

LA INNOVACIÓN DEL POSITIVISMO PEDAGÓGICO EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR CON LOS FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE CUALITATIVO

THE INNOVATION OF PEDAGOGICAL POSITIVISM IN SCHOOL GEOGRAPHY WITH THE FOUNDATIONS OF THE QUALITATIVE APPROACH

José Armando Santiago Rivera¹

Recepción: 30/10/2020 / Evaluación: 30/01/2021 / Aceptación: 15/11/2021

Resumen

El artículo analiza la innovación del positivismo pedagógico en la geografía escolar con los fundamentos del enfoque cualitativo. Considera como obstáculo epistémico la firmeza de los conocimientos y prácticas positivas promovidas en el acto educante de la enseñanza geográfica, a partir del siglo XIX. El problema es que impide asumir críticamente las situaciones geográficas comunitarias de la época contemporánea. Eso determinó metodológicamente realizar una revisión bibliográfica para estructurar una explicación sobre la enseñanza de la geografía positiva y el cambio del positivismo a la ciencia cualitativa en este ámbito pedagógico. Concluye al proponer la alfabetización ciudadana en su propio desempeño de habitante comunitario, al estudiar las temáticas y problemáticas identificadas en su propio lugar. Se trata de reivindicar la condición de actores de la vida cotidiana, con excelentes posibilidades para humanizar con conciencia crítica, la intervención del territorio y la organización de su espacio geográfico.

Palabras Claves: Positivism, Ciencia Cualitativa, Innovación, Geografía Escolar.

Abstract

The article analyzes the innovation of pedagogical positivism in school geography with the foundations of the qualitative approach. Consider as an epistemic obstacle the firmness of knowledge and positive practices promoted in the educational act of geographical teaching, from the nineteenth century. The problem is that it prevents critically assuming the community geographic situations of contemporary times. This will extend methodologically by carrying out a bibliographic review to structure an explanation about the teaching of positive geography and the change from positivism to qualitative science in this pedagogical field. It concludes by proposing citizen literacy in its own performance as a community inhabitant, by studying the themes and problems identified in its own place. It is about vindicating the condition of actors of daily life, with excellent possibilities to humanize with critical conscience, the intervention of the territory and the organization of its geographical space.

Keywords: Positivism, Qualitative Science, Innovation, School Geography.

Introducción

Los sucesos ocurridos luego de la segunda guerra mundial hacia el inicio del

¹ Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Email: jasantiar@yahoo.com, asantia@ula.ve

nuevo milenio, en el siglo XX, revelaron la anomalía paradigmática del positivismo y con eso la ruptura de su exclusividad como orientación para validar el conocimiento como científico. Un motivo fue la emergencia de la ciencia cualitativa con fundamentos epistémicos innovadores en la acción constructiva de conocer; es decir, otra forma de concebir la verdad científica al superar la contemplación de lo real por la vivencia del acto investigativo.

Esta situación trajo trastocó el modelo educativo vigente afecto a la transmisión de contenidos programáticos con la finalidad de formar ciudadanos intelectuales. La educación dedicada a transmitir conocimientos se vio en la necesidad de dar un viraje de su esfuerzo formativo hacia la humanización de los ciudadanos con conciencia crítica sobre complicadas circunstancias vividas. Necesariamente, el cambio de rumbo apuntó hacia el desarrollo del acto educante para promover la formación integral del individuo.

La opción planteada para innovar la acción educativa centró su innovación en el cambio paradigmático y epistemológico, al pretender el cambio de la transmisión hacia la elaboración del conocimiento. Fue obligante estimular la participación y el protagonismo del docente y de sus estudiantes en la explicación analítico-explicativa de su realidad geográfica comunitaria. Al respecto, procesos de enseñanza y de aprendizaje en que ambos actores, se deben involucrar en el análisis vivencial de los temas y problemáticas del lugar.

La gestión enfiló hacia la revisión del acto educante desenvuelto en el aula de clase, en especial, en la enseñanza de la geografía, dado a que los expertos identificaron allí, rasgos de atraso y obsolescencia. El cuestionamiento se concentró en la merma de las influencias de los conocimientos y prácticas del positivismo, como base justificadora de la transmisividad de contenidos programáticos, ahora valorada como obstá-

culo epistémico que contraviene la naturaleza explicativa de la ciencia geográfica y de su enseñanza.

Asumir en forma analítica esta problemática, determinó practicar la revisión bibliográfica, de tal manera de estructurar un planteamiento con el propósito entender el salto epistemológico desde los fundamentos del positivismo, al enfoque cualitativo. Eso se tradujo en reflexionar sobre la acción pedagógica de esta labor formativa, a partir de la ciencia positiva y, a continuación, exponer las razones del viraje de la enseñanza geográfica al aprovechar los fundamentos del enfoque cualitativo como opción innovadora.

Enseñar geografía desde los fundamentos de la ciencia positiva

Cuando se desarrolla la explicación del cambio paradigmático y epistemológico del mundo contemporáneo, se ha impuesto la necesidad de acudir a la evolución histórica porque a partir del siglo XVII, se han manifestado la controversia entre la especulación metafísica y el surgimiento de la ciencia positiva. Se trata del debate sobre la verdad medieval y la verdad originada del razonamiento analítico sostenido en la inducción y la deducción, para entender la realidad, el mundo y la vida (Ander-Egg, 2004).

