

LA INTERDISCIPLINA COMO OPCION PARA EL CAMBIO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE GEOGRAFIA

José Armando Santiago Rivera

Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira

Email: jasantiar@yahoo.com; asantia@ula.ve

Fecha de presentación: 02 de noviembre de 2013

Fecha de aprobación: 04 de diciembre de 2013

RESUMEN

El propósito es analizar las repercusiones de la interdisciplinariedad como opción para sustentar el cambio curricular de la formación del docente de geografía. Se asume que es evidente su desfase de los cambios paradigmáticos y epistemológicos ocurridos desde mediados del siglo XX, donde ocurrió la ruptura con la exclusividad del positivismo en la elaboración del conocimiento. Preocupa actualmente su permanencia en los diseños curriculares para formar educadores; en especial, en el diseño de los planes de estudios, elaborados como listado de asignaturas. Al respecto, metodológicamente se realizó una revisión bibliográfica y se estructuró un planteamiento que explica la problemática de la formación docente de geografía, los fundamentos teóricos para la renovación curricular y se explica una opción de cambio sustentada en la interdisciplina. Concluye al resaltar la importancia de la investigación pedagógica, didáctica y geográfica, desde la interdisciplinariedad, como posibilidad en la transformación del proceso formativo del DOCENTE DE GEOGRAFÍA.

PALABRAS CLAVE: INTERDISCIPLINA, FORMACIÓN DOCENTE, GEOGRAFÍA.

INTERDISCIPLINARY AS OPTION FOR CURRICULUM CHANGE IN THE FORMATION OF TEACHING GEOGRAPHY

ABSTRACT

The purpose is to analyze the impact of interdisciplinary as an option to support curriculum change in the training of teachers of geography. It is assumed that the lag is evident paradigmatic and epistemological changes since the mid-twentieth century, where the break occurred with the exclusivity of positivism in the development of knowledge. Currently concerned about their stay in the curricula for training teachers; especially in the design of curricula, developed as a list of subjects. In this regard, methodologically conducted a literature review and an approach that explains the problems of teacher training in geography, the theoretical foundations for curriculum renewal and change option supported by interdisciplinary explained was structured. It concludes by highlighting the importance of pedagogic, didactic and geographical research from interdisciplinary, as a possibility to transform the educational process of teaching geography.

Key Words: Interdisciplinary, Teacher Education, Geography.

Introducción

El tema de la formación docente es una de las tareas esenciales en la pretensión de direccionar la transformación sociohistórica del país. El apremio del cambio implica dar a la renovación educativa la posibilidad de mejorar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en forma coherente con una educación de calidad. Al respecto, se requiere un personal docente garante del acto formativo en coherencia con las necesidades ambientales, geográficas y sociales del territorio nacional.

Significa que tanto, la complejidad de la realidad, las dificultades sociohistóricas, como de la crisis educativa, resulta imperiosa la tarea de reconducir el proceso formativo del docente de geografía, de tal forma que su esfuerzo pedagógico y didáctico, aporte los conocimientos y prácticas que apoyen los cambios conducentes a facilitar la renovación formativa en esa dirección. Por tanto, es imprescindible formular iniciativas promotoras de fundamentos teóricos y metodológicos que aúpen cualquier alternativa.

Supone lo anterior, apuntar hacia el currículo pues se trata de la estructura académico-administrativa que apoya el desarrollo formativo del docente. Inquieta que desde el siglo XIX, su contribución se haya centrado en el diseño de planes de estudio, donde el énfasis se da en privilegiar las asignaturas más afines a las disciplinas. En efecto, eso ha permitido aportar los conocimientos necesarios para formar al educador, al promover el desarrollo curricular centrado en lo intelectual y escasa importancia a la práctico.

En el ámbito de la enseñanza de la geografía, el docente se ha formado en Venezuela, bajo la perspectiva fragmentada, lineal, enciclopedista y centrada en el aula, desde la década de los años cuarenta hasta el presente. El resultado es una formación de acento científico, pedagógico y didáctico, cuyos planteamientos teóricos y metodológicos, revelan la vigencia de la orientación positivista de la ciencia; por cierto, evidente en la estructura del Plan de Estudios concebido en un listado de asignaturas aisladas y poco integradas.

El problema radica entonces en que la actualidad, todavía esta concepción curricular, en el inicio del nuevo milenio, resulta vigente, pero notablemente contradictoria con las situaciones ambientales, geográficas y sociales, como de la explosión del conocimiento. De allí el cuestionamiento a los diseños curriculares de acento positivista, de perspectiva reduccionista tecnocrática que ya no es la exclusiva forma de elaborar el conocimiento, dada la ruptura planteada por la innovación paradigmática y epistemológica cualitativa.

Hoy día, formar al docente de geografía, implica revisar el reconstruccionismo social, la investigación-acción, los fundamentos ecológicos, holísticos, holográficos y sistémicos. Además, estar permanentemente involucrado en la compleja dinámica del mundo actual; en un proceso formativo vivencial, desde la dirección de enseñar enseñando; participar en un proceso integral donde el seminario, el trabajo de campo, los sistemas de información

geográfica y el taller, favorezcan la explicación crítica y transformadora de la realidad.

Eso determinó metodológicamente, realizar la revisión bibliográfica y analizar la problemática de la formación del docente de geografía, los fundamentos teóricos para su renovación curricular y una opción de cambio en la formación de este educador. Se concibe que la tarea formativa implique ajustarse al abordaje de tópicos, problemas, temas de interés e hipótesis, desde la investigación participativa y obtener el conocimiento en y desde el trabajo escolar cotidiano, en estrecha relación con el entorno inmediato y del mundo global.

