la actividad que permite proyectar en base a proyectos de debates y ejes de interés, para lograr integrar áreas curriculares.

La corriente tradicional es el enfoque recurrente, al hacer dependiente la enseñanza al tipo de disciplina a desarrollar en el salón de clase, así como el tipo de ciencia (Natural ó Social), factor preponderante de organización del contenido en ese pensamiento pedagógico.

En cuanto a la posición emergente se confirma con relevante ascendencia, la corriente constructivista, por el uso de los conocimientos

previos del alumno y la participación dinámica y flexible en la elaboración y ejecución del diseño curricular.

DOCENTE N°5.

RESUMEN DESCRIPTIVO:

El docente N° 5 posee una concepción constructivista y problematizadora debido a *“que concibe la enseñanza como una forma de tratar de que el alumno construya su propio conocimiento”, “mediante preguntas que problematizan el eje de interés”*.

Este enfoque inicial comienza a entrar en contradicciones al asumir la Enseñanza de la Geografía, debido a que su potencialidad educacional se restringe a *“que mediante la utilización de mapas se alcanza la ubicación de los hechos y se amplía la información concerniente al punto tratado”*.

Al llegar al tercer punto se produce un desfase epistemológico, al señalar que el único *“nexo con la comunidad se realiza a través del trabajo de campo encomendado por el docente a los alumnos”*, lo que conduce a inferir que la posición constructivista y problematizadora, es un enunciado teórico incomprendido por el docente.

PERFIL SOCIO PEDAGÓGICO:

Como visión hegemónica de este docente, esta posesionada la corriente constructivista, al definir la enseñanza como la forma de tratar que el alumno construya su propio conocimiento, relacionando el pasado con el presente, para retroalimentar lo aprendido y las ideas previas.

El activismo pedagógico es la corriente recurrente, debido a la función de guía del docente, que planifica de acuerdo a la experiencia y el desarrollo de los ejes de interés, además de nombrar al trabajo de campo modalidad de acercamiento enseñanza-comunidad.

Al problematizar mediante preguntas el desenvolvimiento de la práctica educativa, se demuestra la existencia marginal de la corriente de pensamiento crítico, aunque de poca transcendencia en el discurso general del docente investigado,

DOCENTE N°6.

RESUMEN DESCRIPTIVO:

El docente N° 6 expresa tajantemente la concepción tradicional al sentenciar que *“La enseñanza consiste en dotar de información y crear expectativas al alumno”*, y aunque perfila al educador como facilitador *“al planificar de acuerdo con el ambiente del sector”*, esta actividad debe estar *“en estrecha relación con el programa”*.

Esté enfoque se vuelve a presentar por que la Enseñanza de la Geografía *“sé resume a mandar a investigar a los alumnos”*, y *“la comunidad definitivamente no interviene en el proceso de enseñanza escolar”*, visualizando la tendencia pedagógica en la que se enmarca el educador.

PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO:

La corriente recurrente del discurso, es la tecnológica, asumida por la importancia que le concede a la planificación de la enseñanza, en

estrecha relación con el programa vigente, premisa básica del diseño de tipo instruccional del curriculum escolar.

Por considerar que la enseñanza estriba en dotar de información, y la enseñanza de la Geografía reside en mandar a investigar, el docente posee una posición hegemónica, basada en la corriente pedagógica tradicional de la práctica educativa.

Como elemento emergente esta presente la concepción activa de la educación escolar, al definir al educador como el facilitador de la enseñanza y al proponer planificar el curriculum, de acuerdo al ambiente del sector específico donde se realiza el acto educativo.

SEGUNDA FASE: DESCRIPCIÓN GENERAL

POR INDICADOR:
ENSEÑANZA.

RESUMEN:

En el discurso de los docentes se ha identificado tres tipos de concepciones de la enseñanza, con relación al modo e intensidad de la presencia de corrientes pedagógicas, a saber el discurso activo, el discurso tradicional/tecnológico y el discurso constructivista/crítico.

Para el discurso activo, la enseñanza es la actividad (D1, D4), de educar para tratar que el alumno aprenda a actuar en la vida (D2), estructurando la práctica educativa, al vincular el tema apropiado con el eje de interés (D3), mediante proyectos de debates y ejes de contenidos (D4, D5), en los que el docente es un guía (D4), o facilitador (D6), al crear expectativas (D6), y planificar de acuerdo a la experiencia (D3, D5).

Como parte del discurso tradicional/tecnológico, la enseñanza es la forma como se imparte conocimiento (D1, D2) o dota de información al alumno (D6), complementada con las labores de educar, orientar (D3), formar (D3, D4), proyectar e informar de acuerdo al tipo de disciplina a desarrollar (D4), al encausar las lecturas apropiadas (D2) y planificar de manera acorde con los objetivos, recursos disponibles (D1) y el programa vigente (D1, D6).

En consonancia con el discurso constructivista/crítico, la enseñanza es educar para tratar que el alumno construya su propio conocimiento, al retroalimentar el aprendizaje (D5), y utilizar las ideas previas (D2, D5), relacionando el pasado con el presente (D5), para problematizar, dialogar (D3) y preguntar sobre las experiencias de los alumnos (D3, D5).

DESCRIPCIÓN:

En el discurso activo priva la necesidad de adaptar al individuo a la vida, organizando la práctica escolar de tal manera que las experiencias e intereses individuales, sirvan de materia prima, para que el docente como facilitador emprenda esa tarea.

Con respecto a la posición tradicional/tecnológica, sobresale la importancia de que el sujeto adquiriera conocimientos para que asimile el contenido de las disciplinas científicas de una forma sistemática, a través del logro de objetivos programáticos de acuerdo a los recursos disponibles.

El enfoque constructivista/crítico de la enseñanza sostiene que la construcción del saber escolar es una dinámica socioindividual, en la que el sujeto al interactuar es constantemente problematizado y que esto

potencia el debate sobre la urgencia de cuestionamiento y transformación de la realidad social.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.

RESUMEN:

En cuanto a la enseñanza de la geografía se evidencian dos discursos, el primero es el fundamentado en las corrientes pedagógicas tradicional y tecnológica que señala que es un trabajo de campo (D2), o una investigación mandada por el profesor (D6), en base al programa vigente (D1,D6).