La situación geográfica fue entendida como la expresión de constructo divino y sus sucesos emanaban de la acción celestial. Se consideraba que lo prioritario estaba en la creencia en Dios, porque derivaban de los designios ocurridos en el ámbito terrenal. Ejemplo de esta situación, lo constituyen las pinturas de la época en que se resaltó el testimonio del mandato santo e inmaculado, pues se proclamó que la conducta terrenal obediente y lo real, dependía del designio omnipotente del creador supremo.

La debilidad de su vigencia se hizo inculcable en los sucesos sociohistóricos

pues mostraron las anomalías paradigmáticas fundadas en la renovación filosófica, la ruptura religiosa protestante en el catolicismo, la consolidación de los fundamentos de la ciencia positiva, el impulso de la revolución industrial, entre otros cambios de la época. Por cierto, estos hechos colocaron en tela de juicio al efecto religioso en la comprensión de lo real, al profundizar la crisis de las explicaciones divinas a los eventos terrenales (Calvo, 2009).

A fines del siglo XVIII, el agotamiento fue una circunstancia histórica para esta forma de concebir lo real originada en el medioevo, pues estaba en desarrollo la controversia a la concepción de la verdad sostenida en la fe, el dogma y la convicción divina. Ya la crisis del paradigma vigente en la edad media, mostraba su decaimiento, por estar fundado en las creencias sostenidas en la autoridad e influencia asignada a la certeza religiosa. Con eso, el desaliento de la certidumbre sustentada en el testimonio celestial.

En la perspectiva de Martínez (2004), se hizo indiscutible la emergencia de otra opción de verdad sustentada en la certeza de lo concreto, lo innegable y lo cierto; es decir, se podía apreciar la realidad en su existencia inobjetable, inequívoca e irrefutable. Por tanto, fue insostenible preservar una visión de lo real instituida desde los argumentos de la religiosidad, como base de los fundamentos garantes de la convicción dogmática y auténtica, fundada en el testimonio de la lealtad, la promesa y la fe.

En ese tiempo, a fines del siglo XVIII, la realidad se comenzó a estimar en lo que es, en su existencia práctica, cierta, autentica y evidente. Se trata de la presencia concreta de la superficie terrestre, en sus lugares y regiones, con su propia identidad y caracterización estimada con la percepción directa del escenario geográfico, en sus territorios y en su objetividad real. Ahora los eventos se pudieron apreciar en su desenvolvimien-

to de hecho existente, perceptible, fidedigno y verídico (Gómez y López, 2008).

Esta contundente concepción de la realidad se consideró como la alternativa válida para analizar el desenvolvimiento de los problemas ambientales, geográficos y sociales, a partir del siglo XIX. El aval de su influencia innovadora se expuso con una modificación epistémica que fue conocida como el positivismo y apoyada en fundamentos teóricos y metodológicos aseguradores de la validez y la confiabilidad de la verdad objetiva, imparcial y justa de lo innegable, lo cierto y lo axiomático.

Una referencia explicativa y demostrativa de esta evolución histórica, la plantea Krygier (2000), para quien el positivismo se forjó como orientación de la ciencia, a partir al explicar la realidad desde los conocimientos y prácticas derivadas del desciframiento de los mecanismos naturales erigidos como garantía de verdad. Al respecto, el acento paradigmático se originó al concebir como resultado del análisis simplificador de lo real en sus partes constitutivas, tanto como fuese posible.

En este contexto histórico, el objeto de estudio fue conocer las potencialidades de la naturaleza; en especial, aquellas posibilidades requeridas por las exigencias de la revolución industrial, ante el requerimiento de materias primas, dado el impulso del creciente mercado, no solo europeo, sino también hacia las colonias allende el atlántico. El resultado fue realizar la acción exploratoria en diversas regiones de Europa occidental y hacia el continente americano estimulada por las Sociedades Geográficas (Santiago, 2017).

El contacto inicial con lo natural estuvo centrado en simplemente describir los rasgos de la superficie terrestre, con la observación-narración de sus características. Es entonces una visión de enumeración, clasificación y puntualización de la fisonomía de los territorios. En la perspectiva de Plans

(1962), esta labor es: "...más bien descriptiva, nunca explicativa, pero capaz de proporcionar una imagen simple de la tierra y de los fenómenos físicos y humanos que en ella tienen lugar" (p. 20).

Al contactar los territorios americanos fue obligatorio comprender analítica a las nuevas realidades diferentes a los escenarios de Europa. Por tanto ya no fue tan solo describir, sino también explicar las características físico-naturales del territorio, sino también sus potencialidades. Así, la formulación de preguntas ante lo observado, forzó la búsqueda de respuestas y, con eso, la interpretación razonada y metódica. En consecuencia, se hizo imprescindible ahondar en el porqué de las situaciones hasta ahora extrañas a la cultura y la civilización europea, localizadas fuera de ese continente.

La intervención sistemática de la naturaleza, aseguró apreciar los territorios con fines de aprovechar sus recursos. De allí la iniciativa de descifrar los sistemas naturales y su funcionamiento y se inició el estudio analítico-interpretativo de los territorios con fines de comprender sus sistemas, identificar recursos y las facilidades para su explotación y beneficios. Esta tarea tuvo en el positivismo los fundamentos esenciales en la gestión mediadora, pues de acuerdo con Dobson (1997), se aplicaron los aportes de:

...Bacon quien se apoyó en métodos que para la ciencia implicaban el dominio y control de la naturaleza; Descartes insistió en que incluso el mundo orgánico era simplemente una extensión de la naturaleza mecánica general del universo; y Newton sostuvo que las operaciones de este universo-maquina se podían entender reduciéndolo a una colección de partículas móviles, impenetrables, duras, macizas, sólidas. (p. 62)

Estas contribuciones epistémicas facilitaron el desciframiento de lo natural, al confirmar con certeza lo percibido, asegu-

rado desde la objetividad, el mecanicismo, la funcionalidad, la linealidad, entre otros aspectos. Lo cierto es que eso se tradujo en la exigencia de la imparcialidad, la neutralidad, el rigor, el apoliticismo; es decir, apreciar la realidad desde la contemplación justa y reproducir con exactitud el objeto de estudio sin interferir la explicación con juicios de valor, debido a su efecto distorsionador.