La problemática de la formación del docente de geografía

En el lapso entre los años cuarenta y sesenta del siglo XX, ocurre en Venezuela un cambio estructural de lo agropecuario y rural a lo petrolero y urbano. En sintonía con esa transformación sociohistóricas, se origina la merma de la producción agrícola y pecuaria y la movilización de la población rural hacia los centros urbanos. Ahora el motor de la actividad económica es la prosperidad de la industria petrolera, cuyos ingresos sirven para promover cambios significativos en el país.

El viraje nacional se muestra en la construcción de nuevas vías, la atención a la salud, el incentivo de mermar el analfabetismo, la promoción del desarrollo industrial, la construcción de escuelas, liceos y universidades, el mejoramiento de los servicios públicos, entre otros aspectos; es decir, la transferencia del ingreso petrolero comenzó a dar resultados para traducirse en progreso nacional, en la dirección de optimizar las condiciones reveladoras del cambio de país ruralizado a petrolero y urbano.

Entre los logros más contundentes se pueden manifestar en el ámbito político y educativo. Los acontecimientos políticos avanzan en reducir la incidencia del caudillismo regional, las amenazas permanentes de las revueltas y asonadas militares y los golpes de Estado, hacia el fortalecimiento de la democracia. Emparentado a lo democrático, el planteamiento de un nuevo modelo educativo coherente para formar a los ciudadanos forjadores de la conciencia democrática como apremiante necesidad histórica.

Desde la Organización de Estados Americanos (OEA) ante el atraso histórico, se recomendó un modelo educativo en correspondencia con la consolidación de la democracia. Se trata de la Educación Tecnocrática, afincada en los conocimientos y prácticas del positivismo, centrado en la objetividad, la linealidad y la rigurosidad esencialmente. Ahora los procesos formativos deberían orientarse desde la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos y didácticos estrictamente aplicados para enseñar y aprender.

En la aspiración por lograr estos beneficios, se recurrió a a concepción tecnocrática, la cual se afincó en el uso de la tecnología audiovisual y en los

enfoques científicos y sistemáticos aplicados en la administración y en la economía, considerados altamente pertinentes para lograr el mejoramiento de la educación. También se fundamentó en la psicología del aprendizaje, la planificación de la instrucción, la administración de programas educativos, el uso de medios de comunicación masiva, entre otros aspectos.

Es importante resaltar que en la imposición de esta concepción también obedeció las propuestas delineadas desde la UNESCO, con el propósito de adecuar la educación a los cambios estructurales en los países subdesarrollados e impulsar la industrialización y la tecnologización. Era apremiante modernizar la acción educativa con el propósito de facilitar los procesos formativos de los ciudadanos que vivían los cambios de época postguerra de la segunda guerra mundial.

Entre los fundamentos básicos a tomar en cuenta esta perspectiva educativa, se debía responder a la mundialización de la obligatoriedad de la educación; la expansión de los sistemas educativos; la aparición de nuevas teorías educativas; el auge de la ciencia y de la tecnología; la aplicación de los adelantos en la administración empresarial en la educación y en las nuevas tecnologías audiovisuales. Era el ajuste a las condiciones del momento histórico nacional, bajo el formato impuesto por la prosperidad económica estadounidense.

Ya en la década de los años ochenta, el modelo educativo propuesto en Venezuela, desde 1958, para democratizar y modernizar al país, comenzó a ser objeto del cuestionamiento. En principio se justificó, según Lerner de Almea (1995), con el objeto de: "generalizar los beneficios de los sistemas educativos a favor de una educación sin exclusiones, de carácter equitativo y de alta calidad para todos, en reconocimiento de un derecho humano fundamental del individuo y la sociedad" (p. 9).

El cuestionamiento obedeció, en primer lugar, a la diferencia resultante de la multiplicidad de informaciones y conocimientos que hizo imposible el acceso y dominio sobre un campo específico del saber, como era tradicional. En segundo lugar, la difusión de informaciones en redes caracterizadas por la instantaneidad y la simultaneidad como se divulga el conocimiento. Allí, el modelo educativo se comportó deficiente para asumir los retos originados por el estallido del conocimiento, ahora cada vez más innovador.

Uno de los aspectos resaltables fue que el sentido y efecto del currículo centrado en asignaturas, resultó obsoleto y caduco para dar respuesta a la formación de los ciudadanos en forma más acorde con la realidad de cambios de acento tan acelerado y vertiginoso de las circunstancias históricas. El hecho de preservar la transmisión de contenidos de acento disciplinar derivó en una dificultad para mantener una labor formativa coherente con la época de rasgos tan complejos, inciertos y paradójicos.

Un campo del conocimiento donde la situación se tornó complicada fue en la enseñanza de la geografía. Con el afecto a la disciplina geográfica descriptiva,

se tornó complicado comprender los inesperados, insospechados e imprevistos sucesos geográficos. Esta circunstancia se mostró como dificultad en la formación de los docentes que enseñan los conocimientos geográficos, pues los planes de estudios, centrados en asignaturas específicas e aisladas unas de las otras, originaron aprietos para afrontar las nuevas situaciones.

Evidentemente los planes de estudio bajo este comportamiento curricular colocaron en el primer plano al reduccionismo científico y académico que asigna mayor importancia y significación a las partes que al todo. Se trata de la fragmentación que el positivismo impuso para comprender la realidad desde la simplificación de sus partes, cada vez más aisladas e inconexas. Ahora el contratiempo es cómo entender los hechos impregnados por el sentido y efecto del movimiento acelerado, la incertidumbre y la inestabilidad.

Hoy día, ante la problemática que vive la educación, se cuestiona la vigencia y permanencia de la aplicación de planes de estudio fragmentados. Se critica su acento técnico, su desfase de la realidad y su deshumanización. En suma, según Chadwick (1979), "La educación se enfrenta con serios problemas, principalmente porque no ha cambiado con tanta rapidez como los otros sectores del sistema social general" (p. 9). Una dificultad es el notable desfase de la educación y la formación de los recursos humanos.

