

UNA APROXIMACION A LA PRACTICA

DEL DOCENTE QUE ENSEÑA GEOGRAFIA

José A. SANTIAGO RIVERA

*Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira
Venezuela*

RESUMEN

Este estudio se fundamentó en la significativa importancia asignada a los conceptos que tiene el educador sobre la geoenseñanza en su práctica escolar cotidiana. Para adquirir este conocimiento, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a docentes que utilizan los programas oficiales en la enseñanza de la geografía, egresados del Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes y que laboran en centros educativos en el Estado Táchira. Como resultado se obtuvo: a) El egresado cuestiona la formación obtenida en la Universidad por ser demasiado teórica y facilitarse de manera muy parcializada y fragmentada, ofertando solamente conocimientos y menospreciando la formación práctica. b) El egresado vive en la escuela una situación muy compleja en su primer año de actividades: cuando llega a las aulas, se ve en la obligación de construir su propia práctica escolar, muy diferente a la universitaria; y c) La actividad docente realizada en la escuela le ha permitido obtener una valiosa experiencia sobre la geoenseñanza. Lo anterior, facilitó entender que el educador en geografía es formado por el modelo curricular positivista, afincado en delimitar dos situaciones fragmentadas, diferentes y hasta contradictorias: primero la teoría y luego la práctica. Eso significa que, una vez egresado, tiene que construir una concepción pedagógica muy distante de la teoría adquirida en la Universidad, originando un complejo empirismo que

lo desfasa de su realidad educativa. De tal manera que este resultado invita a reflexionar sobre la misión que debe cumplir la Universidad, dando respuestas contundentes a la crítica realidad donde se encuentra inmersa.

Palabras Claves: Experiencia, Enseñanza Universitaria, Enseñanza, Práctica Escolar Cotidiana, Geografía, Enseñanza de la Geografía.

AN APPROACH TO TEACHING OF THE EDUCATION WHO TEACHES GEOGRAPHY

ABSTRACT

This study was based in the significant importance assigned to the concepts that the educator has about the geography teaching in his/her daily school practice. This information came from a questionnaire with open questions given to educators who follow the official programs of geography (7th and 9th grades), had obtained their bachelor's degree at the University of The Andes, Táchira, and worked within the Táchira state. The results were: a) the educators express their doubts about the instruction received at the university being too theoretical, partial and fragmented, outstanding the theory and underevaluating the practice. b) The educators face a complex situation at their schools during the first year of teaching because they have to construct their own school practice experience, very different from what was learnt at the university. c) The teaching activity has provided them a valuable experience in schooling geography. The results show that the teacher of geography is formed under the positivist curricular model, tending to define two different, separated, contradictory situations: first the theory and afterwards the practice. This means that the educator has to construct a pedagogical conception very distant from the theory learnt at the university, giving way to a complex empiricism that doesn't fit the education reality. These results stimulate us to consider the roll that the university should play in giving decisive answers to the critical reality that surrounds it.

Key-Words: Experience, University Student Teaching, Daily School Practice, Geography, Teaching of the Geography.

CONSIDERACIONES TEORICAS

Desde el inicio de la era democrática, el Estado venezolano ha manifestado su preocupación por el mejoramiento de la labor docente, debido a las persistentes críticas sobre el carácter tradicional de su práctica pedagógica. En ese contexto, la profundización de la discusión sobre la función del educador que enseña geografía, destaca por la transmisividad del conocimiento, lo que origina una acentuada indiferencia, neutralidad, apatía, eclecticismo y apoliticismo, que trae como consecuencia un desfase de la tarea de educar con el momento histórico e impide confrontar la espacialidad geográfica; acercar los nuevos conocimientos al aula; vincular el saber empírico del educando con los conceptos de la ciencia y apreciar las tendencias de los nuevos tiempos y las nuevas realidades.

Cuando se busca una interpretación a esta situación, emergen reflexiones que encaminan sus explicaciones hacia la formación del educador y sus concepciones sobre el trabajo escolar. Ante la importancia de vislumbrar de manera directa la incidencia de la formación de los educadores como alternativa para comprender su actuación tradicionalista en la práctica escolar, es necesario revisar los modelos curriculares que, históricamente, han contribuido a formar los docentes para el ejercicio de su labor profesional. Para entender este acontecimiento, se puede recurrir a tres modelos pedagógicos: el modelo tradicional, el modelo tecnocrático y el modelo cualitativo. El modelo tradicional de enseñanza construyó una realidad escolar limitada al "Magister Dixit". Se trata de una pedagogía con un sentido extraordinario de la verticalidad docente-alumnos, la cual se centra en la exposición como única estrategia para enseñar y la pasividad reproductora de los alumnos, circunscritos a escuchar la lección. Bravo Jaurequi (1988) afirma que el modelo tradicional es la forma de ver el currículo dominante a finales del siglo pasado y en los comienzos del actual. En general ha sido la concepción dominante en el inicio de la disciplina y refleja la idea según la cual el currículo es el cuerpo de contenidos establecidos por el maestro para que el estudiante los cubra en su totalidad y, en consecuencia, aprenda (p. 43-44).

Luego, con la vigencia del modelo tecnocrático, según Quintero y otros (1980), la tarea del educador ya no fue prepararse para dar la clase sino ejecutar acciones planificadas por otros calificados expertos: los técnicos en diseños curriculares. La enseñanza se orientó hacia el logro del cambio de conducta, mediante un proceso previamente planificado y desarrollado en estricto cumplimiento y secuencia establecida. Es decir, una planificación rígida e inflexible que tan sólo perseguía el resultado. Este modelo proceso-producto descansó sobre los postulados teóricos del conductismo: el aprendizaje es cambio de comportamiento. Las nuevas condiciones pedagógicas impulsadas por el psicologismo, significaron que el docente debía estar habilitado para dar clase; ser un buen técnico que ejecutase situaciones planificadas; preparado en el manejo de recursos didácticos y métodos para enseñar, de manera de lograr efectiva y eficientemente la transmisión de los contenidos y su verificación en las evaluaciones. Ante la vigencia de lo tecnocrático, como se ha extraviado la esencia de la labor pedagógica para formar al educador, éste, aunque conoce la realidad geográfica donde actúa; en el aula, se esmera por dictar y/o explicar nociones y conceptos de profundo sentido abstracto. También es necesario expresar que ambos modelos: el tradicional y el tecnocrático, condujeron a la enseñanza dentro de la concepción de educar como misión de transmitir el saber heredado del pasado.

De allí que se entienda que ante una realidad tan plena de incertidumbre, tan falible y tan paradójica, lo estático no puede ser respuesta para educar en procura de explicar los fenómenos sociales. En el ámbito de las Ciencias Sociales y, más que todo, dentro de la tendencia de éstas ciencias a construir su propio paradigma, los estudios de la realidad social se han inclinado a fundamentarse en el modelo cualitativo, por encontrarse más adaptado a las circunstancias dinámicas y complejas que caracterizan a los acontecimientos del hombre y de la sociedad. Ese modelo reivindica el campo experiencial que diariamente obtiene el educador con su participación en las rutinas del aula y sobre las concepciones que sobre ella va consolidando con el transcurrir de los años. para decirlo con otras palabras, se mira hacia lo que hace el docente, destacando lo que él piensa y sabe sobre la práctica educativa.

