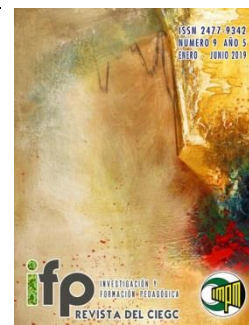




INVESTIGACIÓN Y  
FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
REVISTA DEL CIEGG C

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

## Los fundamentos de la investigación cualitativa en la construcción del conocimiento en la enseñanza geográfica<sup>1</sup>

The foundations of qualitative research in the construction of knowledge in geographical education

José Armando Santiago  
jasantiar@yahoo.com

Universidad de Los Andes (Venezuela)

Recibido 17 de enero de 2018 / aprobado 26 de septiembre de 2018

### Palabras clave

Construir conocimientos, enseñanza geográfica, investigación cualitativa.

### Resumen

El propósito del artículo es explicar la necesidad de construir el conocimiento en la enseñanza geográfica con la aplicación de los fundamentos de la investigación cualitativa. El problema obedece a la vigencia de la transmisión de contenidos en la geografía escolar cuestionada por la investigación pedagógica que propone examinar los objetos de estudio, con la revelación de la subjetividad analítica e interpretativa de sus protagonistas. Eso determinó revisar bibliografía para estructurar una explicación sobre el escenario geohistórico, el paradigma cualitativo y el acto educante; el acto de conocer en la geografía escolar e innovar la geografía escolar con la episteme cualitativa. Concluye al destacar la importancia de enseñar esta disciplina con actividades para recolectar, procesar y transformar datos en conocimientos, en procesos formativos de efectos en la subjetividad analítica, crítica y constructiva de ciudadanos, cultos, creativos, responsables y comprometidos con el cambio social.

### Keywords

Build knowledge, geographical teaching, qualitative research

### Abstract

The purpose of the article is to explain the need to build knowledge in Geographical Education, with the application of the foundations of qualitative research. The problem obeys to the validity of the transmission of contents when learning geography questioned by the pedagogical investigation that proposes to examine the objects of study, with the disclosure of the analytical and interpretative subjectivity of its main characters. It determined to review the bibliography to structure an explanation about the geo-historical scenario, the qualitative paradigm and the educative act. The act of knowing Geography at the School and innovate school geography with the qualitative episteme. It concludes by highlighting the importance of teaching this discipline with activities to collect, process and transform data into knowledge, in formative processes of effects on the analytical, critical and constructive subjectivity of citizens, learned, creative, responsible and committed to social change.



<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación: La investigación cualitativa en la enseñanza geográfica y la innovación didáctica de la práctica escolar cotidiana, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes de la Universidad de los Andes (20179, bajo el Código: NUTA-H-405-16-04-B

## Introducción

En el lapso histórico entre los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, se muestra un contexto globalizado complejo de cambio vertiginoso en diaria transformación, caracterizado por sucesos imprevistos e impensados. En ese contexto, en las ciencias sociales ocurre una innovación paradigmática y epistemológica, distinguida por nuevas opciones para construir el conocimiento, al privilegiar la subjetividad de los actores de los objetos de estudio, obtenida al aplicar estrategias de investigación vivenciales.

Esta situación ha derivado un intenso debate, cuya diatriba ha centrado la controversia en discutir sobre la influencia hegemónica del positivismo, como garante de la verdad científica, desde el siglo XIX. Una razón es el rechazo a la unicidad de este paradigma como el método apropiado para analizar las problemáticas de la sociedad, con los mismos propósitos como si se tratase de fenómenos naturales. En respuesta, la tendencia a justificar que lo cultural, lo social y lo humano, deben asumir sus propias opciones epistémicas.

Quienes han estudiado esa realidad, opinan que quizás lo más difícil para el positivismo, ha sido preservar la objetividad neutral, apolítica y desideologizada en el análisis explicativo de los estudios en las ciencias sociales, donde ya es común la falibilidad, el contrasentido y la paradoja, como signos propios de la vida cotidiana globalizada. Además se ha reivindicado el sentido común, la intuición personal, la experiencia, la metáfora y la investigación en la calle, en la construcción del conocimiento social.

Con estos hechos, se han propuesto otras iniciativas para desarrollar la explicación de lo social con solidez científica que se afana en demostrar rigurosidad, validez y fiabilidad al indagar temas de la educación, la pedagogía y la didáctica más allá de la estadística; por ejemplo, preguntarse ¿Qué ocurre en el aula de clase? En respuestas se ha revelado que el ámbito escolar es afecto a rutinas propias del siglo XIX; es decir, una realidad muy distante de la finalidad educativa de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos.

Esta opción epistémica ha sido calificada de cualitativa, aunque hoy día es motivo de debate, pues hay objeciones sobre su condición de ciencia y se discute si es paradigma, enfoque o modalidad. No obstante, su aplicación ha permitido estructurar aportes altamente significativos en el mejoramiento de la calidad educativa. Tal es el caso de la geografía y su

enseñanza. Al respecto, al investigar su realidad, se han propuesto iniciativas innovadoras desde la epistemología más vinculada con la experiencia, la vivencia y el saber personal.

De allí el propósito de analizar la construcción del conocimiento en la enseñanza geográfica con los fundamentos del paradigma cualitativo. Esta iniciativa va en la dirección de destacar la importancia de la perspectiva cualitativa en el mejoramiento de la calidad pedagógica y didáctica de la enseñanza de la geografía, como ofrecer otra opción explicativa para descifrar los acontecimientos propios de la tradición decimonónica, todavía de notable actualidad en la actividad escolar cotidiana.

Esta situación determinó realizar la consulta bibliográfica para estructurar una reflexión sobre el escenario geohistórico, el paradigma cualitativo, la práctica pedagógica de la geografía escolar y la exigencia de su innovación. Por tanto, este análisis promueve enseñar lo geográfico, desde una orientación más humana y social, fundada en la alfabetización hacia la conciencia democrática, crítica y creativa, para entender los cambios geohistóricos del nuevo milenio, al igual que los sucesos problematizadores de la comunidad.