Este aspecto implica la preocupación que los procesos formativos organizados como planes de estudio, todavía constituyen un conjunto de asignaturas distribuidas en el tiempo y con una cantidad de horas determinada para facilitar los contenidos programáticos que deben transmitir. En cuanto al programa de cualquier asignatura, es el instrumento donde se indican los conocimientos a facilitar por el docente. Así, cada programa es un conjunto de contenidos aislados, estructurados en forma lineal y secuencial.

Cualquier ejemplo a citar de la forma como se estructura el currículo, se nota claramente que la prioridad es la elaboración del Plan de Estudios. Una preocupación manifiesta es que el estudiante puede seleccionar la carga académica sin importar las asignaturas, elegir las asignaturas disciplinas acorde con sus necesidades formativas, asumir las asignaturas de acuerdo a sus posibilidades, con el objeto de aprobar las partes del todo y de esta forma desnaturalizar la formación integral debido a que lo relevante es la aprobación del curso.

Esta circunstancia facilita comprender la existencia de una contradictoria dificultad, cuando se exige que la formación educativa debe ser integral, con una visión armónica, holística y sistémica. En consecuencia, lo llamativo del caso es que la tarea pedagógica se circunscribe a que cada asignatura debe suministrar al educando contenidos específicos; por ejemplo, en la formación del docente en geografía, es común detectar el privilegio de la concepción descriptiva de la geografía, definida por Zamorano (1969) de la siguiente forma:

Constituye un rutinario ejercicio de memoria, impartida con una marcada orientación verbalista y una casi completa desvinculación con el entorno inmediato. ... Se estimó que era necesaria una prolija descripción de su ámbito territorial; cifras... recorridos lineales... curiosidades de tinte turístico. Los atisbos geográficos eran siempre presentados como compartimientos estancos, en una progresión que se apreciaba como didáctica (situación, límites, cuestiones con los países vecinos, geología, relieve, hidrografía, clima, fitogeografía, zoogeografía, población, economía). En suma, un inventario más o menos amplio, cuyo aprovechamiento se medía por el grado de retención de datos demostrado por el alumno. (p. 14).

El currículo para formar al docente de geografía, fragmenta el conocimiento en un conjunto de asignaturas, para dar una imagen parcelada de la realidad. Cada asignatura tiene que realizar sus actividades en forma atomizada. Al centrarse en las asignaturas como unidades particulares, se extravía la formación integral, trayendo como consecuencia efectos pedagógicos nefastos y poco halagadores en la formación del educador que enseña geografía, pues ante el reto de una visión vinculante de lo globalizado, se ofrece la parcialidad.

Esta problemática implica que formar al docente de geografía significa preocuparse por aprobar las asignaturas, pero sin obtener una visión que permita entender la integridad del proceso formativo, como de la transferencia del contenido programático para explicar la realidad. Lo enunciado debe ser afecto a fomentar la acción reflexiva que pudiese facilitar acciones explicativas con sentido e implicaciones transformadoras. Pero eso no ocurre pues lo esencial es la formación fragmentada, ceñida estrictamente a la transmisión del contenido.

De esta forma se hizo usual en la elaboración de los diseños curriculares, centrar la labor hacia el Plan de Estudio y descartar la formación integral desde una visión y misión coherente con la época de cambios que vive la sociedad globalizada. Así, se impuso la dispersión, la atomización, la ausencia de la explicación y el sentido crítico de la realidad geográfica, como de acentuar el desfase de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del abordaje analítico-crítico de la realidad del mundo contemporáneo.

El resultado, la descontextualización histórica del momento actual de la formación del docente en geografía, para contribuir con la intencionalidad de los mecanismos de alienación política y económica que bajo el argumento de la modernización y el progreso de los países pobres, ha servido para condenar al ostracismo al educador, cuyo liderazgo, en tiempos pretéritos, era indiscutible en la transformación de la comunidad y en la conducción de las luchas sociales.

Hoy, cuando los cambios de la época están incidiendo en superar la neutralidad política e ideológica, se impone inevitablemente desdibujar la intención que subyace en la domesticación impuesta por la concepción tecnocrática como sustento teórico del currículo. El cuestionamiento se debe, entre otros aspectos, a las implicaciones que ha determinado en la minusvalía de la calidad formativa y su

abstracción de la realidad compleja y cambiante. Al respecto, de acuerdo con Quintero (1980), se pueden citar:

La desorganización del pensamiento, la disminución del pensamiento crítico, la pérdida de la conciencia de lo histórico, la disminución de las capacidades de análisis, razonamiento y comprensión por la imposición de procedimientos pedagógicos conductistas, la incomunicación progresiva en el estudiantado, la imposibilidad para profundizar en el contenido de las asignaturas, así como para realizar trabajos de investigación en las "cátedras" (p. 31)

Esta situación obedece a la utilización estricta de métodos, técnicas y procedimientos ceñidos a la linealidad y al mecanicismo. Necesariamente, esta formación condujo al logro de un profesional automatizado, acrítico y colonizado, condicionado para transmitir la información del contenido programático, hábil para dar la clase, pero nefasto para articular la clase con la explicación de la problemática de la realidad. Se trata de la vigencia y permanencia de procesos formativos de los educadores para simplemente dar clase.

De allí que la vigencia de la concepción tecnocrática de la pedagogía y la concepción descriptiva de la geografía, acentúa las contradicciones educación–realidad de cambios, determinando una docencia geográfica apática, conformista, alienadora y carente de responsabilidad social e histórica. Su prestigio en las presentes condiciones globalizadas, evidencian la falta de respuestas convincentes a promover cambios significativos en la formación de docente de geografía, acordes con las necesidades del mundo actual.