El discurso activo/constructivista, en el que la enseñanza de la Geografía es una investigación (D1, D4), integrada a las otras áreas curriculares (D4), basada en la experiencia (D1) o las ideas previas de los alumnos (D4, D5), en la que se utilizan laminas (D3) y mapas (D4, D5), como herramientas didácticas (D3, D4, D5), para mejorar el entendimiento del eje de interés y ampliar la información del punto tratado (D5).

DESCRIPCIÓN:

Para el discurso tradicional/tecnológico, la enseñanza de la Geografía, estriba en que el profesor manda como tarea a transcribir el contenido textual de una bibliografía o la entrevista de un experto, siempre y cuando este legitimada por los objetivos a alcanzar, según el programa vigente.

El discurso activo/constructivista ve a la enseñanza de la Geografía como una investigación erigida en la experiencia e ideas previas de los

alumnos, elemento substanciador del desarrollo de otras áreas curriculares, al convertirse en la técnica idónea para la localización de los hechos, mediante la herramienta del mapa.

RELACIÓN ENSEÑANZA-MACROENTORNO ESCOLAR.

RESUMEN:

En este punto también se manifiestan dos discursos simultáneos, el primero cimentado en las corrientes pedagógicas tradicional y tecnológica, que indica por un lado que esta relación no existe porque la colectividad no participa por su apatía (D1, D6) y falta de tiempo (D6) o que se restringe al aporte de expertos (D2), y el trabajo de campo (D5), asignados en la tarea por el profesor (D2).

Por otro lado el discurso Activo/constructivista, según el cual este vínculo es una participación dinámica (D3, D4) y flexible, en cuanto a la elaboración y ejecución del currículum de la enseñanza escolar, ya que la comunidad interviene directamente y colabora con su experiencia en la construcción del proyecto de investigación, de acuerdo a la naturaleza y características del tema planteado (D4).

DESCRIPCIÓN:

La visión tradicional/tecnológica asume que no es necesario tomar en cuenta, el macroentorno para diseñar el currículum, y por lo tanto es prescindible en la práctica cotidiana de la escuela, por diversos factores que lo reservan a convertirse en el espacio de la tarea escolar.

El discurso activo/constructivista, sentencia que la relación entre enseñanza y macroentorno escolar, se establece por medio de la

participación entendida como actividad dinámica y flexible, en la que la comunidad adquiere poder de decisión, según el tema planteado.

PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO:

Al describir el perfil sociopedagógico del grupo de docentes estudiados, se han identificados cuatro componentes sociohistóricos, a saber, el enunciado recurrente, el enunciado hegemónico, el enunciado emergente y el enunciado marginal del discurso.

El enunciado recurrente se refiere a la fundamentación primaria de la práctica escolar, y esta representado por la opción tradicional/tecnológica, en la que la enseñanza es impartir conocimientos disciplinarios, según los objetivos programáticos.

El enunciado hegemónico trata de la argumentación central y constante del discurso y esta imbricado con la corriente activa del pensamiento educativo, que racionaliza la enseñanza como una actividad basada en la experiencia e ideas previas del alumno.

El enunciado emergente, es el discurso que se potencia como la actualización, perfeccionamiento o transformación posible de la enseñanza escolar, factor comprendido por el constructivismo pedagógico, como teoría que propicia la autoconstrucción del conocimiento.

El cuarto enunciado se enmarca en el espacio marginal, como aquella parte del discurso, que a pesar de no estar incluida en los enunciados anteriores, esta presente como elemento capaz de ser aprehendido, profundizado y asumido por los educadores.

Este es el caso de la corriente crítica de la enseñanza, que defiende el origen social del conocimiento humano y la naturaleza política del proceso educativo, y para la cual la enseñanza debe ser la política cultural que potencie la problematización, cuestionamiento y transformación constante y democrática de la sociedad.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO V
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados obtenidos fue asumida a través de tres fases, en primer lugar precisar las teorías implícitas por indicador, la segunda identificar las corrientes pedagógicas que orientan el discurso y en tercer termino caracterizar las tendencias de pensamiento de los docentes.

PRIMERA FASE: Teorías Implícitas por Indicador

1. La Enseñanza

a. Impartir conocimientos o facilitar aprendizaje:

Una de las controversias más antigua, pero igual de importante en materia educativa, es si este proceso social consiste en impartir conocimientos o facilitar el aprendizaje por parte de los alumnos, patrocinando un sentido específico a la actividad escolar.

Esta diatriba esta presente como forma de argumentación en el discurso de los docentes, aquellos que sostienen la posición tradicional/tecnológica, basan su praxis en la concepción vertical de la enseñanza, según la cual la función principal de la enseñanza es transmitir los saberes civilizatorios.

Por otro lado, aquellos que defienden implícitamente la postura activo/constructivista, de corte eminentemente individualista, remiten la labor de la enseñanza a valerse de la experiencia y las ideas previas, para facilitar que el estudiante construya su propio conocimiento.

Ambos enfoques son insuficientes para comprender la naturaleza compleja del proceso social que es la educación, uno porque subestima la capacidad del educando de enriquecer con sus aportes el saber general, el otro por pasar en alto que el conocimiento es producto de la interacción social.

Estos patrones epistemológicos, obstaculizan la posibilidad de que se emprenda una praxis transformadora de la enseñanza, que se fundamente en el cuestionamiento y la construcción compartida como direccionalidad de la adquisición del saber.

b. Parcela Disciplinaria o Estructura Individual:

Ahora bien ¿dónde está el saber?. Con relación a este asunto se presenta un debate en la educación actual, los docentes estudiados que propugnan por la enseñanza tradicional/tecnológica, creen encontrarlo en el contenido de las disciplinas científicas.

Los educadores que siguen la corriente activo/constructivista, abrazan la creencia de que el conocimiento proviene de la reestructuración de la experiencia y las ideas previas del sujeto, por lo que se aborda el estudio de un problema que permita esa premisa en la realidad de la escuela.

Los primeros no reconocen que el saber va mucho más allá de la parcela disciplinaria y que aunque existan esferas del conocimiento asociadas a la investigación de los procesos sociales, del acontecer humano, la enseñanza se debe confrontar como una actividad transdisciplinaria.