### **El Escenario Geohistórico, el Paradigma Cualitativo y el Acto Educante**

Desde mediados del siglo XX, los historiadores han apreciado el desenvolvimiento de condiciones reveladoras de cambios notables y significativos en los diferentes escenarios del contexto social contemporáneo. En la perspectiva de Maldonado (2016), los hechos han asegurado la conformación de una época particular, con fisonomía propia, donde destacan el debate paradigmático y epistemológico y la fortaleza de la tendencia explicativa de fundamentos teóricos y metodológicos diferentes a lo establecido por la ciencia positiva.

Precisamente, la existencia de otras iniciativas para interpretar la realidad, fundan su propósito en conocimientos y prácticas expuestos con remozadas perspectivas teóricas; en especial, aportar otras reflexiones sobre cómo se elabora el conocimiento. Un aspecto destacado por Sousa (2011), es que ha sido necesario asumir el contexto sociohistórico, como referente para analizar los hechos de la época, como también la obligación de buscar otras respuestas a los objetos de estudio diferentes a la aplicación de la estadística.

Especialmente, en la opinión de Llancavil (2014), una preocupación ha sido visibilizar las fuerzas condicionantes del aprovechamiento irracional de los territorios, los mecanismos

alienantes de la conciencia y los incentivos psicológicos para menospreciar la identidad colectiva con lo propio. Estos aspectos, han requerido de otros análisis en los cuales se exige escuchar la voz de sus actores. Por cierto, en la perspectiva de Denzin y Lincoln (2005), las nuevas epistemes han encontrado justificación a una nueva versión:

...que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman,... En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (p. 48-49).

Se trata de estudiar los temas en su comportamiento natural y espontáneo donde el investigador desarrolla su acción indagadora para revelar los puntos de vista elaborados por los actores de las situaciones vividas. Es obtener las opiniones de los ciudadanos como significados construidos en la vida diaria, derivados del protagonismo de ser habitantes de una comunidad. Por cierto, un objeto de la crítica ha sido el modelo educativo tradicional, sostenido en la transmisividad del conocimiento y en la memorización como aprendizaje.

En la controversia, resalta el agotamiento y la debilidad originada por la ausencia de la puesta en práctica de los conocimientos. Es la acción educativa que enfatiza en el acento intelectual y formar letrados, eruditos y pensadores, certificados por la lectura pertinaz. De acuerdo con De Zubiria (2002), es educar con la prioridad de transferir nociones y conceptos, con una labor pedagógica estricta y rigurosa, desenvuelta como un acto formal, habitual, serio, juicioso y disciplinado.

El soporte epistémico de esta acción pedagógica, han sido las bases teóricas de la ciencia positivista, cuya operatividad se facilita con el currículo fragmentado, las asignaturas sustentadas en contenidos programáticos de acento absoluto y la enseñanza estrictamente metódica, precisa y puntual. Hoy día, al acentuarse las críticas, ante su innegable desacierto, debilitación y desfase de la época, es tendencia pedagógica el incentivo de las explicaciones críticas y constructivas de la realidad que, según Inga (2009), obedecen a:

...diversas formas de percepción del sujeto para comprender la vida social mediante una visión integral del fenómeno estudiado... donde se prioriza la realidad cambiante..., se busca encontrar el porqué de las acciones, por ello, la relevancia de la interpretación, de acuerdo al contexto sociocultural e histórico... (p. 207)

En otras palabras, se reconoce que cada ciudadano percibe la realidad a su manera, desde su experiencia y vivencia. Por tanto, al consultar a varias personas, es posible obtener varias apreciaciones y, desde ellas, poder desarrollar interpretaciones coherentes como base de la construcción de nuevos aportes teóricos sobre los objetos estudiados. En efecto, el interrogatorio tiene como propósito orientar la entrevista, cuyo guion debe conducir a lograr la manifestación de la subjetividad sobre el tema objeto de estudio.

Lo enunciado significa, en palabras de Hernández (2011), la posibilidad para fundar un modelo educativo; por ejemplo, en los puntos de vista de docentes sobre el modelo tradicional, en cuanto la escasa habilidad lectora, de la escritura y del énfasis en la memorización, como también la débil destreza expositiva argumentada de los estudiantes, para citar casos. Es una realidad alarmante e inquietante, pues todavía persiste la reproducción conceptual, la ausencia del análisis reflexivo, crítico y la ausencia analítica.

Igualmente, de acuerdo con Santos (2004), la oportunidad está dada para apropiarse la realidad geográfica, con su variedad de temáticas y problemáticas. Tal es el caso de las condiciones sociohistóricas de los países pobres, la macrocefalia urbana, la ruptura del equilibrio ecológico, la contaminación ambiental, el crecimiento desordenado de los centros urbanos, la dinámica geopolítica, la crisis del sistema capitalista mundial, la economía globalizada y su efecto en la desigualdad social.

Otros tópicos de interés pueden ser la crisis del modelo económico capitalista, la dinámica geopolítica hegemónica, el sentido abierto de las fronteras políticas, la intensa movilidad demográfica sur-norte, las diferencias étnicas, raciales y la exclusión social e igualmente la ocurrencia cotidiana de diversos conflictos geopolíticos, el desequilibrio ecológico, la contaminación ambiental, el incremento de la desertificación, la merma del agua para consumo humano, el calentamiento global, entre otros aspectos.

En el caso de la geografía como disciplina, se limita en la práctica escolar a transmitir contenidos establecidos en el programa oficial. Eso condiciona circunscribir el acto educante a nociones y conceptos, en la generalidad de los casos, fáciles de memorizar. Sin embargo, Pagés (2012), considera que ante las condiciones de la época, es necesario estimular la

docencia con otras opciones explicativas, donde debe resaltar la perspectiva hermenéutica centrada en el análisis crítico-interpretativo de las causalidades geográficas.