Indiscutiblemente eso fue determinante para la enseñanza de la geografía, pues tuvo que orientar sus procesos pedagógicos y didácticos hacia la reproducción fiel y exacta de los aspectos establecidos como contenidos programáticos, a través del dibujo la copia, el calcado y el dictado. De esta forma, la enseñanza geográfica instituyó como la actividad formativa esencial del acto educante a la transcripción del libro al cuaderno.

La acción pedagógica reproductora de contenidos programáticos en las asignaturas geográficas significó para el punto de vista de Finocchio, García, Iaies y Segal (1998): "...considerar que el mundo está constituido por aquello que puede ser percibirse, observarse, que no existe nada más allá de los fenómenos captados por los sentidos" (p. 55). Así, se hizo común cuidar en la formación educativa, a la objetividad como uno de sus requerimientos más fundamentales de la garantía académica.

Precisamente, esta orientación didáctica obedece al afinamiento de la explicación de los procesos derivado de concebir lo científico desde la funcionalidad y el mecanicismo hacia la formulación del conocimiento como válido y cierto. Al reflexionar sobre esta circunstancia Martínez (2004), resaltó que esta forma de conocer se tradujo en la exigencia de la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos imparciales, ecuanímenes, despolitizados y desideologizados, aplicados con sentido rígido, estricto y riguroso.

Otro fundamento afianzado y arraigado en la perspectiva científica positiva fue su acento infalible, ineludible y certero. Indiscutiblemente con estos planteamientos teóricos y metodologías, aseguró la validez para conocer y la confiabilidad social de lo cierto, lo innegable e indudable. Esto lo justifica Camilloni (2001), quien distinguió la importancia adquirida por el positivismo fundado en la severidad, la seguridad y la ecuanimidad, como garantías del conocimiento concebido como verdad científica absoluta.

Durante el siglo XX, el desarrollo de la ciencia y la tecnología contó con el paradigma y los conocimientos y prácticas del positivismo. Aunque cada vez más se afinó para estimar la verdad científica con el análisis de los hechos con la observación neutral y el desenvolvimiento de experiencias controladas. El resultado, la conformación de protocolos para asegurar logros con la capacidad de obtener resultados altamente favorables hacia el bienestar, el progreso y el adelanto científico.

Desde la perspectiva de Santana (2005), de esta forma se elaboró el conocimiento originado de la aplicación de un método estricto, sustentado en la experimentación controlada, registrada y estrictamente fiscalizada. Esta acción para ser válida y confiable, se afinó en el lenguaje matemático y estadístico al avalar lo cierto con lo preciso del método y la convalidación del número. Así, se pudo asegurar que los acontecimientos suceden independientemente de los sentidos y el conocer implica objetivar lo observado.

Con este planteamiento, el conocimiento científico se ajustó a la observación y la experimentación, como la direccionalidad para asumir el entendimiento de las temáticas y problemáticas, desde sus causas originales y sus efectos. De esta forma, el propósito epistemológico se orientó hacia el logro y aseguramiento de la objetividad

emanada del contacto directo facilitado por la convicción apoyada en el hecho de observar y reproducir lo observado con exactitud.

Es indiscutible dejar de mencionar los aportes de la ciencia positiva en los diferentes ámbitos del conocimiento. En la explicación de Mires (1996), sus repercusiones explicativas y de opciones estructuradas en la gestión de mejorar la calidad de vida ciudadana, merecen el reconocimiento por los extraordinarias contribuciones y aportes. Asimismo, desde sus conocimientos y prácticas se estructuró el modelo educativo transmisivo para educar con la facilitación de un conocimiento con procesos de enseñanza y de aprendizaje estrictos y rígidos.

Con el paradigma positivista, se organizó la acción educativa a educar a partir contenidos ordenados y distribuidos previamente, para luego ser transmitidos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde estos fundamentos, la educación asumió la tarea formativa de transferir nociones y conceptos de acento enciclopédico. El modelo educativo transmisivo se dedicó a aportar el bagaje cultural de las generaciones pasadas, a la actual generación y desarrollar la capacidad intelectual de los educandos (Mejía, 2011).

Se trata del culto a la inteligencia forjada desde el aprendizaje reducido a la repetición del enciclopedismo teórico, cedido por el educador con acciones didácticas, como el dictado y la explicación. Es la acción pedagógica apegada a la exclusividad de la transmisión de información, como la base esencial del propósito de educar ciudadanos con la obtención de abundantes datos sobre los diversos ámbitos del conocimiento, desde la enseñanza directiva, memorística y centrada en el aula (Calle, 2012).

Este acontecimiento tuvo notables efectos en la formación educativa de los ciudadanos, pues desde el positivismo, se han sostenido esencialmente dos modelos de

educación: el tradicional y el conductismo. En ambas opciones se ha pretendido guiar al acto educante hacia la transmisión contenidos programáticos de acento absoluto y categórico, estructurados por los expertos, con el propósito que sean facilitados a los estudiantes, para ser reproducidos y memorizados como revelación de aprendizaje (Llancavil, 2014).