Los segundos, reducen la potencialidad de la problematización a la reconstrucción de estructuras mentales e ignoran la importancia de las relaciones interpersonales como agente constitutivo del saber socioescolar, razón por la que el abordaje del problema se convierte en práctica estéril.

La corriente crítica entiende que el saber como elemento estratégico proviene de la interacción social del hombre y que tan sólo una política cultural de la enseñanza, que integre la interpretación y la transformación socioindividual puede lograr este fin, elemento reseñado por Carr y Kemmis (1986):

La interpretación se realiza en términos de categorías de lenguaje cuyo significado se ha establecido por el proceso social de aprender a significar algo en la interacción social (p. 192).

c. **Objetivos Programáticos o Intereses de los alumnos:**

Otro punto que resalta en el discurso de los docentes es aquel que trata de cual elemento sirve de fundamento organizativo al contenido de la enseñanza, para los de inclinación tradicional/tecnológica este factor es representado por los objetivos programáticos.

En forma alterna, el enfoque activo/constructivista, entiende, de que son los ejes de interés o las unidades didácticas las que logran articular el contenido del currículum, para el redimensionamiento apropiado de la experiencia y los esquemas cognoscitivos de los alumnos.

La dedicación exhaustiva a la planificación sistemática y rigurosa de la instrucción escolar para alcanzar determinadas conductas

observables, se transfigura en pautas limitantes, a la hora que el docente incide en la actividad de la enseñanza, y en algunos casos en la excusa perfecta para eludir el cambio necesario.

EL paidocentrismo de la corriente aparentemente contraria, deja a la enseñanza a la merced de las posibles manifestaciones banales de los caprichos infantiles, o al criterio mediatizado del educador, la organización del contenido del curriculum.

La corriente crítica, apenas apreciable en el discurso de los docentes, impulsa la reflexión/acción sobre temáticas generadoras, socialmente pertinentes e individualmente significativas para privilegiar el dialogo y la participación colectiva como principios edificadores del saber y el hacer escolar.

d. Autoridad Técnica o Facilitador del Aprendizaje.

El desarrollo de los puntos anteriores exige una definición del perfil necesario del docente, esta situación pertinente, también esta presente en los postulados de cada argumentación sociopedagógica, de los discursos estudiados.

La posición tradicional/tecnológica afirma que en vista que la enseñanza consiste en impartir conocimientos disciplinarios, según el programa vigente, se requiere de un docente que personifique la autoridad técnica que planifique sistemáticamente esta tarea.

Los defensores implícitos de la corriente activo/constructivista, señalan que por ser la enseñanza la actividad que posibilita la

construcción individual de la experiencia y las ideas previas, el docente debe representar el papel de facilitador del aprendizaje de los alumnos.

En torno al educador tradicional/tecnológico, se evidencia que reduce la práctica escolar a seguir pautas rígidas que limitan severamente la capacidad de creatividad, tanto de los estudiantes como de él mismo como agente orientador de la enseñanza.

El rol secundario del docente para la corriente activo/constructivista, pasa por alto la factibilidad de propiciar la direccionalidad que impulse el cuestionamiento y la transformación social, como actividades pertinentes en pro de adquirir conocimientos.

La corriente crítica sostiene que el educador no debe cumplir la función vertical y dependiente, ni la responsabilidad suplementaria, sino encarnar el compromiso con el cambio y la formación integral de los alumnos en el marco de la investigación orgánica, como señala Giroux (1990):

Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción, con el fin de potenciar a los estudiantes con los conocimientos y habilidades necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresión y explotación (p. 36)

e. Adaptación y Transformación en la Enseñanza:

Por último la enseñanza contenida en el discurso de los docentes puede conducir a la adaptación o la transformación socioescolar de manera abierta o soterrada, sobre esta temática es preciso hacer unas consideraciones.

El modelo tradicional/tecnológico no oculta su predisposición adaptacionista, al impartir conocimientos provenientes de la óptica oficial del saber para socializar y obtener conductas adecuadas, sin procesar o interrogarse sobre la intencionalidad y veracidad de los mismos.

En el caso del esquema activo/constructivista de la enseñanza, este sentido también está presente, pero de forma soterrada, ya que suscribe la transformación como un hecho personal, que soslaya el sesgo adaptativo de estas corrientes pedagógicas.

Es hacer notar que la posición encubierta, conduce por diverso camino a idéntico resultado, reproducir las relaciones dominantes entre el saber y el poder, al obstaculizar la comprensión de la naturaleza dinámica de la educación, a lo que Carr y Kemmis (1986), expresan:

Los problemas de la educación no se limitan a la consecución de unos fines propuestos y conocidos, sino que estriban en actuar educativamente en situaciones sociales que, de modo característico, suponen valores en conflicto, en interacciones complejas entre personas distintas, que obran en función de diferentes entendimientos de la situación común y que obedecen a diferentes valoraciones acerca de cómo deberían conducirse tales interacciones (p, 191)

La reflexión/acción crítica, en consecuencia propugna por el carácter estratégico de la educación como proceso humano y agente posible de emancipación, por medio de la desmitificación de las relaciones sociales que se establecen en el contexto escolar.

2. La Enseñanza de la Geografía.

a. Disciplina Científica o Herramienta Didáctica:

En cuanto a la materia de la enseñanza de la Geografía, en el discurso de los docentes se aprecia una dualidad sobre la connotación del término, para los partidarios de matriz racional tradicional/tecnológica es una disciplina científica y para los de carácter activo y constructivistas, es una herramienta didáctica.

Los primeros basan su sentencia en que este saber proviene de los postulados específicos en el concierto de la Ciencia Geográfica, que se trasladan de manera textual al programa de estudio y da ahí se transmiten al alumno para que los asimile progresivamente.

Para los segundos, el saber geográfico adquiere un sentido estrictamente instrumental, ya que los alcances epistemológicos se remiten a facilitar la técnica apropiada para la localización de un tema tratado, mediante la utilización del mapa.

Más que un conocimiento acabado e impugnable que impide construir el saber geoespacial del alumno o de un instrumento complementario, la enseñanza de la Geografía tiene una propiedad estratégica en el ámbito escolar.