Igualmente, ya en el inicio del nuevo milenio, Delgado (2003), Moreno, Rodríguez y Sánchez (2007), manifestaron que en la innovación teórica en la geografía y su enseñanza, se han expuesto otras opciones científicas y didácticas, se adopta una visión hermenéutica de los hechos, al asumir la subjetividad de sus actores y descifrar los sucesos a partir del sentido común, la intuición y la experiencia cotidiana de los ciudadanos. Se trata de un salto epistémico para entender lo real en la opinión de sus actores.

En efecto, en la reflexión de González y Ojeda (2005), ahora el investigador se puede involucrar activamente, ya no como espectador de las situaciones a investigar, sino como participante juicioso en su acto explicativo. Al respecto, puede considerar los imaginarios colectivos, conocer los efectos del momento histórico en el lugar y analizar las penurias sociales con la perspectiva ideológica y política; es decir, aproximarse a las circunstancias, con las representaciones y/o concepciones asumidas por los ciudadanos.

De esta forma, la ciencia geográfica, ha roto con la exclusividad del positivismo, apoyado en el método hipotético-deductivo, para conocer en forma objetiva, rigurosa y estricta que, en la opinión de González y Ojeda (2005), eso ha representado: “La pretensión de estudiar la realidad parte por parte que significa poner en práctica el esquema simplificador y reduccionista en la construcción del conocimiento, pues un conocimiento que se fracciona produce inevitablemente un saber mutilado e incompleto” (p. 64).

Esta situación ha colocado a la geografía escolar, en una circunstancia preocupante por su marcada discordancia de la complejidad del actual momento geohistórico, ante su indiscutible acento decimonónico; en especial, su afecto a las orientaciones del positivismo y, con eso, la notable ausencia de la renovación paradigmática y epistemológica. En efecto, el deber de revisar los fundamentos científicos y pedagógicos de la geografía escolar en su práctica escolar cotidiana.

El reto es dar el salto pedagógico desde la acción educativa pragmática y empírica tradicional hacia la comprensión crítica y constructiva del panorama geohistórico, con el apoyo de los fundamentos del constructivismo y renovadas estrategias didácticas, cuyo

propósito debe facilitar un acto educante acorde con mejorar las necesidades formativas de los educandos. Por tanto, se impone el desafío de contextualizar la formación educativa de la enseñanza geográfica, en el marco de los sucesos actuales y, en lo esencial, promover la explicación de las dificultades comunitarias. Al respecto, según Soares y Ueda (2002):

Enseñar hoy geografía –en un momento de más incertidumbres que certezas-, no ha sido tarea fácil para la mayoría de los profesores. El mundo ha vivido una serie de transformaciones culturales, económicas y sociales. El mundo posmoderno es un mundo de globalización, de derrumbe de fronteras, de rápidas alteraciones, de flexibilización, de reglas canceladas. Sujetos y objetos vislumbran nuevas posiciones. El espacio social se está transformando. En esa coyuntura, donde resulta tan difícil encontrar respuestas como formular preguntas, se cuestiona nuevamente que es el enseñar, cuál es el sentido y la función de la escuela en la llamada Sociedad del conocimiento (p. 87).

Lo enunciado por Soares y Ueda (2002), implica prestar atención a la complejidad y cambios de la época, donde las realidades se comportan complicadas en sus desenvolvimientos; en muchos casos, han afectado a la calidad de vida colectiva, a pesar del destacado progreso económico y financiero. Entonces se ha hecho necesario asumir con renovados fundamentos epistemológicos, las situaciones contemporáneas, por ejemplo, en el marco de la “Sociedad del Conocimiento” y el avance científico-tecnológico.

Una opción que ya es habitual en las propuestas de los expertos en los estudios sobre la geografía y su enseñanza; por ejemplo, Arenas y Silva (2013) y Aguilar (2014), han estimado que en la innovación de esta labor formativa, apremia asumir los avances paradigmáticos y epistemológicos, como sus efectos en la disciplina, la pedagogía y la didáctica. Eso contribuirá en la renovación teórica y en la aplicación de estrategias metodológicas para explicar la intervención de los territorios y la organización del espacio geográfico en forma participativa y protagónica, tanto del docente como de sus estudiantes.

Este contexto sociohistórico y, en él, la innovación paradigmática y epistemológica, son referencias fundamentales en exigir la innovación de la enseñanza geográfica. La necesidad de entender la complejidad del momento, requiere un proceso formativo escolar que capacite para construir el conocimiento, utilizar estrategias investigativas y fomentar la actitud analítica, crítica e interpretativa. Es un acto educante innovador y pedagógicamente transformado, hacia la comprensión dialéctica del mundo globalizado.

## **El Acto de Conocer en la Geografía Escolar**

El ámbito sociohistórico del inicio del nuevo milenio es motivo de la atención de los investigadores sobre la geografía y su enseñanza. Al respecto, se asumen fundamentos teóricos y metodológicos para analizar su conducta en cuanto lo confuso, lo discordante e incierto de la época. Eso responde, en la perspectiva de Maldonado (2016), poder apreciar la eventualidad de calificativo difícil y caótico, debido al suceder de inconvenientes inesperados, imprevistos e impensados que han resaltado el carácter complejo globalizado.

En la opinión de García y Rosales (2000), en este caso, ante lo complicado de lo real, la prioridad debería ser mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, con acciones integrales para preservar las condiciones ecológica y ambiental del territorio. Es ofrecer alternativas formativas que contribuyan a forjar la conciencia en la sociedad de lo no renovable de lo natural. En tal sentido, se han presentado opciones inscritas en modelos educativos, con propuestas de cambio y transformación en la concepción social sobre la realidad territorial.

