

LA GEOGRAFÍA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: AVANCES Y RETROCESOS EN LA REFORMA CHILENA

Silvia Cortés Fuentealba¹

RESUMEN:

Este trabajo presenta el valor formativo que posee la Geografía como disciplina escolar en la formación de adolescentes de Enseñanza Media y algunas observaciones sobre situaciones de enseñanza que tienen ocurrencia en el aula. Los ámbitos que se han observado dicen relación con el desempeño general del profesor de Historia y Geografía en la sala de clases; las estrategias de enseñanza que aplica y la interacción entre él y sus alumnos. El análisis de los indicadores de cada aspecto ha permitido darse cuenta de algunos avances y retrocesos que ha tenido esta disciplina en el marco de la actual reforma.

Palabras claves: Geografía, aula, interacción, disciplina, aprendizaje.

ABSTRACT:

GEOGRAPHY AS SCHOOL THEME: PROGRESS AND RETRACE IN THE CHILEAN SCHOOL REFORM

This work presents the formative value that Geography has as school discipline in the formation of high school adolescents as well as some observations on the teaching situation that occurs in the classroom. The observed aspects are related to the overall performance of the History and Geography teacher in the classroom. The teaching strategies used and the interaction with students. The indicators' analysis of each aspect has allowed to realize some progresses and some drawbacks that this discipline has had in this educational reform.

Key words: Geography, classroom, interaction, discipline, learning.

INTRODUCCIÓN

El cambio de un paradigma conductista que prevaleció por largo tiempo en nuestra educación a otro constructivista ha significado un replanteamiento de todo el quehacer docente. La reflexión en nuestras propias prácticas pedagógicas donde el quehacer profesional estuvo centrado en el profesor como el sujeto que tenía la "verdad" fue cambiando lentamente hacia el profesor como mediador entre la "verdad" y los jóvenes; pero en la actualidad se espera que el profesor sea un gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo justamente este aspecto el que ha presentado un avance lento dentro del aula.

Esta situación no ha sido fácil de asimilar ni tampoco se ha contado con los medios suficientes para producir la sustitución de un paradigma por otro. Es por ello que a través de esta indagación se ha tratado de dar respuesta a algunas interrogantes que se exponen a continuación.

¿Qué cambios se observan en el tratamiento de la Geografía según la actual reforma?

¿Qué problemas persisten aún en la enseñanza de la Geografía?

¹ Cortés Fuentealba, Silvia, Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

METODOLOGÍA

En este trabajo de investigación, se utilizó el análisis bibliográfico, el análisis de 90 registros de observaciones de clases, los diarios reflexivos que se incluyen en los portafolios de los alumnos de Práctica IV y Práctica Final correspondientes a establecimientos educacionales particulares, subvencionados y municipalizados del Gran Santiago.

1. LA GEOGRAFÍA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

El Dr. Joaquim Prats expresa en su artículo “Enseñar Historia y Geografía, Principios Básicos” que *“La Geografía, por su contenido, es un excelente instrumento de conocimiento social, en sentido amplio, y por su estructura gnoseológica, puede contribuir eficazmente al desarrollo de capacidades, actitudes y competencias genéricas esenciales sobre las que ha de basarse la formación y la educación de los alumnos hasta los 18 años”*.

Como ciencia y como disciplina ofrece a los estudiantes un enfoque holístico de la cambiante realidad mundial, nacional, regional y local para una mejor apreciación de las problemáticas emergentes considerando que el todo no es igual a la suma de las partes.

La Geografía ya sea como materia de enseñanza o como espacio curricular cumple su finalidad básica de hacer que los jóvenes piensen y comprendan el espacio.

La Geografía tanto en el campo del saber científico, como en el del saber didáctico, previa transposición didáctica, se caracteriza por su doble perspectiva, por un lado la espacial interesada en el medio como sustrato natural y sustento de la vida, y por el otro la social preocupada por las interacciones de los seres humanos entre sí y con el paisaje.