En este sentido, el desarrollo de investigaciones etnográficas, participativas o de investigación-acción (Rodríguez, 1989; Lacueva, 1989; 1991; Santiago, 1991; 1993 y, 1995), han permitido realizar aproximaciones a la actividad escolar en el aula, tomando en cuenta la opinión de los docentes sobre su actividad habitual y también sobre cómo laboran en el aula. Los resultados han puesto de manifiesto que el docente desarrolla actividades transmisivas para enseñar donde priva la concepción que él ha construido en su actividad educadora. No es la clase magistral; no es la clase tecnocrática. Se trata de una situación plena de complejidad donde se ha rutinizado una experiencia que trae como resultado la precariedad escolar. Por consiguiente, preocupa que la imagen del maestro se haya distorsionado en su sentido axiológico y teleológico que menosprecia la esencia integral de la enseñanza.

Esto es reconocido por estudios realizados, tales como: El Proyecto Educativo (1986), el Proyecto de la COPRE (1991) y el Plan Decenal (1992) del Consejo Nacional de Educación. En cada uno de ellos, se le ha asignado una trascendente importancia a la problemática del docente. Desde estas propuestas, se insiste en que no se puede seguir apreciando en forma particular y específica la actividad del profesor en el aula, sino que es necesario contextualizar la enseñanza. Ese saber que él construye en su actividad diaria cuando enseña a sus educandos y el cual defiende con tanta vehemencia por tratarse de su constructo personal, es quizás más relevante para él, que su misma formación académica obtenida en la Universidad. Se trata del conocimiento que se ha venido construyendo con la actuación cotidiana y que tiene implicaciones teóricas significativas que se sustentan desde la propia praxis. Cuando los docentes confrontan la teoría pedagógica con la formación académica, tiene mayor valor para el educador su propia teoría personal.

En las oportunidades recientes en que el ente oficial ha realizado intentos por reformar la educación (Normativo de la Educación Básica: 1981; 1986), el docente ha preservado el modelo que lo limita a ejecutar los programas contruidos por los expertos del Ministerio de Educación, con el objeto de "facilitar" los procesos de enseñar y de aprender, aplicando una estrategia unidireccional y vertical que desconoce la ex-

perencia del educador, estrechamente vinculada con el programa de la asignatura. En estas ocasiones, se han manifestado las contradicciones existentes entre la teoría que se impone desde el ente oficial y las concepciones del docente, trayendo como resultado que el educador asuma como prioridad lo que sabe y tan sólo asimila aquello que tiene alguna vinculación con su práctica habitual, lo demás lo desecha.

En este contexto, en la medida en que la sociedad reclama una acción educativa más acorde con la necesidad de transformar el país, a la vez identificada con la preservación del ambiente y el uso adecuado de los recursos naturales, se reafirma la significación de la enseñanza para la reflexión y el cuestionamiento intencionado. En el caso de la enseñanza de la geografía, los expertos denuncian que se trata de una enseñanza eminentemente descriptiva y muy alejada de la espacialidad geográfica. Para Delgado Mahecha (1989) es aburrida, fastidiosa, rutinaria, repetitiva, acrítica, entre otras características. Aún más, la geografía como ciencia social no tiene correspondencia con la espacialidad donde se inserta la escuela, lo que determina que, lo que se enseña, contribuye a consolidar el comportamiento pasivo y escasamente crítico del ciudadano, frente a la identidad nacional y al reto de un desarrollo independiente, autónomo y sostenido.

Para atender a esa situación, el primer aspecto a tomar en cuenta lo constituye, necesariamente, el docente que enseña geografía. Se debe entender que la exigencia de transformar la concepción transmisiva de detalles geográficos, facilitada por labor docente eminentemente descriptiva; ha colaborado en fortalecer una tendencia alienadora de la conciencia nacional. Por un lado, mientras, según Gurevich (1994) la misión debe ser la de explicar la realidad, la enseñanza de la geografía se limita a desarrollar una actividad descriptiva. El educador enseña geografía como un acontecer mecánico, desprendiendo su actividad transmisiva de su pensamiento cuestionador de la realidad geográfica.

Todo esto evidencia que la geoenseñanza se apoya en una fundamentación positivista, funcionalista y descriptiva, que en la praxis se limita a facilitar solamente contenidos con una base conductista. En esta situación, ha desempeñado una función muy importante la prácti-

ca de asignarle al docente la tarea de enseñar estrechamente apegado a las directrices que se establecen en el programa. Este instrumento que sirve de guía para la actividad escolar, a pesar de que se recomienda y sugiere, las autoridades del plantel, llámense directivos o supervisores, le exigen al docente estrictamente planificar y ejecutar su actividad diaria de acuerdo a los objetivos programáticos, negándole la libertad de construir su propia planificación. ¿Cómo puede responder el docente que enseña geografía a este acontecimiento? Santiago (1995) estudiando la realidad del trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, encontró que los docentes inmersos en la investigación, poseen un conocimiento amplio de la situación dinámica del mundo actual, y demostró que posee un actualizado conocimiento sobre cómo se debe enseñarla geografía en correspondencia con esa realidad.

Sin embargo, ese docente planifica su labor de aula atendiendo a los fundamentos didácticos tradicionales y enseña contradictoriamente solamente los contenidos geográficos del programa sin correspondencia con la dinámica realidad geográfica que afirma conocer. Igualmente, utiliza técnicas tradicionales para orientar la enseñanza geográfica. Pero llama profundamente la atención la incoherencia que se evidencia en las dificultades que tiene para aplicar la metodología geográfica que recomienda utilizar el mismo programa oficial, aunque reconoce que la investigación es la estrategia didáctica más adecuada para desarrollar el proceso de enseñar la geografía. Es decir, posee una importante información, pero carece de dominio metodológico para investigar el espacio geográfico.

Es necesario destacar también que otro de los aspectos que sirve para testimoniar la deficiente calidad académica de la geoenseñanza, lo constituye el conocimiento que exponen los educandos, cuando son consultados sobre tópicos programáticos. Al respecto, González (1993), entrevistando estudiantes del noveno año de Educación básica, de colegios públicos y privados del este de Caracas, obtuvo que es asombroso y preocupante que una gran mayoría de jóvenes de 15 años -todos estudiantes regulares de la escuela básica respondan que los Estados Unidos, México o Nueva Esparta y Coro, son los países que limitan con Venezuela. Así otros dieron res-

puestas como Puerto Rico o Puerto Ayacucho e incluso Petare y La Florida. Desde estas respuestas, cabe preguntarse: ¿Dónde está la enseñanza que favorece la postura crítica, el razonamiento y la creatividad? Es una geoenseñanza con un profundo desprendimiento de lo geográfico, que desvirtúa la realidad con fines inconfesables. Lo más grave aún, es que esta enseñanza preserva en ellos, los errores como conocimientos válidos que usa en sus conversaciones informales y como conocimiento escolar. Para demostrar esta situación, el investigador recomienda recordar los resultados de los concursos de radio y televisión, donde se presentan reiteradamente errores graves de descripción geográfica que son de la burla de la audiencia. Otra experiencia importante que tiene relación con la diferencia entre el planteamiento teórico del educador y su práctica, lo constituye la investigación presentada por Abreu (1995) en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina en La Habana, Cuba.

Esta autora expuso, teniendo como fundamento los conceptos de los docentes que enseñan geografía en la ciudad de Dourados, en Brasil. Ellos cuestionan con argumentos válidos la utilización en la práctica educativa la geografía tradicional y su método descriptivo mnemotécnico, autorrotulándose como profesores que trabajan la geografía crítica. Pero los profesores al ser observados en su desempeño en el aula, no demostraron una práctica pedagógica de respaldo a ese discurso crítico, a pesar de que mayoritariamente realizan un discurso con versiones y conceptos de espacio y sociedad direccionados para la contestación al orden establecido. Eso se da en la mayoría de los profesores analizados, sin una fundamentación teórico-práctica consistente, que respalde científicamente ese discurso (p. 275-276).