En efecto, desde estos modelos, educar implica utilizar rigurosas pautas conceptuales y metodológicas para enseñar y aprender, a la vez que verificar lo aprendido con el uso de pruebas objetivas, elaboradas bajo el formato del test psicológico y asegurar la eficacia e importancia formativa del acto educante. De esta forma se certifica la validez y la confiabilidad de la pretendida calidad formativa de la enseñanza de la geografía.

Esta labor pedagógica, de acuerdo con Aiello (2005), se desenvuelve en una actividad pedagógica y didáctica centrada en el educador, quien proporciona el conocimiento que deben saber los educandos; en la generalidad de los casos, obtenido en el libro concebido como el recurso didáctico fundamental, pues contiene los contenidos a enseñar, como también caracterizado por su sentido imparcial, absoluto e inmutable.

En base a los aspectos enunciados, en su momento, el positivismo cumplió una excelente función formativa que no se puede desconocer. Su efecto pedagógico y didáctico educó generaciones de ciudadanos desde la transmisión del conocimiento en los espacios escolares. Eso se tradujo en la formación de letrados, intelectuales y con excelente dominio conceptual, obtenido desde la lectura bibliográfica, aunque se afinca en la actuación disciplinada, pasiva, receptora y espectadora de los estudiantes.

Es un circuito educativo descrito a fines de los años cincuenta del siglo XX, por Ferriere (1959), de la manera siguiente:

“...el alumno aprende lo que quiere decir que trata de memorizar la mayor o menor cantidad de materia para recitarla en la lección siguiente y en el examen que cerrará el año escolar” (p. 65). Lo inquietante es percibir todavía este desempeño rutinario en la práctica escolar cotidiana, a pesar de las innovaciones educativas, pedagógicas, didácticas y geográficas del mundo contemporáneo.

La cita a Ferriere (1959) obedece a las implicaciones didácticas derivadas de la actividad pedagógica circunscrita a la retención mental de nociones y conceptos todavía de actualidad en las aulas escolares, reveladas en la tenaz competencia entre los estudiantes por obtener alta calificación, en la mayoría de las veces sin ejercer el dominio de los contenidos programáticos. Ese aprendizaje contraviene las exigencias de la formación educativa ante la complicada realidad del inicio del nuevo milenio.

En este contexto, la enseñanza geográfica se ha orientado a promover procesos formativos afectos a concepción de la geografía descriptiva y el apego de la pedagogía y la didáctica del siglo XVII. Lo criticable en la actualidad, es educar geográficamente los ciudadanos con la enumeración de detalles físico-naturales de la naturaleza, al facilitar actividades reproductoras para fijar en la mente de los educandos, nociones y conceptos, como fines alfabetizadores de los ciudadanos en una situación compleja, dinámica y difícil.

Del positivismo a la ciencia cualitativa en la enseñanza geográfica

Entre los rasgos cotidianos característicos de las condiciones socio-históricas del mundo contemporáneo, se cita con frecuencia el suceder de acontecimientos, cuya explicación exige justificar una explicación acorde con la significativa transformación histórica actual de acento revolucionario y acuatadamente innovador y creativo. Por

cierto, a fines del siglo XX, se manifestaban abiertamente situaciones asombrosas, sorprendentes, admirables y atractivas (Rivera y Cárdenas, 2004).

En ese contexto, la colectividad mundial comenzó a vivenciar; por ejemplo, el sentido del tiempo acelerado, la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido. Asimismo, la inestabilidad, la debilidad y la fragilidad cada vez más destacadas, porque dieron origen a una novedosa realidad donde igualmente se hizo usual el cuestionamiento a la rigidez del mecanismo, la certeza y lo riguroso, porque evidentemente estaban afectadas por la agilidad, la inestabilidad, la falibilidad y el relativismo (García-Lastra, 2013).

Otro aspecto a resaltar lo constituye la intensa modificación conceptual y metodológica con repercusiones en la evolución científica, ahora más abierta a la generación del conocimiento, con rasgos, tales como: la objetividad da paso a la relatividad; la acumulación cambia ante la transformación conceptual; la contemplación de los sucesos, implica involucrarse en ellos, para explicar sus desenvolvimientos. Esta fisonomía muestra la ruptura con el paradigma cuantitativo-exacto-matemático-lógico e hipotético-deductivo.

En la ciencia geográfica, en los planteamientos de Santos (2004), ese suceso se comenzó a apreciar en sus objetos de estudio, por ejemplo, no son solamente son investigaciones descriptivas, cuantitativas y de la percepción, sino también fenomenológicas y etnográficas. Igualmente han adquirido importancia las indagaciones desde la orientación de la geografía radical, humanística y cultural. En efecto, así se ha revelado el viraje paradigmático y epistemológico sustentado en el enfoque cualitativo-relativo-flexible-heurístico.

Desde esta innovación ahora los atributos y rasgos de la vulgaridad, antes descalificados por la ciencia positiva, tienen hoy

día valioso sentido y significado en la elaboración del conocimiento científico. Eso ha representado comprender que, además de la rigurosidad, la coherencia, la pertinencia, la pluralidad y la diversidad informativa, el conocimiento geográfico también puede ser provisional, transitorio y perecedero, dada su falibilidad, al mismo tiempo de encontrarse humanamente contaminado (Arenas y Salinas, 2013).