La corriente crítica defiende que la Geografía es una esfera del conocimiento, que estudia las manifestaciones geoespaciales, de los problemas sociales, las contradicciones económicas y las relaciones políticas de la civilización humana.

b. Transcripción Textual o Procedimiento Derivado:

Uno de los temas tratados en la argumentación de los educadores es como enseñar Geografía en la escuela, los que asumen de forma

determinante el sistema tradicional/tecnológico defienden la transcripción textual como método idóneo.

Para los que poseen teorías implícitas establecidas predominantemente en el enfoque activo/constructivista, la opción metodológica se limita a representar un procedimiento derivado de la necesidad de ubicar puntos o fenómenos como tema de estudio.

La postura inicial, asienta la praxis metodológica, en la concepción errónea, de que la construcción del saber geográfico esta vedado para la escuela y sus integrantes, pues tan sólo tienen que transmitirlo o recibirlo pasivamente.

Con relación a la otra posición se orienta por la creencia igualmente equivocada, de que la Geografía aporta a la enseñanza un saber instrumental, que se emplea discrecionalmente, de acuerdo a la necesidad de localizar un problema de estudio,

La corriente crítica, concibe que el procedimiento geográfico, va mucho más allá del transcribir ajeno al que hacer escolar o al de aprovechar una técnica complementaria de enseñanza, es una investigación orgánica que potencia a los sujetos para que comprendan los procesos complejos que se dan en el geoespacio. Según Carr y Kemmis (1986):

Una ciencia crítica, en cambio, atribuye a la reforma educativa los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación... (p.168)

e. Reproducción de la Ignorancia o Reflexión/Acción Socioescolar.

El discurso de los docentes confirma la reproducción de la ignorancia de los alumnos en materia de los fenómenos geográficos, tanto la versión tradicional/tecnológica como la activo/constructiva, al negar la posibilidad de extraerlos de la realidad.

La primera orientación sociopedagógica, origina su accionar en que los saberes geográficos son conceptos acabados y fragmentados, que tienen que ser enseñados por medio del verbalismo académico y la transcripción textual.

El segundo criterio, se edifica en la suposición de que la Geografía es un saber técnico, que se manifiesta en la enseñanza como una herramienta didáctica, que facilita a labor del docente y el aprendizaje de los alumnos.

Un educador que implícitamente asume la versión vertical, coarta la posibilidad de que los estudiantes construyan saber geográfico, y quienes piensan según la otra noción limita su enseñanza a la aplicación que obvia las contradicciones existentes en el contexto.

Por el contrario, el enfoque crítico de la enseñanza de la Geografía, como saber estratégico que impulsa la reflexión/acción de los educandos sobre las relaciones múltivocas que se desarrollan en el geoespacio socioescolar.

3. Macroentorno Escolar.

a. Espacio Subalterno o Primordial de la Enseñanza:

La connotación subalterna que los docentes otorgan al macroentorno escolar, esta presente en el discurso de los docentes,

quienes en forma diversa evidencian la existencia de dos opiniones generalizadas sobre el tema planteado.

Una matriz, indica que siendo la escuela un claustro académico de control conductual para la socialización, el macroentorno escolar es un territorio innecesario y por lo tanto prescindible y perturbador de la enseñanza formalizada.

En estrecha relación se visualiza a la escuela como sociedad en miniatura o centro de desarrollo personal, en el que se reconstruyen saberes individuales de los alumnos, por lo que el macroentorno escolar es un medio más al servicio de este fin educativo.

Ni la concepción excluyente del macroentorno escolar, que encierra a los sujetos de la enseñanza y trata de aislarlos del contexto social de donde proviene la fuente esencial del conocimiento, ni la versión que rechaza el rol primordial del macroentorno escolar, son apropiadas.

La corriente crítica considera al macroentorno escolar el ámbito primario de la enseñanza, pues contiene los elementos problematizadores de las temáticas generadoras, que pueden substanciar a la escuela como centro de acción social.

SEGUNDA FASE: Corriente Pedagógicas y Teorías Implícitas.

1. Lo Recurrente: Entre la Tradición y la Tecnología:

La recurrencia es una combinación socioindividual de corrientes pedagógicas que influyen las teorías implícitas que poseen los docentes sobre la enseñanza y represente la red de significados primarios que rigen el pensamiento y condicionan la práctica educativa.

En el presente caso, la modalidad recurrente del componente sociohistórico del discurso de los educadores, esta cimentada predominantemente en los modelos tradicional y tecnológico de la enseñanza escolar.

Esta específica racionalidad, se fundamenta en la noción de que el conocimiento se produce fuera del territorio escolar, y que la educación tiene la responsabilidad social de hacerlos llegar como legado al conjunto de las generaciones.

El arraigo acentuado de esta premisa por parte de los docentes, hace dependiente su práctica a las directrices del estamento institucionalizador de la educación, que inhibe la creatividad y la crítica en la labor profesional.

A manera de síntesis, esta práctica de abierta vocación socializadora y reproductora de las relaciones sociales del poder dominante, nutre la tendencia a evitar el elemento integrador y potenciador de la educación. Efecto contra el que reacciona Zeichner, en su trabajo compilado en la obra de García y Mingorance:

Una segunda característica de la concepción social constructiva de la enseñanza reflexiva es el impulso democrático y participativo, así como destacar la liberación del profesor... Reconociendo el carácter fundamentalmente político de toda acción de enseñanza (p.315)

2. La Corriente Activa, Componente Hegemónico:

Cuando una versión posee especial intensidad en la argumentación de las teorías implícitas, de un grupo de docentes, sobre indicadores

educativos de la práctica diaria, sé esta en presencia del componente hegemónico del discurso.

EL resultado de la investigación emprendida arroja que este rol significativo es asumido por la corriente activa de la enseñanza escolar, que hace énfasis en los intereses y experiencias individuales de los alumnos como centro de la actividad pedagógica.

Esta posición paidocéntrica, se fundamenta en el postulado cierto de que el estudiante no puede ser un ente pasivo de la enseñanza, sino que posee experiencias e ideas previas que deben ser reestructuradas por el proceso de enseñanza.