Los fundamentos teóricos para la renovación curricular del docente de geografía

La formación del docente de geografía sostenida en los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo, en cuanto fragmentación del conocimiento y su elaboración objetiva y rigurosa, implica en las condiciones del mundo contemporáneo, la imperiosa necesidad de revisar la realidad sociohistórica, la finalidad educativa, las orientaciones curriculares, como de los avances paradigmáticos y epistemológicos en el ámbito científico. Se trata de adecuar el proceso formativo acorde a los cambios de la época, esencialmente.

Asumir la realidad histórica actual implica tomar en cuenta el ritmo de los acontecimientos, como de sus repercusiones en el ámbito en que ocurre. En efecto, según Vásquez (1995) es valorar la época contemporánea como una época de confusiones, pues. "Hemos sido invadidos por tantos acontecimientos, nos vemos afectados por tantas ideas e imágenes que se entrecruzan desordenadamente en nuestras mentes,... Desorden en las ideas, desorden en la realidad, desorden en los sentidos (p. 1).

El comportamiento se califica como un presente pleno de complejidad, donde se hace necesario comenzar por entender que se ameritan de nuevas

formas de explicación para un escenario que se resiste a ser comprendido desde la forma tradicional como se abordó desde el positivismo. Al respecto, los paradigmas estrictos, lineales y mecánicos, resultantes de la racionalidad positiva que, desde el siglo XIX se erigió como la única opción válida para explicar el mundo, la realidad y la vida, ha entrado en crisis.

Allí, es dificultad la acentuada incidencia de la fragmentación del saber, se impone el reto de integrar los ámbitos de las disciplinas y los conocimientos científicos, como respuesta a la ruptura de la unidad del saber y sus implicaciones absolutistas que dificultan la comprensión de la realidad como totalidad. Se trata de replantear las disciplinas, para enseñarlas en función de sus relaciones dinámicas con otras ciencias y con los problemas de la sociedad e ir más allá de los límites tradicionales del saber académico estructurado de manera rígida.

Necesariamente, esta nueva situación paradigmática obliga replantear las propuestas curriculares, especialmente, en los fundamentos que respondan a las condiciones de la época contemporánea, más abiertos, flexibles y tolerantes, exigentes de una explicación más acorde con la situación compleja del hombre y de la sociedad. Es formar al docente de geografía en correspondencia con las innovaciones que ayudan a modernizar la propuesta curricular. Entre las orientaciones teóricas a considerar, se encuentran las siguientes:

a) *El Reconstruccionismo social*. Para la opinión de Pérez (1991), el reconstruccionismo social concibe al currículo como la vía para proyectar el descontento social que proporciona a quien se educa, las destrezas necesarias para formular nuevos objetivos y lograr así, el cambio social. Se busca compromiso para reconstruir una nueva cultura, lograr que la escuela ayude al individuo a desarrollarse socialmente, conquistar los valores auténticos, confrontar a la sociedad con los problemas que vive la humanidad, desde su participación activa.

La vía curricular apunta a reivindicar los procesos que acuden a los actores del desarrollo del currículo en sus actividades cotidianas. Allí, la prioridad es obtener las experiencias y saberes adquiridos en el desempeño habitual realizado en el cumplimiento de los conocimientos y prácticas establecidas por el diseño curricular, como los adquiridos en el denominado currículo oculto. Al reconstruir desde los involucrados, se visibilizan otros puntos de vista saludables en la gestión del cambio acorde con lo real.

b) *La investigación-acción*: Para Hurtado León y Toro Garrido (1997) la investigación acción implica la participación de los docentes y los estudiantes de formación docente en geografía, en su propio proceso de investigación, con el objeto de conocer la forma en que ellos interpretan su realidad. Se busca que el conocimiento de la realidad revele en su proceso transformador, la armonía entre la teoría con la práctica y apuntalar el viraje ajustado a las necesidades del cambio formativo en el docente de geografía.

Ahora la actividad pedagógica y didáctica establecida en el diseño curricular es objeto de la investigación. Se trata del acto indagador que se inmiscuye en el objeto de conocimiento, no solo para conocer lo que ocurre, sino también para develar las internalidades que explican razonadamente lo sucedido. Es investigar la propia práctica del docente de geografía en procura de conocer, pero del mismo modo, transformar lo estudiado con propuestas innovadoras planteadas desde la misma situación explicada.

c) *Visión ecológica de la realidad*: Según Yus R. (1996) la acción educativa debe tomar como punto de partida a los fundamentos del paradigma ecológico. Se trata de la apreciación interconectada de los componentes del todo. El todo como ecosistema implica que el todo está en cada una de las partes y cada parte en el todo. Por tanto, es armonizar las relaciones entre las partes que son interactivas, incluso antagónicas y asumir una visión interdependiente de las circunstancias vividas por la sociedad.

Como la formación del docente de geografía se ha realizado desde la perspectiva fragmentada en tantas asignaturas, se impone ofrecer una visión articulada de los conocimientos y prácticas que conduzcan a capacitar el acto formativo en forma sistémica, holística y armónica. Eso concibe entender al diseño curricular desde una concepción de totalidad, integridad y vinculante de los componentes curriculares con una visión y misión acorde con la compleja y caótica realidad actual.

d) *La interdisciplinariedad*: De acuerdo con Weil (1997) la interdisciplinariedad es una proposición de síntesis donde el conocimiento científico se desarrolla a través de un diálogo con otras formas de conocimiento, reconociendo las diferencias fundamentales desde la complementariedad. Se trata de una nueva visión de la realidad y del mundo, que permite realizar una aproximación lo más cercana a lo real, conducente a enfrentar los diferentes desafíos de la época.