Lo cierto es que mientras el capital barniza la intervención con argumentos maquillados con la acción mediática y los aditivos psicosociales, los grupos humanos organizan los territorios para satisfacer sus necesidades. Esta situación muestra la existencia de una visión opuesta sobre el tema del aprovechamiento de las potencialidades de los territorios. En principio, se hace inevitable, al analizar las calamidades ambientales, para diferenciar las razones de lo social y la intención del acento económico y financiero.

En el caso del tratamiento pedagógico de estas problemáticas en la geografía escolar, desde mediados del siglo XX, en América Latina y el Caribe, en las reformas curriculares, teóricamente se han introducido contenidos programáticos acordes con el estudio de la situación ecológica y ambiental en las asignaturas geográficas, aunque con un sentido neutral, absoluto y dogmático, para ser transmitidos a los estudiantes desde un formato libresco. En palabras de Moreno, Rodríguez y Sánchez (2007), un resultado es lo siguiente:

...los programas y propuestas curriculares aunque cambian de contenido no se han transformado en lo esencial. Todavía se sigue enseñando una geografía cosificada, carente de vida, recortada en diversos planos..., desde el punto de vista ideológico continúa con su pretensión de neutralidad frente al mundo de la vida..., sin llegar a comprender la fundamental interacción entre individuos y entornos para la construcción significativa del mundo geográfico (p. 91).



Por tanto, si la tarea esencial es entender la complicada realidad geográfica, al igual que visibilizar las intenciones del capital, el esfuerzo pedagógico escolar es impotente, débil y agotado, en cuanto la disonancia entre lo teórico y la práctica pedagógica. Significa que aunque el currículo expone fundamentos renovados, la actividad escolar cotidiana preserva su tradicionalismo, notablemente contradictorio con la explicación geográfica exigida para entender las dificultades que afectan a los territorios en la actualidad.

Según García-Lastra (2013), esta orientación formativa de la enseñanza de la geografía estimula el consumo del conocimiento ya estructurado por los expertos, al transferir a los estudiantes, los contenidos escolares con una acción didáctica aferrada a la memorización. Se trata de una práctica pedagógica que los expertos investigadores consideran como notablemente caduca, envejecida y opuesta a la exigencia de la explicación crítica a las condiciones geográficas presentes.

Este caso permite para Pipkin, Varela y Zenobi (2001), precisar que mientras la geografía como disciplina científica, avanza vertiginosamente en la investigación, en el aula, su enseñanza se comporta con afecto a lo pretérito y ajena a la comprensión de la realidad inmediata. Al reflexionar sobre este suceso, los autores citados, resaltan el hecho que la geografía escolar está atrapada en la transmisión de los aspectos teóricos enumerativos, naturalistas y deterministas, de los rasgos físico-naturales de los territorios.

Al resaltar la vigencia de la tradición pedagógica obedece a que en las condiciones del mundo contemporáneo, es incomprensible sustentar el aprender de memoria, aunque desde el siglo XIX, hasta el presente, ha servido para afianzar el intelecto. En el inicio del nuevo milenio, cuando la enseñanza geográfica dispone de otros fundamentos teóricos y la realidad exige una formación acorde con el nivel biopsicosocial del educando, urge un saber enseñable para comprender la complejidad ambiental, geográfica y social de la época.

No es una disputa, entre el saber aprendido y el saber enseñable sino una necesidad social, ante la evidencia del conocer en la práctica escolar cotidiana, centrado en reproducir el contenido programático, de manera exacta, precisa, objetiva, para educar ciudadanos pasivos, acrílicos e indiferentes a la realidad vivida. Al analizar esta situación, a fines del siglo XX, Lacueva y Manterola (1989), reprocharon esta labor escolar pues enfatiza en

copiar el contenido del libro en el cuaderno, repetir el esquema del pizarrón, realizar ejercicios pautados en el libro y escuchar con atención la explicación del docente.

En palabras de Llancavil (2014), en la persistencia de la crítica, el cuestionamiento y la objeción a esa actividad diaria, el aspecto más censurado es la vigencia del falso activismo pedagógico donde; por ejemplo, el dictado es sustituido por la copia del contenido directamente del libro y el docente supervisa esa labor. Lo cierto es que persiste la tradicionalidad, pero barnizada con el maquillaje distorsionador, de tal manera de no alterar la formalidad pedagógica enraizada desde el siglo XIX.

Se trata de una acción pedagógica y didáctica que se conserva incólume, invulnerable, inmune y resistente al cambio. Al revisar sus antecedentes, desde el siglo XIX hasta el presente, no hay equivocación en calificar su accionar diario como blindado, intacto y fortificado. Allí es incuestionable la resistencia a innovar para superar la labor pedagógica de fisonomía inmutable, aunque algunas veces disfrazada con un formato de apariencia renovada que esconde la firmeza de su pretérito inicio en la escuela.

En efecto, de acuerdo con Rodríguez de Moreno (2000), cuando se pretende conocer cómo se elabora el conocimiento en la geografía escolar, en su práctica diaria, se impone el reto de visitar al aula de clase, implica reconocer: "...que en la práctica pedagógica existen inconsistencias y contradicciones, entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica de los docentes lo que se refleja en el panorama escolar,...a pesar de las reformas educativas..." (p. 11).

Esta realidad demuestra que la concepción educativa, en su labor habitual, ya no soporta el análisis acucioso y diligente de su acción pedagógica y didáctica envejecida. Todo se resume en su propósito de intelectualizar a los ciudadanos, desde la perspectiva geográfica descriptiva y la didáctica transmisiva, como orientaciones educativas esenciales, cuya labor da origen a una deficitaria formación que, en palabras de Delgado (2003), se concreta en una labor pedagógica en la cual, desde su punto de vista:

Las clases de geografía no convencen, pues con honrosas excepciones sólo se enseña una geografía corográfica en la que se intenta dar una información acerca de unos determinados países. Y por desgracia esas descripciones a base de mapas, cuadros

sinópticos y apretados resúmenes, son menos interesantes que las que ofrecen los llamados mass-media, y por supuesto más pobre... (p. 2).