Así el educador entiende que su labor es subordinada por las expectativas personales del educando y se limita a coordinar las actividades escolares, globalizando los contenidos, para facilitar el aprendizaje de nuevas estructuras cognitivas.

Esta posición surgida del cuestionamiento del tradicionalismo académico, y la concepción unidireccional de la enseñanza, incurre en él equivoco de rehuir, el debate sobre el control social, como mecanismo de la ignorancia, en la escuela.

3. El Constructivismo: Una Orientación Emergente:

Las teorías implícitas de los docentes, no son estáticas, sino dinámicas, cambian de acuerdo a la perspectiva tendencial socioindividual con relación a los acontecimientos que inciden en la práctica educativa.

Esta direccionalidad en el entramado discursivo de los educadores esta representado en forma preponderante por la corriente constructiva de

la enseñanza, en la que destaca la concepción central del desarrollo personal como teleología principal de la educación.

La visión constructiva esta enmarcada en el enfoque que implica a la enseñanza en una red de postulados que se inclina a definir el cometido educativo a la reedificación de las estructuras mentales de los alumnos en el ámbito escolar.

En ese sentido, la metodología esta signada por la investigación y la negociación, como instrumentos del diseño curricular, en el que privan la realización de hipótesis referenciales sobre el abordaje unidades didácticas que organizan el contenido de la enseñanza.

Al obviar la naturaleza social de la generación del saber, esta posición también valida, el régimen de poder existente, pues niega al educando la posibilidad de adquirir el conocimiento compartido y comprometido, en función de la transformación.

4. El Ámbito Marginal y la Corriente Crítica:

Hay un conjunto coherente de postulados que no son correspondientes con las modalidades recurrentes, hegemónicas y emergentes de la tendencia generadora de las teorías implícitas, pero aún así está presente como evidencia del contenido marginal del discurso.

En la investigación asumida en el presente trabajo, se confirma que esta característica se muestra en algunos elementos semánticos, que por su intencionalidad en el ámbito escolar, pertenecen a la corriente pedagógica crítica.

Este enfoque es definido por el marcado sentido de potencialidad transformativa de la educación en el devenir civilizatorio, que emerge por

el dialogo, la problematización y la participación de los alumnos en el diseño, ejecución y evaluación del curriculum escolar.

Por lo que la interacción social descrita es un proceso constante de impugnación y construcción colectiva de conocimientos comprometidos con la realización de la política cultural, de la emancipación integral del ser humano, defendida por Giroux (1990):

Semejante pedagogía cuestiona la forma en que profesores y estudiantes apoyan, resisten ó adaptan los lenguajes, las ideologías. Los procesos sociales y los mitos que los sitúan dentro de las actuales relaciones de poder y dependencia (p.151)

Con la profundización, sin absolutismo ideológico, de esta propuesta general de la enseñanza, se puede comenzar a prefigurar la inclusión en el sistema escolar, de la praxis transformadora, que irrumpa contra la orientación reproductora de la escuela.

5. Referencia Racional de las Teorías Implícitas;

De la imbricación específica de las diversas modalidades e intensidades de influencia de las corrientes pedagógicas, presentes en las teorías implícitas de los docentes se manifiestan una serie de características identificatorias de la referencia contextual de la enseñanza.

La recurrencia del enfoque tradicional/tecnológico, se evidencia independientemente del resto de la conformación del discurso de los docentes sobre indicadores de su práctica profesional, lo que confirma el sentido básico de sus postulados.

El carácter hegemónico de la corriente activa de la enseñanza, en contadas ocasiones abarca la definición de la enseñanza, y se orienta primordialmente a sustentar el contenido y el método, a proponer la dirección posible y pertinente del entramado educativo.

En cuanto al parámetro constructivista como elemento emergente, trata de perfeccionar la visión activa y no actúa como modificador sustancial de la enseñanza escolar, sino como opción de actualización y reforma de la educación formal.

Por último la presencia marginal de la corriente crítica en el discurso de los docentes, asume la naturaleza de potencialidad latente para el esbozo, aplicación y seguimiento de alternativas curriculares orgánicas, sociocreativas y emancipatorias.

TERCERA FASE: Tendencias de Pensamiento de los Docentes.

En el discurso de los docentes figuran un conglomerado de principios y propiedades que al ser descritos otorgan, una perspectiva acerca de cómo se construyen las teorías implícitas y que agentes limitantes y dinamizadores contiene.

1. Construcción del Pensamiento del Docente:

Los docentes poseen una serie de teorías implícitas con relación a la práctica profesional (García y Mingorance: 1992), basadas en la experiencia acumulada en el quehacer cotidiano, así como surgidas de las apreciaciones racionales con respecto a modelos sociohistóricos de pensamiento.

Estas teorías implícitas son producto de la intergeneración social y la estructuración individual de saberes y prácticas condicionados por factores sociales, económicos, políticos y culturales en el que se permuta de forma continua el devenir del ser humano.

El origen sociohistórico de las teorías implícitas, esta referido a la vinculación del sentido de argumentación con las corrientes de pensamiento pedagógico, que de manera simultanea y contradictoria pugnan por definir la direccionalidad de la praxis educativa.

Estas corrientes de pensamiento pedagógico se manifiestan a través de combinaciones socioindividuales, múltivocas y dinámicas en función de la modalidad e intensidad de influencia en la toma de decisiones en materia de la enseñanza.

Las combinaciones complejas de pensamiento pedagógico en las teorías implícitas de los educadores originan tendencias generadoras de reflexión y acción escolar, que repercuten directamente en la praxis de la enseñanza.

En las tendencias generadoras, las corrientes de pensamiento pedagógico pueden asumir connotación recurrente, hegemónica, emergente o marginal en el discurso y la actividad escolar, conformando la referencia racional de la educación formal.

Las referencias racionales de las tendencias generadoras del pensamiento, demarcan los agentes limitantes y dinamizadores del compromiso intencionado de los docentes en el ámbito de la enseñanza escolarizada.

2. Agentes Limitantes de la Enseñanza:

En la racionalidad de la enseñanza subsisten varios elementos que se convierten en obstáculos para el desarrollo de la praxis transformadora de la enseñanza, algunos de ellos están presentes en el desenvolvimiento de las opiniones de los docentes.