El docente de geografía debe concebir que su entorno no pueda ser entendido en forma coherente y pertinente, desde una sola apreciación científica. La complejidad de las situaciones ambientales, geográficas y sociales del mundo globalizado, ameritan de la imperiosa necesidad de articular sus paradigmas y epistemologías, de tal manera de abordar los objetos de estudio en forma vinculante con otros conocimientos y prácticas conducentes a apreciar lo estudiado en lo que realmente es, en su existencia concreta.

e) *Explicar y transformar la realidad geográfica*: Según Gurevich y Otros (1995), los nuevos desarrollos teórico-metodológicos de la geografía justifican la necesidad de renovar tanto los conocimientos como las maneras de enseñarlos. Es decir, abordar los nuevos contenidos que resultan significativos para entender la realidad social y que al mismo tiempo, generen en los educadores actitudes críticas y creativas comprometidas con la transformación de su medio socio-cultural.

Desde esta perspectiva se impone reorientar los fundamentos teóricos y metodológicos para formar al docente de geografía desde la renovación paradigmática y epistemológica que se origina y se desarrolla en el mundo contemporáneo como resultado de su renovación científica. Eso implica fundar su labor formativa en la revolución que ocurre en la ciencia geográfica y en las tecnologías SIG, además de comprender la importancia de la transformación de las redes electrónicas que aúpan la explosión del conocimiento.

Significa entonces que la formación de los educadores en geografía, también se debe favorecer el entendimiento de la realidad social donde se inserta su actividad pedagógica; es decir, el objeto esencial de los procesos pedagógicos y didácticos que se vinculan para desarrollar el acto educante en la calificación académica de este educador, están en la obligación de volver la mirada hacia el entorno inmediato, además que según Ander-Egg (1994), se tiene que considerar también los siguientes fundamentos:

a) *Enfoque sistémico*: La realidad es una totalidad. El paradigma articula a sus componentes interrelacionados en un sistema dinámico. Nada está aislado, cada parte forma porción de un todo. En suma, la realidad es un sistema organizado en permanente transformación. Por tanto, la formación del docente de geografía debe realizarse desde un planteamiento sistémico que involucre a los diversos factores intervinientes en un escenario estrechamente vinculado con el objetivo formativo.

b) *Enfoque ecológico*: En la realidad nada ocurre de modo aislado. Nada acontece, ni nadie actúa en completa independencia. Todo está relacionado con todo. Todo está relacionado con los demás. La integración vinculante desde la finalidad educativa hasta el desenvolvimiento del desarrollo curricular implica para la formación del docente de geografía, concebir que se trata de una labor que armoniza a los diversos componentes estructurados como esenciales para el logro del objetivo formativo establecido.

c) *Enfoque Dialéctico*: Lo dialéctico en cuanto procura captar el movimiento mismo de la realidad, cuyas partes están en relación activa, éste se desenvuelve en un proceso incesante causado por el choque de contrarios y de múltiples factores que se entrecruzan en la dinámica misma del tejido social. En una disciplina tan complicada y en permanente transformación como es la ciencia geográfica, la formación del docente, debe concebirse en una acción controversial coherente que afecta lo estable y se ajusta a lo real.

d) *Enfoque holístico*: Se parte de cada elemento de la realidad es captado en su articulación dinámica con el conjunto o sistema global. Desde una perspectiva holística, el todo determina la naturaleza de las partes y las propiedades de éstas se explican a partir de las propiedades del todo, sin que ello agote la explicación de las partes. Así, la formación del docente de geografía debe desenvolverse en una labor que concierte los diversos factores intervinientes orientados en forma total y sistematizada.

e) *Enfoque holográfico*: El todo es una interconexión donde se articulan el pasado, el presente y el futuro. Allí cada parte se convierte en el umbral de

comprensión universal. Eso implica todos para uno y uno para todos, lo que traduce que cada parte contiene el todo como totalidad interconectada. En efecto, la formación del docente debe considerar que en cada componente del proceso estructurado, representa la exigencia de direccionar su esfuerzo hacia el objetivo trazado para su organización coherente e integral.

f) *Enfoque del pensamiento crítico*: Esta forma de pensar obliga a trascender la realidad. Eso implica ser capaces de pensar un futuro diferente conforme la capacidad innovadora y creativa del ser humano. Esta orientación constituye en el diseño del currículo para formar al docente de geografía, en una acción constante y permanente conducente a facilitar la acción indagadora interpretativa hacia el ejercicio constante del razonamiento sobre las temáticas y problemáticas a considerar en el proceso educativo.

Desde estas orientaciones paradigmáticas, la formación del docente en geografía, debe desarrollarse activamente en una labor donde sea actividad habitual el pensar y actuar en un escenario establecido en el currículo, donde se reconozca la problemática que implica la complejidad; se asuma científicamente la enseñanza, apoyado en los procesos de la investigación, el razonamiento crítico, el espíritu de curiosidad y la actitud favorable hacia la solución de problemas.

En el acuerdo entre los diversos elementos constitutivos, debe privar el esfuerzo mancomunado, ante el reto de la formación integral del educador para promover el acto educante transformador de la realidad en la que se involucra. De allí el desafío de dar más énfasis a la actividad investigativa que facilite la elaboración de otros planteamientos más coherentes con las situaciones donde se desempeña. Es comprender la realidad comunitaria, como de su institución educativa. Eso implica según Ramos, Navarro y Sánchez (1996):

Globalizar es afrontar el estudio de la realidad de un modo global, sin las parcelaciones impuestas por el currículo oficial, empleando para ello las distintas disciplinas de la ciencia, de un modo natural y flexible, como herramientas instrumentales e interpretativas de la realidad. ... Es aprender a relacionar y comprender críticamente la realidad no como un fragmento sino como una totalidad. Globalizar es permitir el aprendizaje significativo y relevante mediante una actividad educativa que asume el carácter complejo, situacional e intencional que tiene la enseñanza... favoreciendo el empleo crítico de distintas fuentes de información sin poner límites a la actividad investigativa (p. 5).