Es otra mirada hacia donde no se había visto; es decir, es otra posibilidad donde el acto puede esculcar lo estudiado, pero donde es necesario acudir al punto de vista de sus actores, con el propósito de descifrar las internalidades evadidas por la objetividad positiva. En esa dirección, se reivindica el sentido común y la intuición, desde donde las personas explican lo vivido. Allí, se origina otra forma de rigurosidad que considera lo cierto con la expresión del testimonio emitido. En efecto, con los planteamientos de Hernández (1996):

Siendo pensantes, elaboramos el mundo que nos rodea, tal como lo haría cualquier otro ser viviente. La ciencia vuelve la mirada hacia el sentido común. La realidad no se puede tratar como suma de elementos pues dada quien tiene información del todo... y es imposible ser neutral. (p. 23).

Con esta novedosa perspectiva se hizo indispensable revisar los procesos para conocer en un contexto histórico complicado, caótico y de cambio violento. Es comprender en palabras de Mires (1996) los cambios sociohistóricos en un escenario globalizado, donde las culturas y civilizaciones, ante la tendencia homogeneizadora, procuran preservar sus tradiciones, costumbres y usanzas respetadas de generación en generación. Es la resistencia a la imposición hegemónica del nuevo orden económico mundial.

Ahora la ciencia geográfica tiene la oportunidad de desarrollar la investigación

sobre sus temáticas y problemáticas en forma acorde, coherente y pertinente con la situación asumida como el objeto de estudio. Significa que ahora la geografía no se limita a un solo paradigma y epistemología, como ha sido tradicional, sino que se ha producido una apertura paradigmática y explicar los sucesos, analizados en el ámbito de los cambios vertiginosos y tendencias impredecibles (Santiago, 2016).

Este cambio coloca en el primer plano a la crisis de la visión mecánica fundada por Newton, quien propuso que la construcción del conocimiento debe realizarse con sentido perdurable y absoluto. Por tanto, elaborado con eventos empíricos diseñados para objetivamente reproducir la realidad, desde procesos confiables, válidos y aceptados por la comunidad científica, con condiciones de neutralidad, apoliticismo y desideologización; en especial, en el ámbito social, pues en palabras de Graffe (1990):

La visión del mundo y de la realidad empiezan a cambiar con las teorías de Einstein sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce al observador como parte del experimento (p. 58)

Esto ocurre a fines del siglo XX e inicio del nuevo siglo, a pesar que el positivismo todavía era la única opción epistémica para elaborar el conocimiento científico. La ruptura de la exclusividad tuvo como marco contextual, a la situación sociohistórica, caracterizada por el sentido relativo de los sucesos, la complejidad de la dinámica social, la necesidad que el investigador se inmiscuya en la explicación del objeto de estudio y la importancia de apreciación subjetiva de la realidad, desde la opinión de las personas, entre otros aspectos.

Lo descrito es analizado por Bolívar (1996), para quien el cambio es que el co-

nocimiento de la realidad, también se puede construir desde la emisión de los puntos de vista originados en la subjetividad de sus actores. Esta novedad epistemológica echa las bases del viraje de la ciencia hacia lo cualitativo, como otra perspectiva científica. En este momento, generar el conocimiento implica sustentarse en múltiples y diversos significados reveladores de quienes se involucran en forma protagónica en los temas y problemáticas.

Para la geografía y su enseñanza esta novedad epistémica favorece la oportunidad de diversificar la acción pedagógica y didáctica e innovar sus procesos formativos. Es entonces; por ejemplo, una opción en la dirección de aplicar los contenidos programáticos con estrategias de enseñanza centradas en la investigación. De esta forma, el contenido geográfico escolar se puede problematizar e indagar su existencia y transformación desde la consulta de los criterios personales de los habitantes involucrados en lo estudiado.

Allí, es una prioridad el acercamiento vivencial del investigador en la problemática investigada; aspecto reivindicado por Rivera y Cárdenas (2004), al destacar los desafíos que enfrenta la formación del ciudadano del siglo XXI, deben ser acometidos desde una labor integral de conocimientos, investigación y actitudes. Esencialmente es educar para fortalecer la conciencia crítica, al participar en la búsqueda, el procesamiento y la elaboración de conocimientos.

Este planteamiento determina para la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica, ser acorde con la revolución paradigmática y epistemológica en plena transformación, tanto en el positivismo como en el enfoque cualitativo (Santana, 2005). Por tanto, el acto educante debe revisar las formas de explicar la complejidad del mundo vivido, y obtener el conocimiento coherente que facilite la comprensión

de las cambiantes circunstancias, desde la perspectiva de las personas.

Se trata de un cambio significativo ante la posibilidad que los habitantes de la comunidad expliquen sus propias realidades, a partir de las representaciones previas elaboradas a partir del desempeño ciudadano en los hechos comunitarios vividos. En consecuencia, es otra opción para analizar el acontecimiento ambiental, geográfico y social en el contexto socio-cultural y entender la complejidad del mundo vivido, desde las propias vivencias de los ciudadanos (Santiago, 2013).

Entonces la enseñanza de la geografía puede reivindicar los saberes empíricos, naturales y espontáneos, originados en el protagonismo en sus prácticas geográficas cotidianas. De esta forma, se hace posible desarrollar explicaciones para descifrar la racionalidad abierta al diálogo en/con la realidad habitual. Es la orientación cualitativa que rescata el sentido común, la intuición, la experiencia y la investigación en la calle, activos en el desempeño ciudadano del habitante de la comunidad (Álvarez-Cruz, 2012).