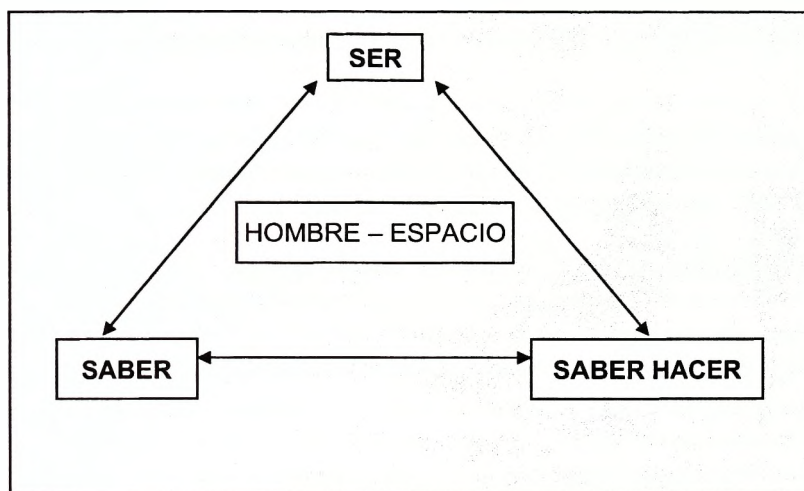
Al respecto, Chevallard (1985) reconoce que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar, en la escuela sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una “transposición didáctica”, hasta que se convierte en conocimiento enseñado.

A partir de esta premisa, Chevallard nos invita a considerar la enseñanza como una transformación del “saber experto” (procedente de la investigación), en “saber a enseñar” (propuesto en los programas emanados del Mineduc y textos escolares) y, finalmente, en “saber enseñado” (enunciado en cada clase). En cualquier caso, aunque el conocimiento escolar sea necesariamente distinto del conocimiento científico, Chevallard deja claro que la legitimación del saber enseñado requiere su conformidad con el saber científico, es decir, según este autor, los saberes escolares tienen una fuerte dependencia de los saberes científicos.

Para otros autores como Pagés, la Geografía se plantea *“cómo enseñar a pensar el espacio para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica”* (Pagés J., 1997:175) Esto significa que junto con la descripción básica de algunos fenómenos, esta disciplina tiende a posibilitar la construcción de esquemas espaciales para percibir, comprender y tomar decisiones sobre situaciones y problemas que afectan al hombre y a la sociedad en su compleja interacción con el paisaje.

Es así como esta disciplina, interpreta la configuración ambiental y espacial de la Tierra y estudia la ocupación y organización humana del espacio a través de sus principios de *localización, causalidad, conexión y actividad*.

De lo anterior se desprende que la Geografía al ser tratada en la escuela, hace aportes genéricos importantes para la formación integral de los educandos por cuanto ayuda, desde un punto de vista general, en la formación del ser, es decir, su parte valórica-actitudinal; el saber hacer que dice relación con el desarrollo de competencias procedimentales y el saber que se ocupa de las competencias cognitivas que los jóvenes deben lograr durante su permanencia en la educación media, tal como se representa a continuación:



En cuanto a los aportes específicos es posible señalar que:

- La Geografía contribuye al conocimiento y comprensión de culturas y subculturas tanto locales como regionales permitiendo al mismo tiempo el logro de actitudes de solidaridad, tolerancia y respeto.
- Ayuda al desarrollo de los alumnos como personas con valores y actitudes como la conciencia crítica, la sensibilidad social, respeto por la vida, sentido por lo estético, conciencia territorial, protección del medio, entre otros.
- Contribuye al conocimiento y comprensión de la acción humana en el paisaje geográfico como uno de los factores que inciden en los cambios y evolución del mismo. Sólo el hombre puede afectar el equilibrio natural, al mismo tiempo que constituye el más poderoso agente de cambio.
- Coadyuva al conocimiento y comprensión de la ciudad y del campo como un solo sistema socioeconómico. De esta forma, los problemas analizados a distinta escala espacial permitirán tener una percepción real de situaciones de diferente índole.
- Contribuye al desarrollo de la memoria e imaginación, el juicio, el razonamiento, la observación y el análisis crítico de diversas realidades espaciales.
- Contribuye al desarrollo de competencias cognitivas para analizar, interpretar, comparar, resolver problemas como por ejemplo de localización, distancias, rumbos, situaciones relativas, relaciones espaciales, entre otros.

- Permite el desarrollo de competencias relativas a la observación directa e indirecta, formulación de hipótesis, representación de espacios y situaciones empleando diversas fuentes de información, administración de recursos ambientales, ordenación del territorio.
- Contribuye al desarrollo de habilidades para construir y utilizar mapas; para acceder, organizar, sintetizar y presentar información en diferentes formas; para lograr identificar y comprender patrones geográficos, económicos y de relaciones espaciales; y para comunicar e intercambiar información con estudiantes de otras culturas o lugares (cercaos o remotos). Por ejemplo, la utilización de Internet como fuente de información facilita las “visitas virtuales” planeadas a destinos específicos con el fin de cumplir con determinados objetivos educativos.
- Permite el desarrollo de métodos y técnicas empleadas por las Ciencias Sociales contribuyendo de esta forma a un mejor y más adecuado trabajo geográfico.