Desde este planteamiento, el objeto de la formación del docente de geografía es la explicación de la realidad ambiental, geográfica y social. Es asumir lo inmediato con la percepción de la escala que facilite la comprensión del objeto de conocimiento. En efecto, se trata de situaciones específicamente vivenciales donde se revelen los puntos de vista de los actores como de las perspectivas planteadas por los expertos que analizan los acontecimientos.

El hecho de asociar ambos bosquejos se contribuye a dar el salto epistémico hacia la elaboración de un nuevo conocimiento, más acorde con lo que acontece. Por tanto, la formación del docente en geografía, debe ser capaz de

encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la decodificación de las situaciones que asume como objetos de estudio. En esa dirección, es imprescindible valorar la importancia formativa de la investigación y en sus repercusiones en la conciencia crítica del educador.

Eso supone superar la transmisión de la mayor cantidad posible de contenidos e informaciones nocionales y conceptuales sobre los lugares, por la preocupación sobre por qué están las cosas y cuáles son los probables cambios que seguramente pronto sufrirán en su comportamiento futuro. Por consiguiente, la tarea pedagógica debe asumir orientaciones de carácter que ayuden a abordar la realidad, en procura de una explicación más crítica y transformadora. Al respecto, Tedesco (1995), recomienda:

1. La capacidad de abstracción para ordenar e interpretar los datos y la información que se difunde cotidianamente como resultado de la “explosión de conocimientos”, estimulando nuevas acciones pedagógicas que promuevan la creatividad y la curiosidad.

2. El desarrollo del pensamiento sistémico, con el objeto de comprender los procesos por los cuales las partes de la realidad se conectan entre ellas, para que la enseñanza no sea un proceso lineal. Esto es, enseñar cómo resolver un problema, por qué se ha producido y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales.

3. Desarrollar la enseñanza como un compromiso social de transformar al educador en un sujeto promotor de una acción pedagógica de compromiso y responsabilidad histórica. En ese sentido, el docente en geografía debe aprender a aceptar las responsabilidades de su propio aprendizaje.

4. Facilitar oportunidades para que la enseñanza promueva el trabajo en equipos, como escenario para actividades formativas, tales como: la comunicación, el diálogo, el consenso, como también a aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares y solicitar ayuda para mejorar en esfuerzo personal.

De acuerdo con Tedesco, se torna imprescindible entender la importancia de la capacidad analítica para abordar la cantidad de referencias a las que se tiene acceso en la Sociedad del Conocimiento. Eso conlleva que el docente de geografía debe ser habilitado para seleccionar la información y el conocimiento adecuado y coherente a sus necesidades formativas. De allí el desarrollo de otras formas de pensar e interpretar los hechos, en forma más abiertas y coherentes a la forma cómo se desenvuelven los acontecimientos.

Así, los procesos formativos deben convertirse en escenarios de posibilidades diversas para contribuir a convertir el acto educante en ámbito para fomentar el pensamiento liberador en educadores responsables y comprometidos con el cambio social. Eso conduce a renovar las formas de obtener el conocimiento, de su aplicación para resolver los problemas, tanto de la enseñanza geográfica como de la institución educativa donde laborará. Es el momento de comenzar a humanizar la actividad pedagógica y didáctica que realiza el docente

Una opción de cambio en la formación del docente de geografía

Para atender a la situación que se desprende de la relación entre la realidad curricular generada por la vigencia de la concepción curricular tecnocrática y los aportes que se plantean en el contexto de los cambios paradigmáticos de la época actual, se encuentra la propuesta de integración de asignaturas que puede contribuir a mejorar sustancialmente el desarrollo curricular de la formación de los docentes que enseñan geografía. Se trata de una acción didáctica sustentada en la renovación paradigmática y epistemológica.

Esta opción consiste en aplicar los fundamentos teóricos y metodológicos enunciados en una estructura pedagógica y didáctica orientada a dar respuesta contundente a la formación tecnocrática sustentada en los conocimientos y prácticas promovidas por el positivismo. Esto determina la necesidad de proponer una estructura curricular que haga posible la integración de las partes disciplinares en correspondencia con las orientaciones fundamentales del proceso formativo y la problemática de la realidad.

En primer lugar, la estructuración del nuevo modelo se debe gestar al integrar al personal docente que laborará durante el lapso académico, de tal manera de articular las orientaciones formativas de las asignaturas del lapso semestral. Es recomendable realizar una reunión previa para el necesario intercambio de ideas sobre el desarrollo de la actividad interdisciplinaria. Luego se imponen las reuniones conducentes a amilantar diferencias y a fortalecer los acuerdos y los consensos sobre el proceso a desarrollar.

En esta fase adquieren significado y repercusiones formativas, la formulación de interrogantes conducentes a direccionar el proceso formativo del docente de geografía, tales como: ¿Qué se va a enseñar?, ¿Cómo se va a enseñar? y ¿Cómo se realizarán las evaluaciones del proceso? El objetivo es armonizar los saberes que cada asignatura debe facilitar, como de buscar su conexión con la dinámica de la realidad. Aquí es importante prestar atención a problemas de la realidad socioeducativa y comunitaria.