Un estudio relacionado con el conocimiento de los preconceptos del docente, es el realizado por el Grupo Investigación en la Escuela, a través del Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) (1991), la cual se describe a continuación: Se toma como punto de partida que la actuación de un(a) *profesor/a* no se genera en el vacío, sino que se deriva de una determinada forma de interpretar el hecho educativo y de unos principios de acción didáctica que caracteri-

zan el marco teórico -implícito o no- en el que se inscribe dicha actuación. En muchos casos, esa interpretación y esos principios no responden a una elaboración teórica sino a la experiencia cotidiana, al sentido común de los profesores. En otros casos, los menos, se presenta como una construcción teórica más elaborada que pretende “describir e interpretar” la realidad escolar, así como dirigirla hacia unas determinadas metas. (...). Como resultado, se encontró que las concepciones del docente permanecen dominadas por concepciones “tradicionales” acientíficas, poco rigurosas, rutinarias, que no provocan cambio educativo ni construcción del “saber” profesional. Relegando así, la acción real de profesores y alumnos a una mera repetición mecánica de actividades rutinizadas, que tiene poco que ver con una mejora de la calidad educativa y con un progresivo conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 5).

Otro estudio importante realizado sobre los preconcepciones que tiene los educadores sobre su práctica escolar cotidiana, lo constituye la investigación realizada por Flores Ochoa y Batista Jiménez (1982), en Medellín (Colombia). Estos investigadores describieron la concepción que los maestros abrigan acerca de su propio trabajo, acerca de la orientación de la práctica pedagógica de la cual hacen parte esencial de su calidad de “sujetos”, supuestamente autorizados para hablar, como maestros acerca de su propio “objeto”, objeto que no es otro que la articulación entre enseñar y aprender, su contextualización y régimen común (p. 1). Los docentes conciben su labor pedagógica desde los siguientes puntos de vista: a) el tradicionalismo pedagógico (p. 53); cuya meta pedagógica es lograr el aprendizaje de los conocimientos generales, valores y habilidades más o menos estáticas, con un método academicista, verbatista y escolástico, que dicta sus clases dentro de un régimen de disciplina que estimula a los educandos a la receptividad y a la memorización. b) el transmisionismo conductista (p. 55), que parcela el proceso pedagógico en áreas o porciones de saberes seleccionados, con el objeto de transmitirlos y lograr cambios de conducta en los educandos, bajo la orientación del diseño de objetivos instruccionales. e) el romanticismo pedagógico (p. 5?) como la práctica pedagógica que encamina su esfuerzo a moldear el comportamiento del educando transmitiéndole

los conocimientos y valores fundamentales que le permitan actuar en la sociedad) y d) el desarrollismo pedagógico (p. 62) que tiene como objeto ayudar a desarrollar las potencialidades del educando, mediante la selección de experiencias que le faciliten sobrevivir en la experiencia futura, entre otros aspectos.

Tales modelos coexisten para incidir en forma compleja sobre la práctica pedagógica de los docentes, al extremo de que éstos viven su actividad cotidiana ignorando muchas veces si su actividad es conductista o desarrollista, romántica o tradicional. También es necesario destacar para entender el desfase teórico-práctico del docente que enseña geografía, lo constituyen las vivencias del inicio de la práctica profesional del docente. De acuerdo con Guerrero López (1994), la construcción del pensamiento del profesor se redefine, complejiza y complementa por su conocimiento en la práctica. Este tipo de conocimiento surge a partir del contacto y/o manipulación del profesor con la experiencia docente. Los primeros días de actuación docente de los profesionales de la enseñanza son inolvidables; a algunos le tiemblan las piernas, sienten que decenas de ojos están clavados en él, adivina círculos de risas en la penumbra del aula que intuyen su ignorancia (práctica) y su nerviosismo (p. 47).

Todas estas experiencias descritas ponen en evidencia la contradicciones en el docente que enseña geografía. Cuando los fundamentos de los nuevos modelos pedagógicos, impulsan procesos que favorecen la enseñanza desde alternas formas de obtener el conocimiento y a través de la aplicación de estrategias abiertas y flexibles que permiten abordar reflexiva y crítica mente la cotidianidad tan movible de hoy, la enseñanza se aferra a la transmisividad. Sin embargo, no se puede desconocer lo que él sabe. Por lo tanto, está plenamente justificado que, para tener una aproximación a la explicación de su comportamiento, es una exigencia abordar su pensamiento, con el objeto de inferir las bases que sustentan la complejidad de su pensamiento, el cual pone de manifiesto cuando se interroga sobre su práctica escolar habitual.

Lo anteriormente enunciado determinó que el presente estudio se interrogara sobre:

- . ¿Cómo ha incidido la formación profesional del docente que enseña geografía en el desarrollo de su trabajo escolar cotidiano?
- . ¿Cuáles fueron las vivencias más significativas para el docente que enseña geografía en el inicio de su práctica profesional?
- . ¿Qué situaciones se han constituido en valiosa experiencia para el docente que enseña geografía durante su vida como profesional?

Estas interrogantes se formularon entendiendo de por sí, que la labor de la docencia geográfica constituye un problema de trascendente importancia en la dinámica educativa. Eso resulta de las significativas discrepancias existentes entre la realidad geodidáctica y la concepción crítica de la geografía; entre la realidad geográfica de cambios permanentes y la presencia de la enseñanza geográfica descriptiva; del saber pedagógico imperante y la vigencia del modelo tecnocrático y la discusión que en la actualidad se produce entre la teoría geodidáctica y la praxis de la enseñanza de la geografía.

METODOLOGIA

El estudio se desarrolló tomando en consideración que su objeto de investigación, lo constituye el conocimiento de la concepción que el educador que enseña geografía se ha formado, luego de su participación en los estudios universitarios y de la experiencia académica obtenida en su trabajo escolar cotidiano. Dadas las características de una investigación de esta naturaleza, fue necesario realizar una aproximación a la actividad diaria del educador, de manera que la información obtenida, refléjese sus concepciones con espontaneidad y naturalidad. Fundamentados en esos criterios, la investigación se concibió inmersa en la concepción cualitativa, la cual es descrita por Pérez Serrano (1994) como la actividad investigativa donde el investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza sus estudios en contacto directo con el participante inmerso en el estudio, con el objeto de ir elaborando el análisis de la situación que se estudia desde la opinión que el involucrado emite como su concepción.

Por consiguiente, las investigaciones orientadas por la concepción cualitativa demandan la utilización de una metodología abierta y flexible que permita abordar la acción educativa en su escenario real y concreto. Sant Louis de Vivas (1994) afirma, al respecto, que si la realidad es construida por el ser humano, la única manera de conocerla es a través de la interacción continua o con el diálogo entre quienes la construyen. Así, el proceso es hermenéutico ya que trata de establecer consenso en la interpretación de lo existente y dialéctico porque compara y se refina constantemente esa interpretación. Lo importante es reconstruir el mundo que existe en la mente de sus constructores (p. 10-11)

Se buscó, entonces, conocer en el educador sus creencias, sus intenciones, sus decisiones, sus impresiones, sobre la enseñanza de la geografía que desarrolla diariamente. Para ello se aplicó un cuestionario que facilitó la obtención de la información requerida por el estudio. Por lo tanto, asumieron condición significativa los relatos por ellos expuestos sobre interrogantes que hizo el investigador. La población participante en la investigación, la constituyeron los docentes egresados del Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes, que se desempeñaron como educadores que enseñaban geografía en el momento del desarrollo del estudio, en instituciones públicas y privadas urbanas, utilizando los programas escolares oficiales, en Escuelas Básicas e instituciones de Educación Media, Diversificada y Profesional, sin diferencias socioeconómicas, ubicados en los centros educativos de San Cristóbal, Santa Ana, Táriba, Rubio, Ureña; San Antonio, Capacho, Delicias, Cordero, Michelena, Lobatera, La Grita, Coloncito, El Piñal y San Josecito. Como muestra se seleccionaron al azar dos docentes en cada una de las comunidades mencionadas, para un total de 28 docentes, a excepción de San Cristóbal, donde fueron seleccionados cuatro (4) educadores. El estudio, entonces, abarcó un total de treinta y dos (32) docentes encuestados.