De esta manera, la Geografía es una disciplina que ayuda en la formación personal y escolar de los adolescentes a través del desarrollo cognitivo de los estudiantes lo que involucra aspectos relativos a la incorporación de estrategias de aprendizaje, variables psicoafectivas e influencias del contexto en el que vive.

Pese al conocimiento que se tiene sobre esta disciplina y a su alto valor formativo, ha llamado la atención que en la actual reforma educacional chilena haya quedado diluida en las Ciencias Sociales sin considerar que la Geografía junto a la Historia es el mejor eje estructurante del conocimiento social, por cuanto ambas incorporan contenidos de otras ciencias.

2. AVANCES Y RETROCESOS DURANTE EL PROCESO DE REFORMA

Algunos problemas en el desarrollo de destrezas geográficas

Al igual que otras disciplinas del currículo escolar la geografía tiene como uno de sus propósitos el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias que contribuyen a una mayor integración de los contenidos y de éstos con otros subsectores de aprendizaje, debido fundamentalmente a que todos ellos requieren, por ejemplo, del dibujo, el manejo de cifras, la expresión oral y escrita y el pensamiento lógico. Sin embargo, la geografía se distingue por el desarrollo de la graficacia que según Balchin tiene relación con la forma de comunicar la información espacial (P. Bailey, 1981:21), comunicación que se realiza a través de cartas, planos y mapas que son los instrumentos más importantes y que exigen el dominio de una amplia gama de habilidades como la capacidad para relacionar el terreno con estos modelos y viceversa.

Esto supone que el alumno requiere de capacidades para observar los elementos que forman parte del espacio geográfico, para examinarlos, establecer relaciones y obtener conclusiones.

También la graficacia incluye el uso de instrumentos tales como la brújula, altímetro, psicrómetro y otros junto con la elaboración de gráficos y su correspondiente análisis e interpretación.

Tanto en las observaciones de clases como en el análisis de los registros de observaciones y el análisis de portafolios de prácticas IV y final se ha constatado, en un 65.0%, que aún existe un aprendizaje reproductivo en vez de un aprendizaje activo entendido éste como un aprendizaje a través de las propias acciones de asimilación y no por la realización de actividades de aprendizaje. Estas, al parecer, han aumentado porque se entendió en un primer momento que se trataba que los alumnos estuviesen siempre haciendo algo. A esto se le ha llamado “activismo” por cuanto no cumple con el desarrollo de su propio pensamiento y se queda sólo en el hacer.

Pero ¿qué se entiende por enseñanza activa? A decir verdad éste es un concepto que llama a confusión debido a que puede hacer referencia a prácticas muy diferentes. La idea básica que se encuentra en el constructivismo está al plantear que aprendemos a través de nuestras propias acciones de asimilación según lo confirma Juan Ignacio Pozo y otros investigadores.

En su forma más pedestre se entiende como la realización de actividades de aprendizaje por parte de los alumnos. Sin embargo, Pozo, Asensio y Carretero manifiestan que estas actividades se justifican plenamente a edades tempranas aunque en *“ningún caso su realización asegura que se produzca aprendizaje cognitivo, ya que éste depende de la puesta en acción de los esquemas asimiladores de los alumnos y no de la realización material de ningún tipo de conducta observable”*. (Pozo y otros, 1989:219)

Al mismo tiempo, en algunos establecimientos educacionales, la palabra clave sigue siendo memorizar o repetir nombres y hechos geográficos. Esto nos revela que la teoría del aprendizaje que subyace es el *asociacionismo ingenuo*, según el cual nuestro saber consiste en un gran almacén de datos, ideas y trozos de la realidad dispersos y sin relaciones entre ellos.

Pues bien, en esos liceos se constató que si bien los jóvenes, en la actualidad, trabajan con mapas, gráficos y otros recursos didácticos éstos no son suficientes para desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales por cuanto en varias ocasiones se observó una débil conducción hacia el análisis e interpretación de estos medios que permitieran a los estudiantes explicarse mejor los fenómenos espaciales.