Un aspecto esencial en esta fase es considerar que el tópico seleccionado será estudiado desde diversas ópticas en forma armónica; es decir, en forma interdisciplinaria. Igualmente, aquí se podrán conocer las ideas previas que poseen los educandos. Eso facilitará definir la planificación y secuencia de la estrategia metodológica a desarrollar. Al respecto, se recomienda la lluvia de ideas, la discusión en pequeños grupos y el trabajo de campo, bajo la conducción de los docentes de cada asignatura.

La segunda fase, se corresponde con la organización de la estrategia didáctica que servirá para abordar el tema y/o problema geográfico seleccionado. Lo importante de esta fase es la integración teoría-práctica, motorizada por la vinculación de las concepciones, criterios y opiniones de los expertos investigadores, la experiencia de los educadores y la actualización de los

contenidos de las asignaturas. Como en la fase anterior se exploraron las ideas previas, sobre esa experiencia, se inicia el contacto con lo teórico.

Se trata de la fase de la planificación, la cual se desarrolla mediante el desenvolvimiento de los procesos pedagógicos y la base para que eso ocurra, es la aplicación de la investigación acción, participativa y etnográfica. De allí que será un proceso abierto, flexible donde se relaciona la práctica con la teoría y la teoría con la práctica, de una manera dialéctica, controversial y de permanente confrontación sujeto – realidad hacia la transformación de experiencias, informaciones y conocimientos.

Durante esta segunda fase se revisan las interrogantes planteadas y las hipótesis formuladas, lo que conducirá a reorientar el proceso didáctico en la medida en que surjan nuevas interrogantes y nuevas hipótesis. Es el proceso que vivencia la formación desde la dirección de enseñar enseñando. Entre las técnicas a utilizar para desenvolver esta segunda fase, se encuentran el seminario, el trabajo de campo, la aplicación de los sistemas de información geográfica y el taller.

Estas actividades facilitarán una secuencia abierta y flexible que se complejiza en la medida de su desenvolvimiento en el tiempo y ajustada a la investigación participativa, como orientación para obtener el conocimiento en y desde el trabajo escolar cotidiano, en estrecha relación con el entorno del mundo global. Eso va en la dirección de ofrecer una perspectiva científica y pedagógica de acento extraordinariamente formativa de la función y desempeño docente en correspondencia con la explicación analítico-crítica de la realidad.

En esta fase, el estudiante para docente en geografía, participa en funciones docentes en institutos educativos, al aplicar estrategias metodológicas específicas de su especialidad. Todo esto, el educando se forma al confrontar experiencias, indagar su propia realidad, enriquecer su campo experiencial y aprender en lo cotidiano, en eventos estimuladores de la creatividad y la autoformación. Esta fase se retroalimenta permanentemente con la vivencia que se experimenta en la cotidianidad habitual. Implica, entonces, vivir la vida del educador de geografía con el propósito de mejorar su calidad formativa en la vida académica misma.

Una tercera fase lo constituye la integración de conocimientos y experiencias desarrolladas por las asignaturas para armonizar los conocimientos obtenidos. Cada asignatura dará a conocer el resultado de sus actividades en jornadas de estudio. Aquí la discusión será la actividad fundamental, una vez que el compartir impresiones y pareceres, ayudará a concretar los nuevos saberes. La dirección de la discusión estará bajo la conducción de los docentes que coordinaron el desarrollo curricular de cada asignatura.

Es recomendable es esta fase, extender cordial invitación a expertos investigadores sobre el tópico que se estudió, de tal manera que se incorporen al tratamiento del objeto de estudio y aporten sus criterios personales a entender

desde otras perspectivas los saberes manifestados por los estudiantes. De esta forma se escucharán otras opiniones y se manifestará la controversia en franca tolerancia y el respeto a la diversidad. Se trata esta fase de la confrontación entre los enfoques disciplinares hacia la interdisciplinariedad.

Una cuarta fase involucra la participación en actividades de devolución sistemática, hacia la reflexión sobre la investigación sobre la vinculación con la comunidad, con la exposición de los informes de investigación a las personas involucradas en el estudio. Se busca retribuir a los ciudadanos la información suministrada técnicamente estructurada sobre lo estudiado. Esta actividad sirve de experiencia formativa al estudiante para docente en geografía dada la oportunidad de compartir con la comunidad inmediata y, en general, al colectivo social.

Esta fase tiene como propósito relacionar a la Universidad con la comunidad; por ejemplo, con los Consejos Comunales, pues serán los habitantes de la comunidad estudiada quienes facilitaron los datos requeridos, ahora valorados como coparticipes del análisis de los resultados estructurados por los estudiantes en un nuevo conocimiento. De esta forma, hay una integración institucional, comunitaria e investigadores, integrados en una conversación armónica y democrática donde emergerán otros valiosos puntos de vista para continuar.

En esta fase, es cuando se puede apreciar la traducción curricular en la formación, ya no como la simple experiencia particular de cada asignatura, sino el efecto integrador que cada asignatura ha dado a la formación del docente en geografía. Así, se inicia un proceso de innovación, dado que pronto emergerán, desde los mismos estudiantes, los tópicos que se investigarán a continuación. También es necesario reconocer la coherencia sistemática alcanzada al relacionar objetivos, metodologías y actividades de evaluación.

Esta estrategia intenta agitar los razonamientos sobre la exigencia de renovar la formación del docente de geografía. El apremio de respuestas debe ir en proponer la ruptura con las orientaciones teóricas y metodológicas curriculares de acento positivismo. De allí el reto de enfrentar las circunstancias del mundo contemporáneo desde un docente de geografía, con capacidad para entender reflexivamente su realidad y contribuir a la alfabetización geográfica crítica de los ciudadanos del mundo globalizado.