Un ejemplo de esa realidad es la concepción restringida y elaborada del saber escolar, que impulsa la visión transmisiva y vertical de la función docente; transcriptiva y verbalista del método educativo consonos, con la responsabilidad socializadora de la educación.

Otro factor es el apego extremo de los docentes a la aplicación rigurosa y pormenorizada del programa vigente, y al logro de los objetivos programáticos según los recursos disponibles, posición que reduce la creatividad y la crítica profesional.

El cerco de la facultad emancipatoria de la educación, también es asumida por el concepto individualista de la enseñanza, según el cual el conocimiento es una obra personalizada, en la que el educador es un mediador externo.

Todas estas premisas implícitas, en el discurso de los docentes, privilegian actitudes, creencias y definiciones que mediatizan la práctica educativa hacia la justificación de la tendencia reproductora de la enseñanza y sus posibilidades.

2. Agentes dinamizadores de la Enseñanza:

Así como existen elementos que encasillan la factibilidad de transformación en y desde la enseñanza, en el discurso de los docentes hay rasgos que impulsan, aunque de forma exigua, el cambio. Estos son los agentes dinamizadores.

Una concepción dinamizadora de la enseñanza es la sugerencia del dialogo y la propuesta del debate como proyecto, en la argumentación curricular de los educadores, ya que se aúpa la reflexión compartida a la hora de implementar un diseño didáctico.

Otro parámetro promotor es la noción de problematización de la experiencia de los alumnos, lo que introduce la opción crítica de la enseñanza, al preguntarse sobre la naturaleza y sentido de la adquisición de los conocimientos escolares.

En uno de los casos la matriz discursiva propicia el acometimiento sociodemocrático como principio integrador en la elaboración del curriculum, al convalidar la participación de la comunidad en el diseño, ejecución y evaluación de la enseñanza.

La conjunción de los agentes indica la existencia del germen de cambio en las teorías implícitas potenciando la praxis transformadora de los docentes del contexto suburbano estudiados en la presente investigación.

CONCLUSIONES

1. En la concepción predominante que poseen los docentes se refleja una visión de la enseñanza como actividad adaptativa; de la enseñanza de la Geografía como factor reproductor de la ignorancia geoespacial; y del macroentorno escolar como espacio subalterno.

Esta caracterización es producto de las teorías implícitas presentes en el discurso de los educadores, hay una definición sustantiva de la naturaleza, sentido, énfasis, contenido, método y sesgos de la intención, sobre los indicadores o categorías escrutadas.

2. Al identificar las corrientes pedagógicas que orientan las teorías implícitas que poseen los docentes que enseñan Geografía en una unidad educativa suburbana, se evidencia de la referencia racional que contiene la potencia latente de implementar una praxis transformadora.

La dinámica descrita es el resultado de la presencia marginal de la corriente crítica en la combinación en que la parte recurrente es abarcada por el enfoque tradicional/tecnológico; la posición hegemónica por la postura activa; y la variante emergente por la matriz constructiva.

3. Al caracterizar las teorías implícitas que poseen los docentes se observa una tendencia en la que coexisten de manera contradictoria, dos postulados posibilidades direccionales asociados a los agentes limitantes y dinamizadores de la referencia racional de la enseñanza.

Esto es así porque, las teorías implícitas que poseen los docentes, son producto de componentes experienciales y sociohistóricos, del pensamiento de los docentes, que progresivamente se transforman en combinaciones complejas, tendencias generadoras y referencias

racionales de la práctica profesional en las Unidades Educativas suburbanas.

CONCLUSIÓN GENERAL: En forma conclusiva la investigación demostró la necesidad de caracterizar las teorías implícitas que poseen los docentes de la Unidad Educativa suburbana sobre su práctica profesional, como elemento que otorga factibilidad a proyectos críticos de enseñanza de la Geografía.

Tal demostración ocurre al descubrir la presencia del discurso marginal de corte crítico en la que destaca la existencia de agentes dinamizadores, que son el punto de partida desde donde potenciar la realización de la propuesta transformadora.

www.bdigital.ula.ve

RECOMENDACIONES

Del resultado de la investigación se desprenden de manera directa un conjunto de propuestas pertinentes, con la finalidad de perfeccionar la solución y profundizar el estudio del problema planteado, y extender los alcances del trabajo realizado.

La precaridad pedagógica demostrada en el discurso y las concepciones que poseen los docentes sobre la enseñanza, la enseñanza de la Geografía y el macroentorno escolar, puede ser contrarrestado con un programa negociado de formación en la acción del docente, a través de la asesoría del promotor sociopedagógico, sujeto educativo que debe sustituir a la obsoleta figura administrativa del supervisor.

En cuanto a la necesidad de hacer explícitas para el docente, la influencia de las corrientes pedagógicas en su racionalidad, se hace perentorio la creación de un centro único y flexible de discusión formación del docente en servicio, en el que colaboren de manera coordinada y constante las universidades, que imparten la carrera de Educación.

Por otro lado, los rasgos marginales y los agentes dinamizadores encontrados en el discurso de los docentes, potencian el diseño, ejecución y seguimiento de un proyecto crítico democrático y participativo de la enseñanza de la Geografía con relación al macroentorno suburbano, de la Unidad Educativa Palo Gordo.

Así mismo, se requiere ahondar en el estudio del problema y la línea de investigación, por medio de trabajos que afinen los conceptos emitidos en este esfuerzo inicial, asumiendo las incontables interrogantes