Por tratarse de una investigación de naturaleza cualitativa, según Taylor y Bodgan (1990) en la metodología cualitativa el investigador va al escenario de los acontecimientos y se vincula con las personas en una perspectiva holística. De allí que las personas, los escenarios o grupos, no son reducidos a variables sino considerados como un todo.

El investigador cualitativo estudia personas en el contexto del pasado y en las situaciones en las que se encuentra en el momento presente. Tomando como punto de partida, lo expresado por Taylor y Bodgan, el estudio consideró la necesidad de establecer tópicos de referencia como rasgos aglutinadores de la información ofrecida como respuestas. Estos tópicos fueron los siguientes: a) La formación profesional: Fue necesario considerar cómo influyó la formación académica obtenida en la Universidad en su desempeño como educador en geografía. b) Las actividades iniciales: Se tomó en cuenta la experiencia adquirida durante el primer año del ejercicio profesional, por cuanto deja mucha "huella" en el desarrollo profesional del educador y, c) La experiencia: Es indudable que la participación diaria y habitual del docente, constituye un factor importante para conocer como es su práctica.

Para la recolección de información, el estudio utilizó los siguientes procedimientos: a) Revisión biblio-hemerográfica para obtener los fundamentos que explican la situación-problema del estudio y sus bases teóricas. Según Hernández Sampieri, Fernández Ciollado y Baptista Lucio (1991) la revisión de literatura consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los propósitos del estudio, así como extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe al problema de la investigación. 2) El cuestionario fue el instrumento fundamental en la recolección de la información de la investigación. Se trata, de acuerdo con Sánchez Aranguren (1979) de una técnica de investigación que se aplica por medio de la elaboración de un conjunto de preguntas, con la finalidad de obtener informaciones entre los involucrados como base del estudio.

El cuestionario debió resolverse sin intervención del investigador. Eso aseguró para la investigación la posibilidad de que el docente respondiese con libertad a la consulta planteada. Cabe indicarse que las preguntas fueron elaboradas desde interrogantes establecidas para orientar la investigación, la experiencia del investigador y la ayuda de la literatura especializada. El instrumento fue distribuido personalmente por el investigador a los docentes considerados como la muestra del estudio y fue elaborado con preguntas abiertas, buscando que el educador consultado emitiera su opinión con libre albedrío, utilizando su

propio vocabulario y diciendo lo que inspiró su concepción sobre lo interrogado. Por eso se recomendó a los docentes responder el instrumento con la técnica del ensayo.

El procesamiento de la información obtenida se realizó de acuerdo con las recomendaciones de San Louis de Vivas (1994). Esta autora aconseja estructurar un cuadro en una hoja donde redacta la pregunta como guía para transcribir la información e ir detectando las categorías que se construirán con la información emitida por el consultado. Así, el investigador se mantiene centrado en la situación que estudia, permitiendo que vaya obteniendo conclusiones sobre la marcha, y las puede utilizar para comprender globalmente lo que está tratando de investigar. Hecha la transcripción caso por caso, se procedió a organizar la información en torno a los tópicos que se fueron detectando en la lectura de las transcripciones. De esta manera, se estructuró la presentación de los datos obtenidos, los cuales luego fueron descritos tomando en cuenta las preguntas de la investigación.

RESULTADOS

En el marco de los fundamentos teórico-metodológicos expresados anteriormente, el estudio se encuentra inmerso en la importancia que se ha asignado al pensamiento del docente, como una opción para impulsar cambios trascendentes en la revitalización de la actividad escolar. Ese argumento ha servido de base para establecer un diálogo con los educadores que enseñan geografía, con el objeto de conocer sus impresiones sobre la experiencia acumulada en el diario acontecer del aula, desde donde se destacan, de acuerdo con las preguntas de la investigación, los siguientes hallazgos:

a) FORMACION UNIVERSITARIA y DOCENCIA GEOGRAFICA:

Los problemas que se plantean constantemente sobre el desfase pedagogía-realidad escolar y los cuales ponen de manifiesto la baja calidad de la geoenseñanza, admiten sin prórroga alguna, que se debe formar al educador con una clara conciencia sobre la necesidad de los cambios. Por eso, la siguiente interrogante; *¿Cómo ha incidido la for-*

mación profesional del docente que enseña geografía en el desarrollo de su trabajo escolar cotidiano? Entre los aspectos más significativos, se encontró lo siguiente:

1. - La enseñanza geográfica y pedagógica debe estar más identificada con la realidad nacional. Un docente expresó: *“Antes era transmitir un libro en el cuaderno de los alumnos por medio del dictado. Pero esa técnica ya está obsoleta y requiere que el docente junto con los alumnos entren a debatir los grandes problemas nacionales. De allí que sea de vital importancia proponer un cambio drástico en el programa, como en la mentalidad del docente y del estudiante”.*

2. - La formación de docentes debe atender a los fundamentos de la geografía como disciplina científica: Un docente manifestó: *“Para graduarme tuve que aprender a estudiar geografía, aprendiendo lo enseñado por los profesores de las distintas materias, quienes son profesionales bien exigentes; esforzándome por estudiar e investigar permanentemente. Eso me ayudó mucho pues ahora como docente tengo que estar constantemente consultando en la Biblioteca para estar al día en mi materia”.*

3. - La realidad tan dinámica demanda al docente la actualización: Un docente opinó, lo siguiente: *“Hoy en día con los cambios que se están produciendo constantemente, para ser docente de geografía uno tiene que estar actualizado de todos los problemas y acontecimientos que se suceden a diario a nivel mundial, nacional y regional y hasta nivel local: nuestro entorno social, es decir, en contacto con el medio porque la geografía abarca todo, es decir, desde los problemas sociales hasta la contaminación de nuestro ambiente”.*

4. - La enseñanza universitaria preserva la concepción pedagógica tradicional: Una expresión de un docente consultado, cita lo siguiente: *“La formación que recibí a nivel universitario fue más teórica que práctica. Conocimientos extraídos totalmente de libros expuestos por los docentes conllevaron a que muy poco nos enfrentáramos a la realidad. Es decir, nos prepararon para guiar u orientar al educando en el aprendizaje de esta asignatura con la mayoría de fundamentos teóri-*

cos. Considero que en la formación de un docente en geografía debe aprovecharse al máximo el medio que nos rodea, ya que es allí donde se puede palpar con mayor realismo los fenómenos, efectos, relaciones; consecuencias, etc. Igualmente estimular la creatividad que permita enfocar estrategias sustentadas en ejemplos de la vida diaria para enseñar al educando a interpretar, analizar el por qué de los hechos o fenómenos, sacar conclusiones eliminando al máximo la copia textual de conceptos”.