En la construcción del conocimiento geográfico, se presenta la valiosa oportunidad de valorizar las lecturas empíricas de las personas sobre su propia realidad. En este sentido, al analizar este planteamiento, Rueda y González (1998), que al asumir científicamente la realidad, traduce reivindicar la opción de escuchar de viva voz a los actores, quienes pueden exponer sus constructos elaborados en su desempeño en su mundo inmediato.

Enseñar geografía desde lo expuesto, traduce en la ruptura con las ataduras del aula de clase para ir al entorno inmediato a consultar la opinión sobre las concepciones elaboradas por los ciudadanos sobre los temas y problemáticas ambientales, geográficas y sociales. Es rescatar la opinión personal sobre las circunstancias vividas;

en especial, las dificultades confrontadas por las comunidades en las perspectivas de los habitantes quienes las viven en forma cotidiana. Es la dialogicidad comunitaria reivindicada como base de una renovada apreciación de la realidad geográfica en las representaciones sociales de acento empírico, práctico y habitual originado en la vivencia y convivencia comunitaria.

Desde esta perspectiva, elaborar el conocimiento implica el apoyo del uso del lenguaje, como medio que utilizan las personas para comunicarse abiertamente con sus semejantes en el escenario natural y espontáneo de la vida diaria (Ríos, 2004). Es la geografía vivida revelada en la expresión de lo que se piensa el común, tradicionalmente concebido como el saber vulgar. Es la realidad interpretada en la interacción continua entre quienes la construyen en su accionar como habitante de la localidad. En efecto, la enseñanza geográfica tiene la posibilidad pedagógica y didáctica de debatir la teoría de los problemas en el aula y consultar luego las concepciones elaboradas por las personas al respecto.

Indiscutiblemente que de allí derivará un nuevo conocer producto de esta innovadora vía explicativa de lo real. El lenguaje permitirá desarrollar una innovadora hermenéutica que, al triangularse con las revelaciones personales, facilita comprender la explicación social plural y diversa manifestada sobre el objeto de conocimiento. Ahora, en las palabras de Sant Louis de Vivas (1994), la exposición verbal expuesta por los propios actores, facilitará "... reconstruir el mundo que existe en la mente de sus constructores" (p. 10-11).

Significa que la dialogicidad potencia la posibilidad de las personas para observar, describir, explicar y evaluar desde sus puntos de vista la realidad inmediata. En los planteamientos de la evolución paradigmática y epistemológica actual, Martínez (2016) reconoce esa eventualidad al con-

cebirlo siguiente: a) Toda observación es relativa al punto de vista del observador. b) Toda observación se hace desde una teoría; c) Toda observación afecta al fenómeno observado y d) No existen hechos solo interpretaciones colectivas.

Estos fundamentos epistemológicos han repercutido notablemente en la educación, la pedagogía, la didáctica y en la enseñanza de la geografía específicamente, pues han permitido observar la realidad de la práctica escolar cotidiana, conversar con los actores que la protagonizan, a la vez poder describir las explicaciones elaboradas desde sus actuaciones y saberes obtenidos en condición de ciudadanos (Perafán, 2004).

Al analizar esta situación, Ríos (2004), expuso que la importancia de asumir las acciones realizadas por los docentes y los estudiantes en los escenarios escolares, además qué piensan y opinan sobre los temas de su actividad educativa; en especial, sobre la geografía de su comunidad. Ahora se hace viable reivindicar su desempeño y experiencia sobre la finalidad educativa, como de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A fin del siglo XX, cuando el cambio histórico fue evidente, al analizar la elaboración del conocimiento, Posner (1998) destacó la relevancia obtenida por la renovación paradigmática y epistemológica, al facilitar comprender el desenvolvimiento de la acción educativa en el pensamiento y voz de los educadores y de sus estudiantes; también mejorar la capacidad de pensar en forma abierta y flexible, como desplegar ejercicios pedagógicos para resolver problemas críticamente, al estudiar los problemas comunitarios y del aula.

Por cierto, al iniciarse el nuevo milenio, cuando se conoció esta opción investigativa reveladora de la realidad avalada por las concepciones elaboradas desde la participación y el protagonismo social, se hizo posible aprender a involucrarse en la

comunidad, comunicar, discutir, razonar e indagar nuevos conocimientos, desde una acción pedagógica y didáctica potenciadora de la lectura, la escritura, la reflexión, la criticidad y la creatividad.

Esta epistemología, desde la perspectiva de Villegas (2001), implica avanzar más allá de la simple contemplación de lo real, pues ahora la verdad es un conocimiento construido al interpretar el contexto ambiental, geográfico y social. Eso supone colocar en el primer plano a la importancia de las concepciones del mundo, la realidad y la vida de sujetos históricos, reflexivos y analíticos. Ahora es posible que ellos puedan tomar decisiones, emitir juicios y desarrollar comportamientos democráticos, desde sus propias creencias.

La apertura epistémica, en el punto de vista de Perafán (2004), traduce lo valorable de asumir la experiencia directa, el significado del mundo de la vida diaria y los aprendizajes empíricos obtenidos en la vida cotidiana. Allí, lo relevante es colocar en el primer plano los saberes personales fundados en conocimientos, experiencias y prácticas desenvueltos en las vivencias, costumbres y rutinas ocurridas en su entorno.