Consideraciones finales

La necesidad de formar al docente de geografía, se planteó en Venezuela durante la década de los años cuarenta del siglo XX, en el Instituto Pedagógico Nacional. Mientras en Europa, desde fines del siglo XIX, ya estaba en su desarrollo académico. Esta iniciativa luego, fue promovida en los diferentes institutos pedagógicos creados durante la segunda mitad del siglo XX, con un currículo homogeneizado y variantes adecuadas a sus ámbitos de influencia, con una estructura centrada en el Plan de Estudios y asignaturas-disciplinas.

Desde un principio, la atención estuvo orientada en mejorar la labor educativa ofrecida con Docentes-Bachilleres, de excelente formación en la educación secundaria. La atención formativa se reveló en el apego al libro, las actividades didácticas de afecto tradicional y la concepción memorística del aprendizaje. En el currículo oficial la ciencia geográfica promovió las asignaturas: Geografía General, Geografía de Venezuela y Geografía Económica de Venezuela, sustentadas en los conocimientos de la ciencia descriptiva.

Ese desarrollo curricular dio especial énfasis a la transmisión de contenidos programáticos y dar a conocer la realidad físico-natural del territorio, las características de la población y las actividades económicas. Lo preocupante es que, en la actualidad, estos conocimientos permanecen estables e inmutables a lo largo del siglo XX y en el inicio del siglo XXI, tanto en la formación docente, como en los aspectos teóricos geográficos, donde la finalidad ha sido, básicamente, contribuir al amor a la patria y el afecto al territorio y a la nacionalidad.

Inquieta también que durante los años setenta, ochenta y noventa del siglo XX, se desarrollaron reformas curriculares en la educación primaria y secundaria, fundadas en las concepciones científico-educativas del conductismo, el constructivismo y la teoría freiriana y sin embargo, hoy día ha predomina en la práctica escolar cotidiana, un híbrido pedagógico y didáctico de sustento tradicional, manifestado en el predominio de actividades, tales como el dictado, la copia, el dibujo y el calcado.

Vale preguntarse, ¿Por qué en el inicio del nuevo milenio donde se necesita un educador intelectual transformador para enseñar geografía, persiste en la actividad cotidiana del aula de clase, el docente dador de clase? Lo llamativo es que se revela el educador con rasgos, tales como academicista, verbalista y enciclopedista. También se deja apreciar, el docente de geografía formado en estrategias de enseñanza para dar clase y meramente se limita a transmitir contenidos programáticos, con el mismo formato diario derivado en rutinario.

Por tanto, en un momento histórico donde se desenvuelven circunstancias complejas para mostrar una crisis plena de dificultades, la educación no cumple con la finalidad de promover la formación integral del ciudadano. Por el contrario, se aferra a promover una acción educativa descontextualizada e indiferente a los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales con características dramáticas, catastróficas y trágicas. De allí que sea urgente y apremiante indagar la formación del docente de geografía: ¿Qué ocurre allí?

La atención debe girar en torno a develar las razones del por qué se forma al docente con fundamentos teóricos y metodológicos sustentados en la renovación científica de la ciencia geográfica, como en la educación, la pedagogía y la didáctica, mientras en el aula de clase se comporta como un educador tradicional. Indagar esta problemática debe ser tarea ineludible y responsable de la Universidad, pues indiscutiblemente no forma al docente con compromiso, pertinencia y coherencia con la realidad del mundo contemporáneo.

Si hay preocupación por esta labor formativa, eso trae como consecuencia, apreciar qué, cómo, por qué y para qué se forma el docente de geografía. Estas interrogantes van en la dirección de revisar el currículo, como el desarrollo curricular en procura de identificar la acción de elaborar los nuevos conocimientos, como del nivel de participación y protagonismo de los estudiantes; es decir, visibilizar lo oculto a lo que se ve a simple vista, como reflexionar críticamente sobre sus implicaciones formativas.

Igualmente, se impone entender que labor alfabetizadora promueve hacia la formación integral de los docentes como ciudadanos cultos, sanos, creativos y críticos. Se trata entonces de la conveniencia de revisar a fondo la finalidad educativa, el diseño curricular, las concepciones educativas, pedagógicas y didácticas, como también la concepción científica de la geografía. El resultado, gestionar propuestas de cambio del currículo, sostenidas en la renovación paradigmática y epistemológica y acorde a los hechos del mundo globalizado.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1994). Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Chadwick, C. (1979). Tecnología educacional para el docente. Cuarta Edición. Buenos Aires: Ediciones Paidós, S.A.
- Gurevich, R. y Otros (1995). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- Hurtado León, I. y Toro Garrido, J. (1997). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Valencia: Edición Episteme Consultores Asociados C.A.
- Lerner de Almea, R. (1995). Estudios sobre algunas experiencias innovadoras en materia de formación docente en instituciones universitarias. Caracas: Fondo Editorial (FEDUPEL).
- Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1995). Currículo: Concepciones y fundamentos. Caracas: Liberil, S.R.L.
- Pérez, M. (1991). Aproximación al análisis de algunas concepciones curriculares. Lecturas de Educación y Currículo. Segunda Edición. Caracas: Editorial Biosfera, S.A.
- Quintero, M. del P. y Otros (1980). El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela. Caracas: La enseñanza viva.
- Ramos, G. J.; Navarro N., D. y Sánchez R. A. (1996). La globalización como cambio de morada. Revista Kikiriki N° 39, 4-5.
- Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

Vásquez, E. (1995, octubre 01). La ética en la época contemporánea. Suplemento Cultural. Diario Ultimas Noticias, Caracas, p. 1.

Weil, P. (1997). Holística. Una nueva visión u abordaje de lo real. Segunda Edición. Bogotá: San Pablo.

Yus R., R. (1996). Hacia una educación global desde la transversalidad. Barcelona (España): Paidós Ibérica, S.A.

Zamorano, M. (1968). La geografía en la República Argentina. Buenos Aires: Editorial Paidós.