5.- La enseñanza geográfica universitaria se desarrolla en forma aislada y fragmentada: Esto se desprende de la siguiente opinión: “Con respecto a la formación me parece que salimos mal formados; no por los profesores sino por el Pensum de Estudios que está desfasado, debido a que para ser docente debe prepararse la persona muy bien y esto se logra si desde el comienzo de la carrera, se va a la práctica; es decir, ver las prácticas profesionales desde el primer semestre y llevar una secuencia en las materias a cursar en la carrera y si es posible paralelamente, porque en nuestra realidad actual están sucediendo cosas importantes que no están incluidas en el pensum de estudios. ¡Más práctica!

6.- La enseñanza universitaria para formar docentes en geografía tiende a especializarse más hacia lo geográfico que hacia la geodidáctica: Un docente opinó al respecto: “Para algunos docentes de la Universidad les parece que cuando se profundiza en el aprendizaje de la geografía, se está preparando un geógrafo, pero no es así, ya que deben recordar que están enseñando en una Escuela de Educación, en una especialidad denominada geografía y que hoy en día los estudiantes de Bachillerato necesitan docentes capacitados académicamente que les enseñen los conceptos básicos de esta materia y que les sirvan de base para cualquier carrera en el futuro”.

7.- La enseñanza se define en el marco de la dualidad Universidad Realidad Educativa: Un docente expresó lo siguiente: “La Universidad nos da un conocimiento para ser utilizado en dos aspectos: 1) para ser un docente transformador de ideas y conocimientos para la vida y la

práctica. 2) para ser un docente mediocre que sólo va a reproducir lo pensado y regirse por un programa, frustrando a los demás”,

8.- En la Universidad. la enseñanza para formar educadores en geografía. debe permitir la actualización de los programas para realizar una enseñanza más práctica que teórica. Esto se demuestra a través de la opinión que a continuación se expresa: *“obtuve muchos conocimientos en las materias que curse, pero se debería mejorar los programas que aplican los docentes universitarios y se reformulen utilizando más actividades que permitan poner en práctica los conocimientos obtenidos”, “Conocimiento como los referentes a las áreas de la especialidad: tal es el caso: climatología, geología, geomorfología, pedología, geografía física, geografía económica, entre otros”.*

De lo anterior se puede evidenciar la formación universitaria es excesivamente teórica y tradicional, y es apreciada por el docente como una dificultad para desarrollar la enseñanza de la geografía en las aulas escolares. Esto se explica, según Avolio de Cols (1979), que: “El principio de la escuela tradicional ‘aprender hoy para aplicar y actuar mañana’ ya no tiene vigencia. (...). Los cambios profesionales e industriales han quitado validez a esa división de la vida del hombre en dos períodos de límites precisos: un período de formación y de adquisición de conocimientos y otro de aplicación en el mundo laboral. (p. 5). Es innegable que el futuro docente no puede continuar siendo la acumulación de un bagaje teórico en esta época de cambios.

En la formación de docente en geografía, ante la contradicción teoría-práctica, Santos Guerra (1990) expresa que las escuelas universitarias se han preocupado más por lo que tiene que enseñar el educador que por la formación de ese profesor que ha de enseñar una materia. El hecho de aprender teorías no implica aplicar en la práctica el conocimiento obtenido, por lo cual el alumno que está aprendiendo a ser profesor recibe unas teorías sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que no ve encarnadas en el propio modo de aprender y que, además, no puede poner en práctica por sí mismo. Y cuando acude a realizar sus prácticas, tampoco las encuentra materializadas en las aulas y centros donde acude (p. 67).

b) LA EXPERIENCIA OBTENIDA EN EL PRIMER AÑO DE DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA GEOGRAFICA:

Otro de los aspectos que adquieren rasgo de fundamentales para entender cómo se evidencia la formación universitaria en el docente en servicio, lo constituye el desempeño profesional en su primer año de actividades. Es necesario entender que esta experiencia representa el acceso a la actividad educativa propiamente dicha, donde el recién egresado pone de manifiesto el bagaje teórico-metodológico que aprendió en la Universidad. El estudio se interrogó: *¿Cuáles fueron las vivencias más significativas para el docente que enseña geografía en el inicio de su práctica profesional.* Entre las opiniones de los docentes consultados, se describen las siguientes:

1.- Dificultades para lograr el ingreso al campo de trabajo: Para un educador, la inquietud de buscar trabajo se manifiesta de la manera siguiente: *“La angustia de no conseguir trabajo. Ese trauma para ingresar a la docencia pone de manifiesto que parece que la obtención del título no es suficiente. Es decir, uno vive una situación tan complicada que no es suficiente haber estudiado cinco años para optar a un cargo docente”.*

2.- Las estrictas exigencias del personal directivo de las instituciones escolares: Desde la experiencia de un docente, éste expresó: *“Inicialmente, al llegara mi centro de trabajo, pude verificar las deficiencias del sistema educativo, además de sentirme afectado por la presión del Director, quien me exigió el manejo estricto del programa, además del enfrentamiento con los profesores que tenían otra forma de pensar y de practicar el programa de enseñar geografía. Los alumnos, por otro lado, estaban acostumbrados a una metodología muy distinta a la que yo quería implantar y me costó cambiarles su forma y manera de estudiar”.*

3.- Las carencias que presenta la formación de los estudiantes: En relación con este rasgo tan importante, un docente expuso lo siguiente: *“Sinceramente fue una experiencia fuerte para mí, puesto que me conseguí con aspectos que nunca consideré tan marcados en la*

educación, tales como: la falta del hábito de estudio en los alumnos, las asistencias a clases, la poca atención del educando; sobre todo este último aspecto, me sorprendió mucho, puesto creía en una juventud mucho más interesada y culta, pero no fue y creo todavía que aún no es así”.

4.- El docente inmerso en el estudio percibe que la formación universitaria es muy ideal. Es muy teórica: Un docente afirmó: *“Es interesante debido a que se aprende con los alumnos toda una serie de actividades desconocidas para mí, porque todo es real y eso en la Universidad no se enseña. La Universidad no muestra la verdadera escuela. Allí todo es teórico: una escuela ideal, un alumno ideal, una planificación ideal, una clase ideal. Si encontré alumnos con graves carencias: no sabían leer y escribir; exceso de alumnos; negativa para hacer trabajo de campo con los alumnos; la ausencia de una buena biblioteca, la planta física no es acorde, falta un buen pizarrón, no hay material didáctico, pero esto no lo estudiamos en la universidad”.*

5.- En el aula de clase se vive la verdadera realidad educativa: Por eso se destaca la siguiente opinión: *“En mi primer año de docencia en geografía fue muy bonito y lleno de muchas sorpresas; algunas buenas, otras poco halagadoras, pero me han servido de mucha experiencia. mencionaré algunas: Descubrí en mis alumnos el gran potencial de creatividad que ellos poseen; al principio fue difícil controlar la atención y la disciplina del grupo; los programas desconectados de la realidad; a veces se me dificultaba el proceso de evaluación; y; por supuesto, aprendí y sigo aprendiendo de mis alumnos”.*

6.- El colegio privado es otra alternativa para ingresar al mercado de trabajo: Un docente describe su experiencia de la siguiente manera: *“Al principio resulta motivante trabajar en un colegio privado ya que uno se gradúa con la esperanza de poner en práctica todos nuestros conocimientos, pero por otro lado, es decepcionante, ya que la mayoría de recién graduados logramos ingresar a la docencia a través de los colegios privados, en los cuales se realiza una inmisericorde explotación al educador (Sueldos miserables, falta de espacio físico, exceso de materias, apadrinamiento del personal administrativo o directivo para pa-*

sar alumnos sin tener los conocimientos básicos porque su representante aporta dinero al instituto, muchas otras presiones)”.