Al respecto, en su momento, Nozenko y Fornari (1995), colocaron en el primer plano a los significados de los educadores y de sus estudiantes sobre las situaciones del aula, la escuela y la comunidad, como expresión de la interpretación de la realidad, desde sus propias perspectivas. En efecto, es la oportunidad para escuchar sus puntos de vista, complementados con el conocimiento y práctica de los expertos hacia la elaboración de nuevos conocimientos más coherentes con la realidad geográfica vivida.

Ahora es posible que el acto educante de la enseñanza geográfica se pueda impregnar del relativismo cotidiano del quehacer comunitario. Este es el escenario donde se conjugan los puntos de vista de los docentes, estudiantes y habitantes, invo-

lucrados en un proceso de acción-reflexión-acción, pues allí se hace realidad poder practicar la capacidad interpretativa de los acontecimientos (Álvarez-Cruz, 2012). Un logro formativo será conservar que en la elaboración del conocimiento debe privar la construcción metódica, sistemática y ordenada. Este es también propósito del enfoque cualitativo en que es inevitable preservar lo riguroso, estricto y juicioso, por desenvolverse en una actividad constructiva y reconstructiva de acento hermenéutico, activo, crítico, creativo y liberador.

Esta direccionalidad formativa se concibe como una actividad armónica de efectos pedagógicos en el fortalecimiento de la conciencia crítica y constructiva, como de su traducción efectiva en el desempeño ciudadano. La enseñanza geográfica desde esta perspectiva, debe asumir que el conocimiento no está elaborado. Por tanto, el docente debe desarrollar estrategias vinculantes de las actividades pedagógicas y didácticas ejercitadas en la búsqueda, procesamiento y estructuración de nuevos conocimientos (Villegas, 2001).

Desde esta perspectiva, enseñar geografía debe superar las condiciones características de práctica escolar cotidiana. Una transformación pertinente es promover la investigación como actividad habitual, ante la obligación de descifrar la complejidad de las situaciones convertidas en obstáculos que dificultan el desenvolvimiento ciudadano. Un logro demostrativo del comportamiento democrático será la manifestación de la explicación de la realidad vivida al revelar el sentido y efecto de la conciencia crítica y constructiva.

El cambio repentino, incierto y acelerado de las circunstancias, inciden a revisar el tratamiento pedagógico y didáctico de la enseñanza geográfica al proponer el análisis de las temáticas y problemáticas comunitarias, básicas para entender el mundo vivido. Eso supone refrescar las ópticas

epistemológicas con un sentido de apertura y tolerancia hacia la comprensión de la complejidad y velocidad como ocurren los hechos, antes percibidos solamente en conductas y tendencias (Santiago, 2013).

Quiere decir que con los aportes de la orientación cualitativa de la ciencia, se puede realizar una aproximación más justa a las situaciones de las aulas de clase y de la comunidad, como oportunidad para encontrar allí las razones del cambio pedagógico, pues lo cualitativo traduce asumir el acto educante hacia la explicación razonada de sus circunstancias en correspondencia con el desafío de formar ciudadanos cultos, sanos, creativos, críticos y con conciencia democrática.

Al reflexionar sobre esta situación, Cumbero (2005), consideró que con los fundamentos y prácticas de la concepción cualitativa, la escuela puede encontrar en sus actores, conocimientos y opciones cambio para renovar el cambio curricular y los procesos formativos. También elaborar otros planteamientos rigurosos, coherentes y pertinentes. Esta posibilidad incrementará su importancia, al contribuir a mejorar las condiciones y la calidad de vida en los ciudadanos del mundo contemporáneo.

Asimismo, con el enfoque cualitativo, según Martínez (2004), implica leer activamente la vida cotidiana en forma interpretativa, escribir razonada y argumentadamente, exponer ideas coherentes y fortalecer el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Es reconstruir la realidad, al vincular lo empírico, el saber escolar y los conceptos, a la vez activar la participación, el ejercicio de la observación analítica e interpretativa y la actitud hacia las opciones de cambio. Así, se podrá explicar críticamente la complejidad de la época vivida.

Consideraciones Finales

En el ámbito del mundo contemporáneo, ante la reiterada exigencia de proponer

la formación de ciudadanos, en correspondencia con la complicada, novedosa e interesante realidad socio-histórica contemporánea, se han formulado persistentes cuestionamientos al modelo educativo vigente en la práctica escolar cotidiana. En las abundantes referencias bibliográficas sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, se pregona la apremiante necesidad de dar un viraje a los procesos formativos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, en el cuestionamiento resulta poco citada la influencia de la ciencia positiva, a pesar que subyace en la finalidad educativa, los diseños curriculares, los programas escolares y los procesos pedagógicos y didácticos especialmente. A pesar que en la generalidad de los casos, se menciona con énfasis la aplicación de estrategias didácticas de signo innovador en el acto educante, es inocultable la influencia del positivismo.

Lo llamativo de esta circunstancia que desde esa perspectiva epistémica, enseñar geografía se limita a transmitir contenidos referidos a los rasgos físico-naturales de la superficie terrestre, los aspectos demográficos y las actividades económicas. Se trata de los conceptos tradicionalmente apreciados en la enseñanza geográfica; por cierto, propuestos en la geografía escolar decimonónica, para conservar la objetividad científica.

El resultado es desviar la atención hacia la comprensión de la realidad geográfica vivida y enfatizar en la persistencia de limitar el acto educante a transmitir contenidos librescos de sentido absoluto. Así, se ha desnaturalizado el apremio social de un modelo educativo orientado a estudiar la complejidad de la época. Por eso se justifica cuestionar la vigencia de los fundamentos pedagógicos del positivismo en la enseñanza geográfica.