Por otro lado, si bien han aumentado las salidas a terreno, tanto geográficas como históricas, éstas no son suficientes para lograr la comprensión sobre las interacciones espaciales, el análisis de las causas y los efectos entre los fenómenos espaciales y por supuesto el poder relacionar las temáticas de clases con la vida cotidiana.

Vocabulario y temas ajenos a los estudiantes

Para los alumnos que estudian en la enseñanza media aún existe una barrera que dificulta a menudo la comprensión del discurso geográfico, tanto oral como escrito, este obstáculo es el vocabulario técnico que se utiliza para explicar los contenidos programáticos como, por ejemplo, los fenómenos atmosféricos, la globalización económica, fenómenos urbanos, y otros tantos.

Asimismo, los contenidos geográficos resultan ajenos a los estudiantes debido a que el tratamiento que se hace de ellos es de tipo informativo olvidando considerar que los tipos de nubes, precipitaciones u otros fenómenos pueden ser tratados como situaciones concretas y conectadas directamente con nuestra vida. Es necesario introducir a los alumnos a develar el complejo sistema que nos rodea, a explicarlo con nuestras propias palabras y a contextualizarlos desde la propia experiencia de vida.

Al respecto, señala Debesse-Arviset *“El alfabeto geográfico consiste, no en aprender definiciones de palabras y un resumen de leyes, sino en observar las cosas y encontrar sus relaciones en su complejo natural: el medio geográfico, es decir, el ambiente”*. (Debesse-Arviset, 1983:18)

Más aún, la observación de los hechos y fenómenos geográficos permitiría que la escuela abriera sus puertas y ventanas al mundo exterior, a la realidad, estableciendo así un contacto estrecho con los problemas cotidianos. De esta forma, penetrarían a la sala de clases las explicaciones en torno a las funciones de los cursos de agua como el desagüe de los centros urbanos y como proveedores de una materia prima esencial para las fábricas.

Así, la clase de geografía dejaría de estar alejada de los problemas actuales como ocurre hoy día y no podría estarse aceptando sólo lo que aparece en el texto escolar que hace la función de catálogo de conocimientos y de estadísticas ya caducas.

Los programas y los métodos de enseñanza

Cuando se comparan los programas de geografía de la década de los 80 con los de la actual reforma, del nivel medio, es posible señalar como primera aproximación, dos situaciones: una, que dice relación con la forma de presentar la materia geográfica. Y otra, que se podría llamar como el “trasvasije” de los contenidos de un nivel a otro.

En cuanto a la forma de presentar los contenidos curriculares, en la reforma anterior (1980) se observan estancos clásicos cuya denominación es presentada como geografía física que incluye astronomía, geografía humana y geografía universal o regional. Al mismo tiempo, en cada estanco se presenta una descomposición de cada fenómeno geográfico en sus factores elementales: el clima en temperatura, presión, precipitaciones, vientos, altura, latitud sin las interrelaciones que existen entre ellos.

Esta estructura de los programas es antigográfica; pero lo más serio es que los maestros lo aplicaron como si se tratara de un manual rígido, olvidando que es una guía susceptible de ser modificada acorde al contexto geográfico en el cual esté inserta la escuela, a los saberes culturales de los alumnos, así como a sus características psicobiológicas y sociales.

Esta forma de aplicación de los programas exige esfuerzos de memorización que se oponen a una enseñanza activa. Como señala J. Reif *“lo importante no es sólo lograr la adquisición de conocimientos, sino hacer aprender el proceso cognitivo”*. (Leif J., 1976:4)

Aún más, se confunden los procesos de aprendizaje con estrategias de enseñanza y con las actividades de aprendizaje, parte observable de la estrategia de enseñanza.

En cambio, en la reforma actual, los contenidos curriculares se presentan de manera interdisciplinaria aunando temáticas de índole antropológica, histórica, sociológica y geográfica.

En lo que respecta al fondo de las reformas los paradigmas subyacentes son para una, la de 1980, el modelo conductista; mientras que la actual se centra en un modelo constructivista.

No cabe duda que el esfuerzo que ha realizado el Ministerio de Educación a partir de la década de los noventa ha sido considerable. Más aún, éste establece como propósito para esta área desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional.