Esta situación conceptual y didáctica que caracteriza a la geografía escolar, facilita entender la presencia de la visión formativa convencida de educar a los ciudadanos, con la reproducción de contenidos programáticos, sin estimular el acto reflexivo, menos crítico y cuestionador. Ante la prioridad de transmitir la noción y/o el concepto, resulta ingenuo, inocente, poco honesto e irresponsable pensar en aprendizajes significativos. Esta labor obvia la explicación y la transferencia del concepto en el análisis dialéctico de la realidad geográfica. En la opinión de Benejam (1999), en la enseñanza geográfica tradicional:

- a) La realidad tan solo se contempla en su fisonomía externa.
- b) La comprensión de lo real, se obtiene al ejercitar su fragmentación.
- c) La objetividad obedece a asumir la copia fiel y exacta de la realidad.
- d) Enseñar geografía es facilitar la copia del contenido programático.
- e) El aprendizaje se origina al reproducir lo observado en forma acertada.
- f) La finalidad educativa es intelectualizar la visión pasiva, acrítica y neutral.

Como complemento a los aspectos citados, se destaca también el uso diario de técnicas verbales con fines de mantener la disciplina, el orden y la pasividad; además de la escasa importancia asignada a la participación y el protagonismo estudiantil. Se trata entonces de una desacertada opción pedagógica, debido al uso inoportuno de experiencias más relacionadas con la observación imparcial, neutral y apolítica de las circunstancias ambientales, geográficas y sociales, que intentar su intervención crítica y transformadora.

Con estos fundamentos, la geografía escolar, desde la perspectiva de Gurevich (1994), "...es una versión lavada y descolorida de la realidad contemporánea. Ella describe trazos del planeta relatando sus características como si fueran postales congeladas" (p. 64). Esta afirmación coloca a esta acción pedagógica en una complicada situación, porque resulta inapropiada para explicar los eventos geográficos, desde una reflexión analítica e interpretativa reveladora de la causalidad de las situaciones comunitarias.

En consecuencia, el análisis deja ver el sustento de la vigencia del falso cientificismo positivista, traducido en el acto educante apegado a la objetividad, la imparcialidad y la ecuanimidad. Para Soares y Ueda (2002), al mantener los fundamentos tradicionales en lo disciplinar geográfico y en lo pedagógico, los aspectos citados, contribuyen a desviar en la geografía escolar, su capacidad explicativa y desnaturalizar el cumplimiento de la labor pedagógica ajustada a entender la complicada época.

Un paso decisivo en el cambio en la dirección formativa de la enseñanza geográfica, es precisamente evitar el recetario positivista, hacia facilitar el contenido y al logro del objetivo. Eso implica el apremio de dar el salto epistémico desde la pedagogía tradicional y conductista, centrada en el libro y el cuaderno, hacia la investigación participativa que atienda la “explosión de la información”, la problemática social y la subjetividad de los actores de los objetos de estudio, porque en palabras de Rodríguez (2008):

...la geografía escolar ya no puede competir en calidad con la información transmitida por los medios de comunicación, a lo que habría que apostillar que ni debe hacerlo, pero si le compete ahora integrar esa información geográfica ‘popular’ como objeto de análisis crítico para formar el futuro ciudadano a enfrentarse con el sistema de conformación de opiniones públicas que constituyen los medios de comunicación (p. 26).

Con base a lo enunciado, se impone revisar la forma de elaborar el conocimiento geográfico en la geografía escolar. La distancia entre el conocer en el aula, en la comunidad y en la ciencia, impone redimensionar su actividad formativa. Ya es hora de comenzar a abrir las puertas de la escuela a la geografía vivencial comunitaria, al promover el estudio de las circunstancias del lugar habitado, a través de la aplicación didáctica de los fundamentos teóricos y metodológicos cualitativos.

La versión tradicional de la geografía escolar, representa la existencia de un obstáculo epistémico para la geografía y su enseñanza en la época actual. Esta circunstancia es reveladora de la escasa importancia formativa asignada a esta práctica pedagógica, mientras en los espacios académicos, se debate sobre su capacidad explicativa interpretativa, crítica y creativa de los sucesos del lugar. Esa contradicción amerita del apoyo epistémico que supere la transmisión de contenidos programáticos hacia la construcción del conocimiento.

## **Para Innovar la Geografía Escolar con la Episteme Cualitativa**

La gestión para innovar la geografía escolar tiene un valioso antecedente derivado de interrogar sobre cómo se conoce en el aula de clase. Al respecto, allí lo habitual ha sido entender sus sucesos con los datos estadísticos, referidos a cuantificar la matrícula, la deserción, los nuevos ingresos, la promoción, entre otros aspectos. Pero un aporte al cambio se produjo cuando en 1989, Rodríguez formuló la siguiente pregunta: ¿Qué ocurre en el aula de clase?

En busca de respuestas se visitaron aulas para observar su desarrollo y se pudo apreciar la verdadera magnitud de su acto cotidiano. Se trata de un accionar rutinario, donde resalta la directividad del docente y la pasividad de los estudiantes, desenvueltos en una labor transmisiva de contenidos programáticos. Esta situación se puso de manifiesto al aplicar los fundamentos de la ciencia cualitativa, como posibilidad para conocer el suceder del aula desde la observación de su práctica e igualmente interrogar a docentes y estudiantes.