7.- Los programas oficiales para enseñar la geografía están desactualizados: Para un docente: *“Me encontré con el problema de que debía enseñar una geografía neta mente teórica debido a que tuve que trabajar solamente la parte teórica que recomiendan los programas (éstos están muy desactualizados), a solicitud de las autoridades del plantel. Esto me impidió establecer contacto con los problemas sociales del acontecer nacional, regional y local. Sin embargo, me preocupe porque los alumnos vivieran la geografía relacionando lo que enseñé con los hechos que se desarrollan en nuestra vida diaria, de manera que aprendieran a actuar en su medio, aunque fuese desde lo teórico”.*

De acuerdo con lo descrito, el comienzo de las actividades docentes es el inicio de un nuevo acometer. Allí todo es aprendizaje. Por consiguiente, revisa libros, sus cuadernos, discute con los directivos de la escuela sobre sus aprendizajes universitarios, consulta con los docentes veteranos, intercambia experiencias con sus colegas novatos; es decir, *va aprendiendo a enseñar enseñando*. Algunos se resisten a caer en el plano colectivo de la desesperación y revisan sus planteamientos, sus estrategias; otros, ceden a la conformidad y desarrollan sus actividades inmersos en el facilismo y la rutina. Quizás lo más destacado de esta época inicial del docente, lo constituye el acontecimiento que significa construir su propia práctica pedagógica, sus propias rutinas académicas. Aquí se perfila su concepción sobre la vida del docente, sobre cómo debe abordarse el programa, qué libros recomendar por estar adaptados al programa, sobre la enseñanza de la geografía, entre otros aspectos fundamentales. Santos Guerra (1990) expresa que en este lapso, también se hacen evidentes las experiencias acumuladas en su época de estudiante. El citado autor expresa que el nuevo docente pone de manifiesto su propia experiencia de alumno.

A través del currículum camuflado que está presente en la forma de realizar/recibir la enseñanza, el individuo aprende las formas de ser

docente. La práctica educativa como alumno lo vincula con un prototipo de profesores, de alumnos, de interacciones y de contextos que servirán de referencia casi inevitable en el ejercicio profesional posterior (p. 66). Es decir, que la visión de la enseñanza que adquirió en la Universidad también se manifiesta en el periodo inicial. El recién egresado, en algunos casos, tiende a actuar como docente de la misma manera como ha presenciado las clases de los profesores que más influyeron en su formación.

c) LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA CON LOS AÑOS EN EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA GEOGRAFICA:

En la medida en que transcurren los años, el docente va viviendo una experiencia que de una u otra forma va facilitando la construcción de su propia práctica pedagógica. En repetidas oportunidades se ha planteado que esta práctica es defendida por él, con los más profundos y densos argumentos pedagógicos y didácticos elaborados en la práctica misma. Por estar conscientes de esta significación, el estudio se formuló la siguiente interrogante: *¿ Qué situaciones se han constituido en valiosa experiencia para el docente que enseña geografía durante su vida como profesional.* Al respecto, se encontraron los siguientes rasgos:

1.- La experiencia adquirida en el trabajo diario contribuye a mejorar las estrategias metodológicas: Un docente manifestó: *“Lo que he trabajado en la enseñanza de la geografía, se mejora con la actividad que día a día desarrollo en el aula con los educandos. Esa experiencia me ha permitido ir mejorando mis estrategias metodológicas e introducir otras con el objeto de mejorar la enseñanza. Puedo decir que la experiencia se mejora con el trabajo, ya que todos los días aprendo algo nuevo en los periódicos y en las revistas que me ayudan a enseñar”* otros contenidos a los educandos o a actualizar los ya aprendidos”.

2.- El docente debe ser conocedor de la realidad de los alumnos: Un educador encuestado reconoce lo indicado, cuando afirma: *“Es difícil contrastar lo aprendido en la Universidad con lo que uno encuentra en la escuela. Eso yo lo criticó, porque los alumnos se merecen un educador*

consciente de su realidad, que les inculque el interés sobre su realidad geográfica. Y nosotros no estamos preparados para eso. Parla cual es en la práctica donde uno comienza por entender que debe enseñar y que debe educar, lamentablemente es con una experiencia vivida y con una teoría tan obsoleta como lo que aprendimos en la Universidad, lamentablemente no la podemos entender a simple vista”.

3.- La enseñanza de la geografía es de fundamental importancia para la conservación del ambiente: Es por eso que un docente opina de la siguiente forma: *“La experiencia me ha enseñado que la geografía es una ciencia que se presta para efectuar discusiones y trabajos relacionados con la dinámicas del mundo. Considero que el trabajo participativo de los estudiantes y sus discusiones e investigaciones son positivas para ellos. Es necesario enseñar a los alumnos a aprender a conservar la naturaleza y el medio ambiente y eso se hace con la práctica diaria”.*

4.- La necesidad que el docente se actualice ante el mundo dinámico y cambiante de hoy: Un docente destaca esta circunstancia, cuando expresa lo siguiente: *“La experiencia que he adquirido me dice que debo estar preparada y actualizada en todos los aspectos de la vida, porque el mundo se halla actualmente en una dinámica de cambio muy acelerado y que tenemos que estar en esa misma tónica para poder formar a nuestros alumnos y prepararlos para ese avance científico y tecnológico que indudablemente se tiene que enfrentar”.*

5.- Contradictoriamente con su discurso pedagógico. el docente valora la concepción descriptiva de la geografía como disciplina: Un docente opinó, al respecto, de la manera siguiente: *“La experiencia enseñando geografía es muy agradable, porque se ve que el alumno se interesa por saber donde está ubicado en la Tierra y que características geográficas los rodean. El alumno se interesa por ver cuál es su territorio, cuáles son sus principales características, cómo es la relación hombre-medio; cuáles son los puntos cardinales”.*

Estas expresiones de los docentes ponen en evidencia el saber que han construido, con la experiencia en el diario acontecer del aula

de clase. Ya se ha dicho que esta práctica constituye un aval de relevante significación para el educador, debido a que representa la real, objetiva y verdadera concepción que él se ha formado de la labor docente. Sin embargo, llamó poderosamente la atención sobre la preocupación del docente ante el sentido social que debe tener la enseñanza. Esa responsabilidad es un reclamo de la sociedad a la enseñanza de la geografía en correspondencia con la transformación de la problemática social. Igualmente, debe destacarse el sentido geográfico que se percibe en el docente que enseña geografía, al darle vital importancia a la conservación del medio ambiente. El deterioro del ambiente cada vez más denunciado en diversos escenarios por ecologistas, geógrafos, sociólogos y docentes, permite entender que existe una preocupación conservacionista de contribuir a enseñar la geografía con el objetivo de preservar el ambiente. Otro aspecto que es necesario destacar es la reflexión sobre una enseñanza de la geografía diferente. Eso muestra que ya no soporta una educación limitada a la simple transmisión de nociones y conceptos. Por el contrario, reclama autonomía para enseñar con mayor libertad, aun a costo de enseñar con el mismo programa oficial que él considera como obsoleto. De allí que sea necesario proponer nuevas opciones, tanto geográficas como pedagógicas, para enseñar de acuerdo con los cambios que se producen en la realidad tan rápidamente transformable.