Pero en la actual reforma la Geografía, como disciplina, fue absorbida por las Ciencias Sociales. Mientras que algunos contenidos se traspasaron a los subsectores de aprendizaje de Química, Física y Biología; con esta decisión, la Geografía ha quedado relegada a la mínima expresión en la educación secundaria.

CUADRO N°1

Cuadro comparativo de contenidos geográficos según reformas de 1980 y 1990.

Nivel	Contenidos geográficos 1980	Nivel	Contenidos geográficos 1990
1° M	<p>La Tierra planeta del sistema solar. Los movimientos de la Tierra y sus consecuencias.</p> <p>Características y contrastes del mundo urbano y rural.</p>	5° B	<p>La Tierra y sus movimientos: distinción entre rotación y traslación.</p> <p>Relación sociedad-paisaje: valoración de los procesos de producción agropecuaria y forestal, urbanización, construcción de áreas verdes, erosión, contaminación y reservas naturales.</p> <p>Localización y situación del territorio nacional.</p>
3° M	Presentación general de Chile	6° B	<p>Chile y su proyección tricontinental.</p> <p>Aguas continentales y oceánicas.</p> <p>Las grandes unidades de relieve, clima y vegetación en las regiones naturales de Chile.</p> <p>Las regiones administrativas de Chile.</p> <p>Autoridades nacionales, regionales y comunales.</p> <p>Recursos naturales y actividades económicas en el país y en la región.</p> <p>Consumo, ahorro e inversión en situaciones cotidianas.</p> <p>Principales características geográficas del mundo: Los continentes, la teoría de las placas, las grandes formas del relieve, los océanos, la atmósfera, zonas climáticas y vegetacionales.</p> <p>La globalización y el nuevo mapa político del mundo: los cambios en los equilibrios mundiales y los nuevos países.</p>
1° M	<p>Las grandes formas del relieve.</p> <p>Las capas de la atmósfera.</p> <p>Climas y vegetación.</p>	7° B	

En este cuadro es posible observar que varios contenidos de la reforma del 80 fueron traspasados a los cursos de enseñanza básica sin considerar que:

- 1) Los profesores de Educación Básica tienen una formación general que les permite trabajar de manera adecuada de 1° a 4° año básico.
- 2) Que para desarrollar los contenidos de 5° a 8° básico se requiere una especialización en Geografía Matemática, Geografía Física, Geografía Regional y Economía.
- 3) Que los alumnos de 5° a 8° año básico se encuentran en las operaciones concretas y que, por tanto, ello dificulta la comprensión de algunos contenidos ya sea por su lenguaje técnico, por las relaciones que ocurren en el espacio geográfico, etc.
- 4) Que el tratamiento de los contenidos tiende a ser descriptivo y memorístico por cuanto se pide la localización y repetición de topónimos.
- 5) El desarrollo cognitivo de los alumnos involucra tanto aspectos personales relativos a la presencia en el sujeto de estrategias de aprendizaje, como variables psicoafectivas e influencias que posea en él la situación contextual.
- 6) Que se traspasaron temas de un nivel a otro olvidando la complejidad de éstos para las características que poseen nuestros alumnos de enseñanza básica.

Teniendo presente que, *“Un aprendizaje se da cuando un individuo recoge información de su entorno en función de un proyecto personal”* Philippe Meirieu (1997:89) en primer año medio se puede lograr esta finalidad por cuanto el tratamiento de los contenidos se inicia desde el estudio del entorno; sin embargo, algunos profesores detectando que los alumnos no han logrado asimilar los contenidos tratados en la educación básica deben volver a revisar contenidos de la Geografía física general, luego se detienen en la geografía física de Chile para culminar con la región. Así se pierde el objetivo fundamental del programa.

Métodos de enseñanza

Continuando con el análisis de las clases observadas y en lo que respecta a los métodos de enseñanza, se ha observado que el 93.8% de los profesores indagan sobre los conocimientos previos de los alumnos. Que el 80.5% de ellos ha abandonado la clase estilo conferencia dando paso a clases más bien de estilo expositiva con apoyo de medios audiovisuales, elaboración de ensayos, trabajos grupales, disertaciones por parte de los alumnos. Pese a ello, es posible señalar que aún no se ha logrado que los alumnos desarrollen sus capacidades quedándose muchas veces en una acción sin asimilación.

En cuanto a la forma de presentar las estrategias de enseñanza se observa que responden a un conjunto de decisiones programadas con el propósito de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades. Y, las actividades de aprendizaje son las experiencias diseñadas por el profesor para que los alumnos interactúen con los recursos didácticos con la finalidad de lograr habilidades, destrezas y competencias.