Para Pagés (2012), esta forma de conocer la actividad escolar reivindicó en el plano epistémico, asumir sus objetos de estudio desde otra perspectiva, más ajustada a la forma de su ocurrencia. Por tanto, con la orientación cualitativa de la ciencia, se pudo reconstruir lo estudiado desde los puntos de vista expuestos por sus protagonistas. De esta forma, se dio la excelente oportunidad para ventilar los temas y problemáticas de la educación y, en especial, de la enseñanza de la geografía, desde la acción cotidiana de la clase.

De acuerdo con Pipkin, Varela y Zenobi (2001), ahora se hizo posible avanzar de la simple contemplación de los acontecimientos, donde solo se percibe el suceso, por una explicación de lo vivido y sus internalidades, desde la acción participativa y protagónica de quien investiga. Así, en la enseñanza geográfica se pudo aprovechar las oportunidades para visibilizar el desenvolvimiento de la cotidianidad del acto escolar, en la perspectiva de los actores que la vivencian e interpretar críticamente lo observado.

Eso también facilitó la discusión hacia el análisis dialéctico para descifrar los hechos donde se privilegia la imagen, los efectos tecnológicos simuladores y atractivos de lo psicológico, para dar origen a conductas contemplativas de la realidad geográfica virtual y extraviar el entender lo real. Por el contrario, ahora es posible ir desde las externalidades

hacia las internalidades a la visión integral del hecho y obtener su causalidad que la acción mediática desnaturaliza. En efecto, en palabras de Vilera (2000):

Ante esta complejidad de la trama cultural infotecnológica del mundo electrónico de la imagen, luce evidente una acción decididamente crítica radical desde la educación que esté leyendo, hurgando, deconstruyendo tales discursos, sus prácticas y sus sistemas de socialización, pues no se trata de mirar el reto de la tecnología para la escuela como asunto de “innovación educativa”, sino de ubicar sus tramas y dominios de significados y códigos que estructuran nuevas maneras de aprender, de conocer, de sentir, de crear, de pensar y de configurar nuevos imaginarios (p. 142).

Desde este planteamiento es necesario reconocer la importancia de la necesidad de exigir un modelo educativo, para ajustar sus aspectos pedagógicos y didácticos a la comprensión de las circunstancias vividas por la colectividad globalizada. En principio es ineludible examinar las razones por las que la educación está afectada por los adelantos científico-tecnológicos de manera decisiva y categórica, pues la han colocado en tela de juicio, tanto en sus fundamentos teóricos y metodológicos, como en su tarea formativa.

De allí el interés por otra orientación educativa que sea capaz de educar a los ciudadanos acorde con los sucesos de la época. En el caso de la geografía, como disciplina científica, se impone el reto de explicar sus temas y problemáticas, en forma analítica, crítica y constructiva. Esta situación determina activar una innovadora hermenéutica para descifrar los hechos en forma vivencial y dialéctica con conciencia geográfica. Eso supone, de acuerdo con los fundamentos epistemológicos cualitativos, lo siguiente:

***a) Entender el objeto de estudio en el contexto de la época***

Juzgar la realidad geohistórica implica una formación educativa fundada en el fortalecimiento de la conciencia crítica, derivada de confrontar las realidades geográficas, con una práctica escolar que vigorice los valores humanísticos en el marco de la complejidad actual. Al respecto, González (2009), opinó: “Lo cierto es que vivimos en un mundo socialmente complejo, en contextos complejos...Tenemos que lograr que los actores educativos palpen, vivan y comprendan la complejidad (p. 64).

Ese beneficio se obtiene con la intervención interpretativa de lo real desde el análisis metódico de la complejidad vivida, como un proceso constructivo y dialéctico, desenvuelto con efectos formativos en el aprendizaje consciente y crítico. Así, enseñar geografía será un

evento pedagógico activo en la reflexión, la creatividad, la originalidad y la motivación. En eso, la prioridad debe ser el estudio geográfico para desentrañar la realidad concebida en la experiencia personal, desde la investigación científica responsable y comprometida.

### ***b) Humanizar el acto educante***

La realidad se comporta complicada y allí los ciudadanos viven sus acontecimientos, al igual que sus repercusiones. Eso determina revisar los procesos de alfabetización geográfica y motivar el incentivo de su participación en los procesos para conocer. En efecto, se trata de la conveniencia de incentivar el análisis desde la subjetividad ciudadana, con la investigación fenomenológica, la etnografía, las historias de vida, la hermenéutica, la investigación acción, entre otros.

Es imprescindible vincular la acción pedagógica para entender analíticamente la época en sus prácticas y contratiempos. Así, la finalidad será enseñar geografía con conciencia crítica ante el desenvolvimiento de sus propias circunstancias. En la perspectiva holística planteada por Caldera (2008), es considerar la posibilidad epistémica cualitativa para estudiar la realidad geográfica, desde los puntos de vista de sus actores y contribuir a concientizar el sentido humanístico tan mermado por el economicismo actual.

### ***c) Desarrollar la acción didáctica comprometida con el cambio social***

La interpretación de la circunstancia geográfica inmediata requiere de una acción didáctica que involucre a quien aprende, en su realidad vivida. Es enseñar desde las ideas previas, el bagaje empírico y las interpretaciones personales sobre la situación geográfica comunitaria, como base de los procesos pedagógicos y didácticos. Por tanto, es recomendable planificar actividades desencadenables hacia la realimentación constructiva y crítica, en lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal.

En esta intervención geográfica se debe valorizar el desempeño ciudadano, en sus vivencias y sus representaciones simbólicas sobre el mundo, la realidad y la vida; es decir, desde los imaginarios personales, manifestar sus puntos de vista empíricos sobre los actos reales de su localidad. Indiscutiblemente, de acuerdo con Flores y Martín (2009), es importante tomar en cuenta otra versión de la educación contextualizada:

Es aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico. Una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentro (s/p.),

Es la opción formativa donde enseñar geografía podrá asumir la explicación de los sucesos cotidianos que afectan la calidad de vida colectiva con la investigación. El cambio empírico se inicia cuando el ciudadano confronta sus saberes personales al intervenir en el estudio de problemas comunitarios. El logro será un nuevo conocer construido al activar la experiencia y la reflexión interpretativa de la situación geográfica investigada, al participar didácticamente en el análisis de dificultades diagnosticadas y proponer su transformación.