UNA INTERPRETACION

La situación de este estudio, de acuerdo con la información recolectada, pone de manifiesto una circunstancia que puede ayudar a comprender la complejidad de la enseñanza de la geografía: es necesario conocer las concepciones del educador para poder gestar transformaciones significativas en su actividad cotidiana. Escontrela Mao y San Eugenio (1992) opinan que las concepciones de los docentes que enseñan geografía, se debe tomar en cuenta para cualquier cambio que se sugiera, especialmente, el descontento que manifiesta desde su práctica cotidiana. Afirman al respecto que *“una primera exigencia para operar la transformación del docente parte de la premisa del descontento con la práctica vigente y ello implica un análisis crítico-reflexivo profundo de dicha práctica, tanto a nivel individual*

como colectivo, teniendo como ejes fundamentales los acontecimientos del aula y los de su entorno ecológico tanto escolar como extra-escolar” (p. 80).

Desde esta afirmación se permite destacar que es imprescindible atender como una información altamente significativa a las impresiones personales sobre su labor habitual en las aulas. Las críticas arrecian contra los educadores para poner en relevancia los resultados de su práctica, pero se obvian sus pareceres sobre la misma. Pues bien, la reivindicación de las concepciones del docente permiten avanzar más allá del simple hecho de apreciar desde afuera el estudio de su actividad habitual, para superar la “pseudo-concreción”, e ir en procura de las internalidades que son, desde una perspectiva de totalidad, la esencia de lo estudiado. De allí que cualquier propuesta que se planifique, bien sea por el Estado o bien sea por cualquier institución formadora de educadores, ha de contar prioritariamente con esa opinión. De lo contrario, estará condenada al fracaso, debido a que los argumentos que esgrimirá el educador provienen de su teoría; la que ha construido desde su propia práctica.

Al reivindicar ese razonamiento del docente, Pérez y Gimeno (1988) expresan que *“el conocimiento profesional del docente puede explicarse como un sistema personal de constructos, elaborado y reformulado continuamente a partir del intercambio de los constructos previos con las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial peculiar que pretende desarrollar un currículum específico, y en la que el mismo profesor se encuentra afectivamente implicado”* (p. 54). Esta opinión destaca la importancia de reconstruir las impresiones de los docentes, dado que, por las razones expresadas, asume una postura reflexiva para destacar sus criterios, sus pareceres y sus creencias, que permiten poner de manifiesto el pensamiento pedagógico, pero también, el sustrato ideológico que lo sostiene. Juegan un papel muy importante en esa reconstrucción histórica sus propias experiencias iniciales, la efecto de otras personas que ejercen el control y supervisión de su labor; la complejidad de la escuela, los programas oficiales para orientar la enseñanza, la influencia universitaria, pero también su propia construcción

pedagógica, resultante de un acumulado saber elaborado desde el trabajo escolar cotidiano.

Con estos señalamientos, no cabe duda que el educador está inmerso en una situación muy particular caracterizada por la presión de factores externos a su desempeño docente. Baudelot y Establet (1978) expresan lo siguiente: *“No son los docentes quienes hacen ‘caminar’ el aparato escolar: este aparato es un aparato ideológico del Estado, su funcionamiento está regulado y controlado a nivel del aparato del Estado mismo. Por encima de los docentes existe todo el personal administrativo escolar, toda la administración del Ministerio de Educación, y el mismo gobierno, quien decide las grandes orientaciones de la ‘política escolar’ y vela por su aplicación. (...) el educador está controlado de manera que su tarea no sea más que la aplicación de directrices que regulan en principio el funcionamiento del aparato escolar; si el docente es el objeto de control de vigilancia, es porque a su nivel se realiza la propia escolarización”* (p. 52-53).

Esta es la contextualización que es necesario realizar para poder entender la función que en el aula desarrolla el educador. No se trata de simplemente considerar que es un aplicador de programas, como positivamente se le trata, sino que al desentrañar lo relevante de su función docente, donde se pone de manifiesto la razón fundamental de su condición mecanicista y obsoleta de su práctica. Al reflexionarse sobre la actividad concreta del aula, se ha puesto de manifiesto que la Universidad desarrolla una formación muy apegada a fórmulas curriculares de significativa obsolescencia que contribuye a construir la situación que se ha presentado en este estudio. La institución asume la condición de técnico que elabora diseños curriculares desfasados de la realidad. De allí que el docente inmerso en el estudio, cuestione su formación universitaria excesivamente teórica: Cuando llega al aula, la teoría educativa y pedagógica nada tiene que ver con la realidad escolar y debe comenzar un nuevo aprendizaje desde su desempeño docente. Es decir, actuar en un nuevo período de preparación para poder dar respuesta a las nuevas interrogantes que la situación escolar le demanda.

Trillo Alonso (1994) llama la atención sobre el resultado que ese tecnicismo universitario trae como consecuencia en la formación de educadores cargados de conocimientos, pero de muy escasa calificación en la práctica docente. En tal sentido, expone lo siguiente: *“los profesores que abordan la problemática del desarrollo del currículum con un estilo técnico pueden dar; en efecto, la impresión de compromiso; más su obsesión por la eficiencia actúa a modo de mecanismo de defensa idealizador que, inmediatamente, se traduce en una total ausencia de realizaciones que contribuyan de verdad al cambio. Se hacen las cosas, se cumplen los plazos, se adoptan en fin un compromiso, si, pero puramente burocrático o, muy superficial; se adoptan determinados materiales, se cumplen determinadas conductas, pero sin compromiso claramente porque”* (p.71).

Lo indicado por Trillo Alonso ayuda a comprender la situación de un docente calificado para dar clase solamente. Su comportamiento se perfila como un educador alienado, conformista y poco realizador de transformaciones significativas. Por lo general, se califica como un sujeto burocratizado resistente al cambio; es un docente que da su clase y se exime de otras actividades escolares o fuera del recinto escolar; es poco colaborador; es realizador de escasos esfuerzos para adquirir nuevos conocimientos y experiencias educativas y pedagógicas; se siente amenazado por el cambio, ya que le desestabiliza su rutina escolar. Esto lleva consigo que sea incapaz de proponer cambios a su práctica escolar y, permanentemente discutir sobre sus derechos.

Martínez (1996), en relación con lo expuesto, expresa para ejemplificar lo enunciado, lo siguiente: *“El gran problema es que existe un discurso separado entre lo que piensa el educador y lo que hace en la clase. La formación del docente es dialéctica; es decir; parte del principio de las cosas no son deterministas, rígidas. Pero en el proceso pedagógico, actúan simplemente dando informaciones, dando fechas, lugares y cuando evalúan miden solamente los recuerdos de la información dada, dejando de lado la oportunidad de que el estudiante demuestre sus conocimientos y establezca relaciones con lo aprendido y se comprometa con el reciclaje del aprendizaje. También se puede dar*

lo contrario: de que los maestros den información, y en la evaluación piden a sus alumnos una interpretación de los hechos, cuando no les han dado las herramientas necesarias para lograr la comprensión de éstos” (p. c-1).

Consecuentemente, de lo indicado por Martínez, se puede expresar que, tanto la formación universitaria como la experiencia adquirida en la práctica, son dicotómicas. A tal efecto, el hecho de concebir su dinámica escolar como dualidad le impide abordar su propia realidad de educador con un sentido crítico y creador. Implica, entonces, que sea una exigencia desarrollar nuevas formas de entender la vinculación entre lo teórico y lo práctico. Por consiguiente, es alternativa para que eso ocurra, plantearse problemas, hacerse interrogantes, plantearse hipótesis; todo ello determina la construcción de un nuevo conocimiento y vislumbrar una experiencia más enriquecedora y sencillamente más productiva en lo afectivo y en lo social.