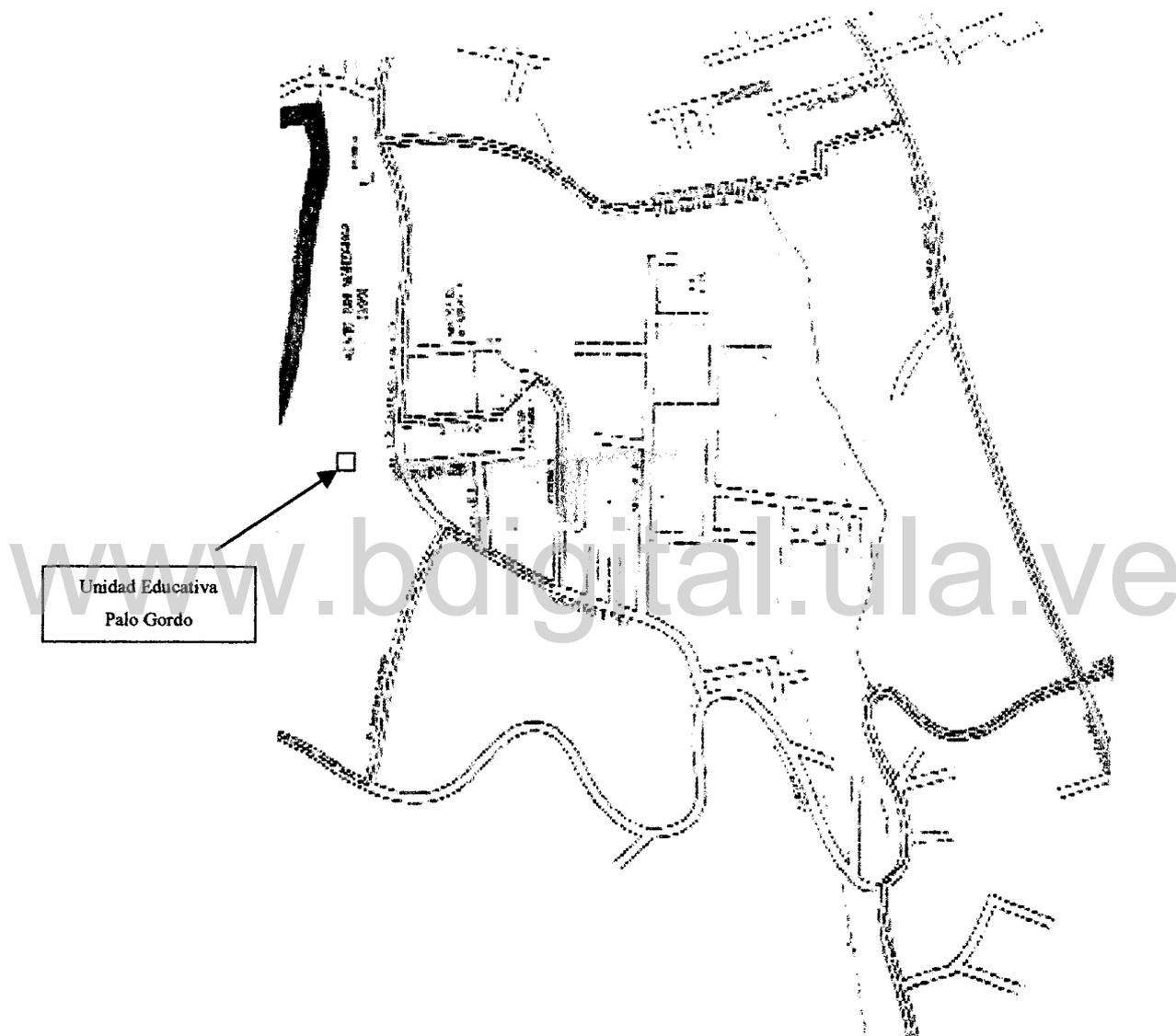
a responder sobre la temática de la enseñanza de la Geografía en Unidades Educativas suburbanas.

www.bdigital.ula.ve

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

ANEXO No. 1
CROQUIS DE UBICACIÓN
UNIDAD EDUCATIVA PALO GORDO



Fuente: Departamento de Geografía y Cartografía, OCEI, 1.990.

ANEXO No. 2
CUADRO COMPARATIVO DE LOS POSTULADOS PEDAGOGICOS DE LA ENSEÑANZA

Noción	Enseñanza	Base del Conocimiento	Org. Del Contenido	Metodología	Curriculum
Corriente Tradicional	Transmisión de los conocimientos elaborados por la sociedad. Desarrollo del carácter y el entendimiento.	Memoria.	Secuencia temática basada en las disciplinas científicas.	Verbalismo académico.	Pensum disciplinario.
Tecnológica	Asimilar progresivamente los conocimientos, destrezas y actitudes del programa de estudios.	Conducta Observable.	Objetivos programáticos.	Fijar y controlar objetivos.	Diseño de la instrucción.
Activa.	Reconstrucción de la experiencia del alumno.	Experiencia.	Problemas a solucionar, proyectos de trabajo y ejes de contenido.	Investigación inductiva.	Proyecto de trabajo.
Construccionista	Construcción de significados más potentes, complejos y actualizados. Negociar integrar el conocimiento escolar deseable, con las ideas previas e intereses del alumno.	Ideas Previas.	Unidades didácticas.	Investigación y negociación.	Hipótesis referencial.

ANEXO No. 2 (Continuación)
CUADRO COMPARATIVO DE LOS POSTULADOS PEDAGOGICOS DE LA ENSEÑANZA

Noción Corriente Crítica.	Enseñanza	Base del Conocimiento	Org. Del Contenido	Metodología	Currículum
	Potenciar la capacidad transformadora de los sujetos de la educación. Incentivar la sociocreatividad como norte de práctica escolar.	Interacción social.	Temáticas generadoras.	Investigación orgánica.	Política cultural.

Fuente: Bibliografía Especializada.

ANEXO No. 3
CUADRO COMPARATIVO DE LOS POSTULADOS PEDAGOGICOS DE LA EDUCACION

Noción	Educación	Escuela	Profesor	Alumno
Corriente				
Tradicional	Institución socializadora.	Claustro académico.	Autoridad.	Ente pasivo.
Tecnológica.	Instrucción individual.	Laboratorio educativo.	Transmisor y planificador.	Receptor.
Activa.	Experiencia individual.	Esfera pública.	Coordinador de actividades.	Ente activo.
Constructivista	Constructo individual.	Centro de desarrollo personal.	Mediador o facilitador.	Constructor de su propio conocimiento.
Crítica.	Proceso social.	Centro de acción social.	Formador crítico.	Actor social.

Fuente: Bibliografía Especializada.