***d) Investigar el escenario comunitario en la perspectiva de sus habitantes***

La enseñanza de la geografía encuentra la posibilidad para vivenciar la formación educativa desde la interpretación geográfica del lugar. Allí, el punto de partida será reconocer el ámbito geográfico comunitario en su cotidianidad. El propósito, por ejemplo, será explorar con el diagnóstico científico y pedagógico para identificar temáticas de interés social, integrar lo descrito con los contenidos programáticos y organizar el proceso formativo. Es conocer el mundo cotidianamente vivido, en su propia existencia y dinámica.

Con el acercamiento al entorno inmediato a la escuela, se torna favorable estudiar la geografía local, desde la orientación didáctica del constructivismo y la teoría crítica. Eso representa, en palabras de Carretero (2009), lo siguiente: “El estudiante debe ser animado a conducir su propio aprendizaje, de esta manera la experiencia adquirida facilitará el aprendizaje al ocuparse más de los procedimientos y competencia que de los conocimientos estrictos” (p. 6).

Lo conveniente y apropiado de la integración vivencia, experiencia, sentido común e intuición, con la temática a estudiar, servirá para echar las bases del proceso pedagógico y didáctico direccionado hacia la relación entre el contenido geográfico, con el objeto a conocer. Es comenzar a formar al ciudadano en la lectura interpretativa de su propia realidad geográfica, como paso inicial del cambio formativo para entender críticamente su realidad vivida.



### ***e) Ejercitar la acción hermenéutica de la realidad geográfica***

El salto epistémico de la enseñanza de la geografía hacia la elaboración del conocimiento, deberá contribuir a la formación del ciudadano espectador ingenuo, neutral y apolítico, al ciudadano autónomo y democrático. Para que eso ocurra, se impone ejercitar la relación entre el contenido escolar con la experiencia de los habitantes de la comunidad. Una opción en esa dirección es la problematización, pues permite integrar experiencia personal, el conocimiento científico y el contenido escolar.

Se trata de la formulación de interrogantes originadas en la lectura e interpretación del contenido programático y las dificultades identificadas en la comunidad por los estudiantes. Así, la iniciativa didáctica será considerar, desde la perspectiva de Díaz (1996), la posibilidad que ellos pongan en práctica sus propios criterios y lo relacionen con los fundamentos adquiridos sobre el tema o problema geográfico en estudio. Eso implica guiar metódicamente su intervención investigativa en la búsqueda del nuevo conocimiento.

Desde los aspectos descritos, la tarea formativa de la enseñanza de la geografía exige una acción metódica, sistemática y organizada, fundada en la experiencia ciudadana, la convivencia democrática y la acción coordinada para obtener la información y su procesamiento, hacia un conocimiento coherente con la explicación de lo real. De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), es poder elaborar el conocimiento con la aplicación de estrategias didácticas afincadas en la investigación.

De esta forma, la enseñanza geográfica se podrá relacionar con las necesidades sociales y las opiniones de los ciudadanos. Es la posibilidad para aprender a leer lo real desde una educación afianzada en el desarrollo del pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador; además de orientarse con una didáctica fundada en la investigación flexible. Esta tarea de la geografía escolar, contribuirá a humanizar la sociedad tan materializada, individualizada y consumidora, en forma solidaria, responsable y comprometida.

### **Consideraciones Finales**

En la explicación de la tarea formativa de la enseñanza geográfica es necesario considerar las condiciones del escenario geohistórico, el desarrollo alcanzado por el paradigma cualitativo en los razonamientos sobre el acto educante de la geografía escolar,

cuando se pretende innovar la geografía escolar contemporánea. Ya es imprescindible que la labor pedagógica asuma fundamentos teóricos y metodológicos acordes con la época, como con la exigencia de mejorar la formación de la geografía y su enseñanza.

Por cierto, cuando se analiza la situación de la acción pedagógica para construir el conocimiento en la enseñanza de la geografía, inevitablemente se impone colocar en el primer plano la transferencia de las teorías elaboradas desde la reflexión geográfica del hemisferio norte. Esta disciplina llegó a la escuela, sostenida en los textos de geografía traídos de Europa, elaborados con los fundamentos pedagógicos del siglo XIX: la geografía descriptiva y la pedagogía tradicional fueron la base curricular de su labor formativa.

Lo llamativo de este hecho es que ha trascurrido un lapso histórico significativo, donde la geografía escolar ha reducido su actividad geográfica, pedagógica y didáctica, a la transmisividad de conceptos, generalmente referidos a las características físico-naturales de los territorios. En consecuencia, se facilita el conocimiento estructurado por los expertos para ser divulgados en los libros, ser retenidos en la mente, pero sin aplicación en el entendimiento de la realidad vivida. En concreto, teoría meramente conceptual.

La cotidianidad de esta enseñanza geográfica en la actualidad, representa la presencia de un impresionante obstáculo epistémico, en un contexto donde se ha hecho común la solicitud de direccionar los procesos pedagógicos y didácticos, hacia la construcción del conocimiento. La opción propuesta obedece a los aportes teóricos y metodológicos del constructivismo, la pedagogía crítica y las orientaciones epistémicas cualitativas, aplicados en propuestas innovadoras en la enseñanza de la geografía.

De allí han derivado iniciativas para estimular la geografía escolar con un acento formativo orientado, con sentido humano y social, como también evitar ser instrumento manipulador para desnaturalizar y obnubilar a los ciudadanos de la perversa acción destructiva de sus territorios por la acción neoliberal. Es el afán por visibilizar las internalidades explicativas de los sucesos geográficos, pero con la finalidad educativa crítica y constructiva de ciudadanos democráticos de criterio autónomo.