Otro aspecto que es necesario citar, lo constituye la incidencia del deseo de cambio que plantea el docente en servicio, egresado de la Universidad, desde su actividad docente. Salinas Fernández (1994) afirma, al respecto: *“La escuela cambia porque cambian los profesores que en ella trabajan. Cuando esos profesores investigan, reflexionan y proponen acciones y decisiones informales, no están sino expresando su poder para reconstruir la vida social, para participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social, no están sino expresando, en suma, su capacidad de ser y pensar intelectualmente”* (p. 85). Tomando como base esta apreciación de Salinas Fernández, se tiene que manifestar que, en primer lugar, la Universidad debe enseñar a investigar; debe educar investigando, confrontando y retroalimentando los criterios personales, entre otros aspectos, para poder formar a un docente diferente. Por otro lado, si el docente en su práctica escolar, continua investigando su propia práctica, necesariamente, irá obteniendo un conocimiento más objetivo y aproximado de su realidad.

En lo concreto, la complejidad de la situación determina que es necesario volver al educador para considerar sus opiniones sobre el trabajo escolar, para mancomunar esfuerzos con los expertos y propo-

ner alternativas curriculares que hagan de su práctica escolar, el escenario para la permanente investigación de su labor de enseñar. Dentro de esa idea, una contribución para mejorar la enseñanza de la geografía, debe gestarse desde un proceso reflexivo de los profesores sobre su condición de transmisor de ideologías y ejecutor de decisiones que le son ajenas; a su individualismo, a su enclaustramiento en el aula; al escaso esfuerzo por adquirir nuevas alternativas para mejorar la enseñanza; a la poca costumbre de trabajar en equipo, al temor al cambio; a su dogmatismo sobre lo que sabe, debido a su carácter empírico. Para decirlo en otras palabras, entrar a discutir con el educador que enseña geografía, sobre su fundamentación, su responsabilidad social y el valor educativo de la misión que debe cumplir en la transformación de la sociedad. Eso, con el objeto de evitar la idealización del docente y hacerlo más ajustado a su actividad concreta de su práctica escolar, de manera que entienda la complejidad de su tarea y reivindique su condición humana sobre la meramente tecnocrática.

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRAFICAS

ABREU, S. de (1995) "Entre el crítico y el crítico en la práctica de la enseñanza de la geografía". In: *V Encuentro de Geógrafos de América Latina*. La Habana. Cuba.

AVOLIO DE COLS, S. (1979) *La tarea docente*. 4ta Reimpresión. Buenos Aires. Marymar Ediciones, SA

BAUDELLOT, CH. Y ESTABLET, R. (1978) *La escuela capitalista*. Cuarta Edición. In: Cuadernos de Educación N° 10. Caracas. Cooperativa Laboratorio Educativo.

BRAVO JAUREQUI, L. (1988) *Teoría y práctica curricular*. Caracas. Editorial Carhel, CA

CAÑAL DE LEON, P. y Otros (1991) "El modelo didáctico de investigación en la escuela". Grupo Investigación en la escuela. In: *Proyecto Curricular "Investigación Escolar*. (IRES). Sevilla. Díada Editoras, S.L.

COMISION PRESIDENCIAL DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (1986). Informe que presenta al Presidente de la República Dr. Jaime Lusinchi, la Comisión Presidencial del *Proyecto Educativo Nacional*. Caracas.

COMISION PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO (1990). *Un proyecto educativo para la modernización y la democratización*. Caracas. Editorial Arte.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION (1992). *Plan Decenal*. Caracas (mimeografiado).

DELGADO MAHECHA, O. (1989) "La importancia de la enseñanza de la geografía". In: *Revista Colombiana de Educación* N° 20: 102-109

ESCONTRELA MAO, R y SANEUGENIO S., A. (1992) "La formación del profesor, modelos y tendencias: el modelo crítico-reflexivo". In: *Revista de Pedagogía* N° 29: 79-85.

FLOREZ OCHOA, R y BATISTA JIMENEZ, E. (1982) *El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín*. Medellín. Universidad de Antioquia.

GONZALEZ, A. (1993) "Los jóvenes desconocen los límites de Venezuela". In: *EL NACIONAL*. p. C-2. Noviembre 19.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991) "El modelo didáctico de investigación en la escuela". In: *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar(IRES)* (Versión preliminar). Sevilla. Díada Editores.

GUERRERO LOPEZ, J. F. (1994) "El laberinto reflexivo de la actividad didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: Los principios didácticos y el conocimiento en la acción". In: *Investigación en la escuela*. No 22: 47-56.

GUREVICH, R (1994) *Un desafío para la geografía: explicar el mundo real*. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Editorial Paidós, S.A. .

HERNANDEZ SAMPIERI, R; FERNANDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (1991) *Metodología de la investigación*. México. Mac Graw Hill.

LACUEVA, A. (1989) "Más allá de la vieja tecnología". In: *Acción Pedagógica* N° 1: 5-20.

LACUEVA, A. (1991) *Rutinas agotadoras. enseñando y aprendiendo en la escuela. Segunda Edición. Lecturas de Educación y Currículo*. Caracas. Editorial Biosfera

MARTINEZ, L. (1996) "La historia mal contada". In: *EL NACIONAL*. p. C-1. Marzo 22.

MINISTERIO DE EDUCACION (1981) *Normativo de la Educación Básica*. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

MINISTERIO DE EDUCACION (1986) *Normativo de la Educación Básica*. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

PEREZ, A. Y. Y GIMENO, J. (1988) "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". In: *Infancia y Aprendizaje* N° 42: 27-63.

PEREZ SERRANO, Gloria (1994) *Investigación Cualitativa*. Tomo 1. Madrid. Editorial La Muralla.

QUINTERO, M. del P. y Otros (1980) *El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela*. Caracas. Editorial La Enseñanza Viva.

RODRIGUEZ, N. (1989) *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas. Academia Nacional de la Historia.

SALINAS FERNANDEZ, D. (1994) "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio". In: *Cuadernos de Pedagogía* N° 226: 84-87.

SANCHEZ ARANGUREN, B. (1979) *Métodos de Investigación*. Caracas. Editorial Eneva.

SANT LOUIS DE VIVAS, M. (1994) *Investigación Cualitativa. Manual para la recolección y análisis de la información*. Caracas. El Juego Ciencia Editores.

SANTIAGO RIVERA, J.A. (1991) *El estudio de la dinámica geodidáctica cotidiana: una alternativa para la enseñanza de la geografía*. San Cristóbal. Núcleo Universitario del Táchira. Universidad de Los Andes. (Trabajo de Ascenso).

SANTIAGO RIVERA, J. A. (1995) *El entorno sociocultural y la enseñanza de la geografía en el trabajo Escolar Cotidiano*. Investigación realizada bajo los auspicios del CDCHT (Universidad de los Andes). San Cristóbal. Núcleo Universitario del Táchira.

SANTIAGO RIVERA, J. A. (1993) *La enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana*. San Cristóbal. Núcleo Universitario del Táchira. Universidad de los Andes. (Trabajo de Ascenso)

SANTOS GUERRA, M. A. (1990) "Formación del profesorado y desarrollo del Currículum. El marco curricular en una escuela renovada". In: *Cuadernos de Educación* N° 137: 66-69.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

TRILLO ALONSO, F. (1994) "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". In: *Cuadernos de Pedagogía* N° 228: 68-73.