ANEXO No. 4
INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

UNIDAD EDUCATIVA PALO GORDO

Docente No. _____

Indicadores:

A. Enseñanza:

1. Definición: _____

2. Contenido: _____

3. Metodología: _____

B. Enseñanza de la Geografía:

1. Definición: _____

2. Contenido: _____

3. Metodología: _____

C. Macroentorno Escolar:

1. Participación: _____

2. Utilidad: _____

3. Metodología: _____

www.bdigital.ula.ve

Observaciones: _____

Fecha: / / .

BIBLIOGRAFÍA

Apple, Michel (1986) Ideología y Currículo. Ediciones Akal S.A. Madrid-España.

Aristizabal, Arnoldo (1987) Tesis Sobre el Currículo y las Relaciones Pedagógicas. Revista Educación y Cultura N° 11. Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.

Arocha, José (1978) Fundamentos de Cartografía. Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.

Bagú, Sergio (1986) Tiempo, Realidad Social y Conocimiento. Siglo Veintiuno Editores. Coayacan-Méjico.

Beard, Ruth (1971) Psicología Evolutiva de Piaget. Editorial Kapelusz. Buenos Aires-Argentina.

Bonilla, Elssy, y Rodríguez, Penelope (1994) Más Allá del Dilema de los Métodos. Universidad de los Andes. Colombia.

Cárdenas, Antonio (1995) Plan de Acción. Ministerio de Educación. Caracas-Venezuela.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988) Pedagogía Crítica. Ediciones Martinez Roca S.A. Barcelona-España.

Clary, Maryse (S.F.) Aprender a Situar, Situar para Aprender. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales. Gráficas Jaén, S.C.A. Jaén-España.

Colección UNESCO (Sin fecha) Método para la Enseñanza de la Geografía. UNESCO

Collazo, Nestor (1994) Globalización de la Economía y Nuevas Formas de Producción. Editorial La Chispa. Caracas-Venezuela.

Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (1990) Un proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización. Publicaciones COPRE. Volumen N°9. Caracas-Venezuela.

Corredor, Julio (1986) La Planificación Estratégica. Vadell Hermanos. Valencia-Venezuela.

Florez, Rafael (1994) Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw-Hill Interamericana S.A. Santa Fe de Bogotá-Colombia.

García, Carlos y Mingorance, Pilar (1992) Teorías Implícitas del Profesorado. Imprenta Kainos S.A. Sevilla-España.

Giroux, Henry (1990) Los Profesores como Intelectuales. Ediciones Paidós

González, Xosé (S.F.) Espacio Geográfico y Conocimiento Social. En: Cuadernos de Pedagogía N° 194. Valencia-España.

Guedez, Víctor (1993) Pensamiento Contemporáneo y Educación. Universidad de los Andes-Táchira. San Cristóbal-Venezuela.

Lacoste, Yves (1977) La Geografía como un Arma para la Guerra. Editorial Anagrama. Barcelona-España.

Lanz, Carlos y Frente Constituyente por la Educación (1999) Aportes para el Debate Sobre la Constituyente Educativa. Ministerio de Educación. Caracas-Venezuela.

Larroyo, Francisco (1968) Historia de la Pedagogía. Editorial Rorrúa S.A. Ciudad de México-México

Ludgren, U. (1992) Teoría del Currículum y la Escolarización. Ediciones Morata. Madrid-España.

Manterola, Carlos (1993) Enseñar a Enseñar. Universidad de los Andes-Táchira. San Cristóbal-Venezuela.

Martinez, Jaime (1991) Proyectos Curriculares y Prácticas Docentes. Diuda Editoriales, Sevilla-España.

Martinez, Ludolfo (1986) El Concepto de Escala en Cartografía y su Aplicación Práctica. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela.

Martínez, Miguel (1998) El Contrato Moral del Profesorado. Editorial Desclée de Brouwer S.A. Bilbao-España.

Mendez, Elias (1992) Gestión Ambiental y Ordenación del Territorio. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela

Novack, George (1974) La Ley del Desarrollo Desigual y Combinado. Editorial Pluma. Bogotá-Colombia.

Núñez, Carlos (1987) Educación para transformar, Transformar para Educar. Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación. Quito-Ecuador.

Odreman, Norma (1998) Reforma Curricular Venezolana en Educación Básica. Prioridad Nacional. Ministerio de Educación. Caracas-Venezuela.

Porlan, Rafael (1993) Constructivismo y Escuela. Ediciones Morata. Madrid-España.

Prieto Figueroa, Luis (1985) Principios Generales de la Educación ó una Educación para el Porvenir. Monte Avila Editores, C.A. Caracas-Venezuela.

Sabino, Carlos (1980) El Proceso de Investigación. El Cid Editor. Buenos Aires-Argentina.

Santiago, José (1996) El Entorno Sociocultural y la Enseñanza de la Geografía en la Práctica Escolar Cotidiana. Revista Geoenseñanza

Volumen N° 1. Tomo Unico. Consejo de estudios de Post-grado. Universidad de los Andes. San Cristóbal-Venezuela.

Savio, Roberto (06-06-96) Globalización: El Nuevo Mundo es Inquietante. Diario El Nacional. Caracas-Venezuela.

Simancas, Katia de (1998) El Docente Investigador: una Alternativa para Vincular la Enseñanza y la Investigación. Revista Geoenseñanza. Volumen N° 3 Tomo 1. Consejo de estudios de Post-grado. Universidad de los Andes. San Cristóbal-Venezuela.

Stenhouse, L. (1987) La Investigación como Base de la Enseñanza. Ediciones Morata. Madrid-España.

Ugas, Gabriel (1996) El Acto Pedagógico. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. San Cristóbal-Venezuela.

U.P.E.L. (1992) Corrientes Pedagógicas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela.

Valero, Mario (1996) Venezuela: La Frontera y los Cambios Espaciales. Revista Geoenseñanza. Volumen N° 1,. Tomo Unico. Consejo de Estudios de Post-grado. Universidad de los Andes. San Cristóbal-Venezuela.

V.V.A.A. (1995) Notas Sobre la Enseñanza de una Geografía Renovada. Aique Grupo Editorial. Buenos Aires-Argentina.

Walker, Rob (1989) Método de Investigación para el Profesorado. Ediciones Morata. Madrid-España.

Wittrock, Merlin (1986) La Investigación de la Enseñanza. Ediciones Paidós. Barcelona-España.