En esta situación emergen tres aspectos indispensables por sus significativas implicaciones: En primer lugar, urge aprovechar los avances epistémicos de la ciencia

geográfica para estudiar las adversas problemáticas desde una labor dialéctica forjadora de la conciencia crítica. En segundo lugar, promover cambios pedagógicos y didácticos para formar ciudadanos que mejoren su calidad de vida colectiva y, en tercer lugar, formar valores como la responsabilidad y la solidaridad. Por eso es necesario:

a) Continuar con la denuncia razonada sobre la vigencia de la enseñanza de la geografía decimonónica y la ineludible innovación explicativa de la realidad geográfica desde su renovación disciplinar. Preocupa el carácter inalterable de la geografía precientífica en la acción educativa desarrollada en la práctica escolar cotidiana, dado su acento transmisor de contenidos programáticos obsoletos.

b) Revisar la situación de la práctica pedagógica de la geografía escolar de acuerdo con las innovadoras orientaciones epistémicas cualitativas en la pedagogía y la didáctica para ejercitar la construcción del conocimiento. El apego al tradicionalismo vigente desde el siglo XIX, impide que los ciudadanos juzguen lo complicado del mundo, la realidad y la vida, en el ámbito del nuevo orden económico mundial.

c) Entender que el desafío geográfico y formativo es desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la investigación como labor didáctica. Es utilizar el contenido programático desde la acción-reflexión-acción crítica para direccionar la intervención pedagógica en la explicación de la realidad geográfica vivida y educar integralmente la personalidad del educando, consciente de las circunstancias vividas.

d) Diagnosticar los problemas geográficos comunes de las comunidades como objetos de estudio de la geografía escolar. Se trata de asumir el entorno inmediato para educar vivencialmente al abordar los temas y problemáticas porque afectan la geografía comunitaria; es decir, la organización espacial del lugar habitado. Es analizar los acontecimientos del lugar desde el sentido común, la intuición y la investigación en la calle.

La inquietud innovadora apunta a develar desde la enseñanza de la geografía, los sucesos habituales comunitarios, como los objetos de estudio de la práctica escolar cotidiana. Es la explicación geográfica del lugar habitado, la base de la acción formativa que pretende fomentar la Educación Geográfica. Es educar para fortalecer comportamientos

humanos hacia el complicado entorno inmediato afectado por sus acciones anárquicas derivadas del uso irracional del territorio, por el capital.

La construcción del conocimiento desde los fundamentos cualitativos se ejercitará con la acción formativa del aula donde lo esencial, será afianzar la enseñanza geográfica en forma pertinente con los desafíos enfrentados por la sociedad en el actual momento histórico. Es exige fundar su práctica pedagógica, en una orientación didáctica que sensibilice sobre el tratamiento de la naturaleza, del territorio y de la organización del espacio geográfico, por los ciudadanos como actores de los cambios geohistóricos del inicio del nuevo milenio.

### Referencias

- Aguilar, F. (2014). Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en geografía. *Paradigma. Revista de investigación educativa*. 20 (33), 79-89.
- Arenas, A. y Silva, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de geografía Norte Grande*. 56, 143-162.
- Benejam, P. (1999). *El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?* Sevilla: Díada Editores, S.L
- Caldera R. (2008, julio 08). Para una formación holística del ciudadano. *Diario Panorama*, pp. 1-3.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De Zubiría, J. (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delgado, O. (2003). *Debate sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Díaz, P. (1996). *El nuevo contexto geocultural y sus implicaciones para el Área de Estudios Sociales en la Educación Básica*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Segunda Edición: México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Flores, S., y Martín, M. (2009, mayo 23). *Educación Contextualizada*. [Registro web]. Recuperado de <http://bit.ly/2GUy3Zo>

- García G. y Rosales, J. (2000). *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*. 62, 199-220.
- González, J. y Ojeda, J. (2005). Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en Ciencias Sociales. *Biblio 3W, Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. X (618). Recuperado de: <http://bit.ly/2EQX05f>
- González, J. (2009). Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista integra educativo*. II (4), 63-74.
- Gurevich, R. (1994). *Un desafío para la geografía: explicar el mundo. Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hernández, K. (2011). *La educación en Venezuela*. Caracas. Consultores Asociados.
- Inga, M. (2009). Importancia de la Investigación Cualitativa para la acción educativa. *Investigación educativa*. 13 (24), 205-219.
- Lacueva, A. y Manterola, C. (1989). La producción de textos escolares como una línea de trabajo en las instituciones de Formación Docente. Nuestra experiencia. *Revista de Pedagogía*. 17, 30-37.
- Llancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 14 (28), 64-91. Recuperado de: <http://bit.ly/2GLWAzs>
- Maldonado, C. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Moreno, L., Rodríguez, P. y Sánchez, A. (2007). *Educación Geográfica, conocimiento social y formación ciudadana. La función social de la Geografía en América Latina*. México: Editorial Academia Española.
- Pagés, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Conferencia en el 1er Encuentro iberoamericano e investigación en Didáctica de las Ciencias sociales*. Medellín, Universidad de Antioquia, 6 y 7 de diciembre de 2012.
- Pipkin, D., Varela, C. y Zenobi, V. (2001). Aportes para el debate curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Secretaria de Educación. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rodríguez de Moreno, E. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Rodríguez, L. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*. 5 (10). Recuperado de: <http://bit.ly/2rZQ9yw>.

- Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- Soares, R. y Ueda, V. (2002). Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad. *Revista Educación y Pedagogía*. XIV (34), p.85-96.
- Sousa, B. (2011). Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 16 (54), 17 – 39.
- Vilera, A. (2000). Complejidad, educación y poder. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 5, 127-146.