Con la orientación positiva del acto educante, se evita la posibilidad de asumir

posturas interpretativas críticas como la pretende el enfoque cualitativo. Significa que mientras el positivismo ejercita la reproducción conceptual, la opción cualitativa reivindica la participación y el activo protagonismo para familiarizarse con lo real y elaborar el conocimiento, como un constructo hermenéutico.

Esta situación tiene como consecuencia, la exigencia del fomento de procesos de enseñanza y de aprendizaje que faciliten a los estudiantes oportunidades de ejercitar en la exposición del sentido común; participen activa y reflexivamente en la indagación conducente a construir el conocimiento y echar las bases de la comprensión razonada básica y fundar un escenario democrático.

Con el enfoque cualitativo será posible otro acto educante más coherente con las necesidades de la sociedad, pues ayudará a entender la naturaleza del territorio habitado, como estar en condiciones de organizar su espacio geográfico en forma más humanizada. Eso conduce a proceder a introducir los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación cualitativa al aportar a la enseñanza de la geografía la posibilidad de intervenir protagónicamente la realidad comunitaria.

En esa dirección, con los conocimientos y prácticas del viejo paradigma y el joven paradigma, se podrá aminorar el notable desfase entre el aula, la escuela y la comunidad, al facilitar la confrontación con la realidad vivida, como permitir la construcción de verdades relativas, flexibles y donde predomine la apertura, la tolerancia y la visión de totalidad.

En las condiciones del mundo contemporáneo se debe asumir el desafío de democratizar la ciencia geográfica y su utilidad en la transformación social. El resultado pedagógico más significativo será, indudablemente, la existencia de una subjetividad más ágil, crítica y constructiva para entender racionalmente la compleja realidad y

su efecto más analítico y protagónico en el comportamiento social.

El salto desde el positivismo hacia la aplicación didáctica de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo representa un extraordinario avance en la inquietud por innovar científica y pedagógicamente la enseñanza de la geografía. Es avanzar desde la contemplación neutral hacia la interpretación hermenéutica de la realidad donde conocer se traduce en formación vivencial de la conciencia crítica, como educar para comprender el mundo vivido desde una racionalidad analítica, crítica y constructiva.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación Docente. *Revista Educere* Año 9, N° 30, 329-332.
- Álvarez-Cruz, Pedro (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, No. 54, 58-64.
- Ander-Egg, Ezequiel (2004). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Arenas Martija, A. y Salinas Silva, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 56, 143-162.
- Bolívar, A. (1996). *Estudios en el análisis crítico del discurso*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Calle Carracedo, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *Revista Educación Geográfica Digital*, 33-52.
- Calvo Ortega, F. (2009). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. N° 20, 269-282.
- Camilloni, A. R. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Dobson, A. (1997). *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI*. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica.
- Ferriere, A. (1959). *La escuela sobre la medida a la medida del maestro*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S. A.
- Finocchio, S.; García, P.; Iaies, G. y Segal, A. (1998). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. N° 62, 199-220.
- Gómez, Sandra y López Pons, Magdalena (2008). La producción de la geografía escolar y su vigilancia epistemológica. *Revista Huellas*, N° 12, 56-73.
- Graffe, J. E. (1990, agosto 03). Ciencias, espíritu y posmodernidad. *EL NACIONAL*, p. 58.
- Hernández G., A. M. (1996, diciembre 30). El error de pensar en el error. *EL GLOBO*, p. 23.
- Krygier, A. (2000, marzo 14). Pensamiento sistémico. *EL NACIONAL*, p. A-4.
- Llancavil Llancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* Vol. 14, N° 28 (2014), 64-91.
- Martínez M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- Martínez M., M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI*, Segunda

- Edición, Editorial Trillas, Ciudad de México, México.
- Mejía, Marco R. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*, Universidad Pedagogía y tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1995). *Currículo: concepciones y fundamentos*. Caracas: Liberil, S. R. L.
- Perafán Echeverri, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plans, Pedro (1962). La enseñanza de la geografía en la escuela primaria. *Revista Vida Escolar*. Año V., N° 35-36-, 19-21.
- Ríos, P. (2004). La aventura de aprender. *Ponencia en la Jornada sobre Paradigmas y procesos en educación. De la teoría a la práctica*. U.P.E.L. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, Rubio, Venezuela.
- Rivera J. F. y Cárdenas R., M. L. (2004). La globalización y la escuela. *Revista Presente y Pasado*. Año 9. Volumen 9, N° 17, 187-193.
- Rueda E., J. E. y González P., M. (1998). *Urdimbres y tramas en la investigación interdisciplinaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sant Louis de Vivas, M. (1994). *Investigación Cualitativa*. Caracas: El Juego Ciencias Editores, C. A.
- Santana P., J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto (Venezuela): Fundación Burío.
- Santiago R, J.A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, V. 7, N°. 14, 24-43.
- Santiago R., J. A. (2013). *La práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica como objeto de la investigación pedagógica*. (Capítulo de un Libro). Barquisimeto: Universidad pedagógica Experimental Libertador.
- Santiago Rivera, J.A. (2016). La realidad geográfica de la comunidad y la geografía escolar. *Revista Omnia* Año 22, N° 1, 46 – 60.
- Santos, Milton (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- Villegas, M. M. (2001). “La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase”. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII, Núm. 63, 133-144.