Por lo tanto, lo que es y debe ser activo es el proceso de aprendizaje, los procesos psicológicos del alumno; pero no necesariamente ha de ser “activa” la estrategia de enseñanza utilizada. Por ejemplo, es perfectamente posible que los estudiantes realicen un juego de simulación que requiera una actividad intelectual por parte de ellos; pero también es posible que ese juego se convierta en una clase tradicional. Lo mismo puede ocurrir con la observación de un video, la visita a una fábrica o una salida a terreno.

Esto significa que la “actividad” en sí misma no asegura el aprendizaje activo del estudiante y que lo esencial es que el joven encuentre por su propia acción mental una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje que no se hallaba explícita en los mismos.

Esta nueva dimensión del problema trae como consecuencia más inmediata la necesidad de cambiar la metodología usada en clases y buscar nuevos estilos que se centren en el aprendizaje de los jóvenes utilizando una amplia gama de recursos que despierten en los alumnos el deseo por explorar e investigar.

Los recursos a utilizar deben poseer rasgos que impliquen de un modo activo al alumno que de ser espectador en la clase de geografía pase a ser un investigador de la misma. Que la información que se trabaje en clases esté estrechamente vinculada con el entorno físico, económico, social y cultural del estudiante.

Entre los profesores de aula observados, es posible señalar que se han podido detectar dos tipos de profesionales:

- 1) Profesores deseosos de introducir cambios en sus estrategias de enseñanza. Pero, debido al Proyecto Educativo del liceo y por mantener la excelencia académica, medida en los altos puntajes, obtenidos por los alumnos para el ingreso a la universidad, deben privilegiar la clase tradicional centrada en el aprendizaje de contenidos. A esta realidad se agrega que los cursos son de 45 alumnos y que por tanto, las actividades más usuales son los trabajos en grupo para responder cuestionarios.
 - Estos profesores están a cargo de 8 o 10 cursos entre primero y cuarto medio, por tanto, la creación de material didáctico diverso es más difícil ya que no poseen horas especiales dedicadas a preparar clases, materiales o pruebas.
 - Por otro lado, el trabajo con 45 adolescentes se hace difícil en cuanto al logro de disciplina, que en algunos casos es consensuada con los jóvenes para que el profesor pueda trabajar tranquilo.
- 2) En otros liceos, el profesor vive una situación diferente, ya que no interesa abordar todos los contenidos, otorgándole mayor significado al desarrollo de competencias procedimentales. De esta manera se trata de mantener a los alumnos haciendo alguna actividad relacionada con los temas de clases y con mayor tiempo para ello.
 - Mantienen prácticas tradicionales, entre las cuales destacan clases expositivas con apoyo de medios audiovisuales teniendo en cuenta la indagación sobre los conocimientos previos de los alumnos en un 93,8%; manteniendo las etapas de la clase como la motivación inicial, el desarrollo de la temática, la evaluación formativa y retroalimentadora en un 62.4%.

Tras las fuentes geográficas como una propuesta de trabajo en aula

Para los estudiantes, tanto de nivel básico como medio, el entorno-paisaje es la fuente de enriquecedoras experiencias. Es el campo generador de situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje que permiten dar respuesta a las inquietudes, a las interrogantes, a la indagación de problemas relacionados con el barrio, el campo o la ciudad.

El estudio del entorno-paisaje nos propone un camino que va de lo cercano o conocido hacia lo lejano que aviva la imaginación y el espíritu de búsqueda. Incluso más, hoy día, se requiere de otras ciencias para entender mejor el sistema en que nos movemos. Al respecto, Jorge Pickenhay afirma que *“el estudio del entorno favorece no sólo la geografía sino que una mutua penetración de disciplinas hasta ahora compartimentadas”* (Pickenhayn, 1986:35). En el entorno-paisaje está presente lo histórico, lo biológico, lo geográfico y otras disciplinas del curriculum escolar.

El estudio de los fenómenos naturales y humanos requieren cada día y con mayor fuerza poner en práctica de manera gradual y pausada una forma de acercamiento a la realidad. Esta posición en consonancia con la de varios investigadores entre los cuales destacan Peters, Hirst y Brunner al igual que los mencionados en páginas anteriores consideran que lo esencial es conducir a los estudiantes hacia la investigación de la realidad. Y para ello, Brunner ha planteado algunos principios de procedimiento que se destacan a continuación:

- 1) Iniciar y desarrollar en los alumnos un proceso de planteamiento de preguntas (el método de investigación).
- 2) Enseñar una metodología de investigación en la que los estudiantes puedan buscar información para responder a las preguntas planteadas y utilizar la estructura desarrollada en el curso aplicándola a nuevas áreas. Por ejemplo, el concepto de ciclo vital.
- 3) Ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos, a partir de los cuales desarrollar hipótesis y establecer conclusiones.
- 4) Llevar a cabo discusiones, en clase, en las que los estudiantes aprendan a escuchar a los demás, así como a expresar sus propias opiniones.
- 5) Legitimar la búsqueda; es decir: permitir y apoyar discusiones abiertas en las que no se encuentren respuestas definitivas a múltiples cuestiones.
- 6) Animarlos a reflexionar sobre sus propias experiencias.
- 7) Crear un nuevo papel para el profesor, en el que él sea un recurso más que una autoridad. (Steinhouse, 1984:71)

Si analizamos estas ideas fuerza, podemos destacar cuatro aspectos importantes:

- El estímulo que debe otorgarse a los alumnos para que reflexionen.
- El método propuesto apunta hacia la enseñanza activa, comentada en líneas anteriores, basada en la investigación, el redescubrimiento y en la comunicación fundada en los valores de respeto y tolerancia.
- El profesor pasa a ser el profesional de la educación que selecciona y organiza las fuentes de aprendizaje para estimular a los jóvenes a indagar, plantear hipótesis y conclusiones.
- El alumno es el sujeto principal de la clase que investiga la realidad en que vive.

Ahora bien, estos principios de procedimiento nos permiten desarrollar tres tipos de competencias geográficas:

- 1) La utilización de fuentes directas como el análisis del entorno-paisaje.
- 2) El uso de procedimientos de indagación ya sea grupales o individuales como entrevistas, interpretaciones de planos, notas, fotografías, grabaciones con cámaras de videos, etc.
- 3) El entrenamiento en el “tanteo” experimental y en la experimentación.
- 4) La capacidad para efectuar síntesis y aplicar los resultados adquiridos en la resolución de problemas concretos o de situaciones nuevas.
- 5) El dominio de los medios de expresión y de comunicación a través de las TIC.
- 6) Capacidad para comprender e involucrarse en el proceso de globalización.

3. PROPUESTAS PARA TRANSITAR HACIA EL CAMBIO

Luego de haber revisado los portafolios, los registros de observaciones de clases se ha considerado pertinente realizar una propuesta donde el aprendizaje se entienda como una transformación en la comprensión de los instrumentos de mediación cultural en términos de conceptos, estrategias y herramientas. El alumno, al tomar contacto con la información, la interpreta, la relaciona con otros conocimientos, la aplica o la transfiere.

En tanto, el profesor al actuar como mediador y facilitador de los procesos cognitivos de los alumnos, procura que éstos desarrollen destrezas, capacidades y competencias.

El desafío de hoy consiste en contribuir a la formación de un pensamiento superior en los jóvenes tratando que logren inferir, hacer juicios valorativos, sean empáticos y desarrollen una capacidad crítica.

Lo anterior conduce a la necesidad de aplicar estrategias didácticas con alto contenido de investigación, plantear el saber espacial a partir de situaciones-problemas, estudios de casos, entre otros.

Al respecto, encontramos que los objetivos propuestos por Shulman y Tamis (1978) enfatizan este propósito de la siguiente forma:

- Activar y mantener el interés, la actividad, la satisfacción, la mente abierta y la curiosidad con respecto al conocimiento.
- Desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad para resolver problemas.
- Promover aspectos del pensamiento y del método científico.
- Diseñar y realizar investigaciones, observaciones, registros de datos, análisis de resultados, interpretaciones y conclusiones.

En síntesis, lo importante es desarrollar en el alumno el pensamiento formal, las habilidades y destrezas intelectuales para analizar problemas del diario vivir y desarrollar actitudes que digan relación con el compromiso que debe tener el hombre con su nicho ecológico.

4. CONCLUSIONES

Finalmente, es importante señalar como conclusiones las siguientes:

- Algunos estudiantes de nivel secundario no tienen un desarrollo significativo de destrezas geográficas.
- El vocabulario técnico es una barrera que dificulta, a menudo, la comprensión de los temas geográficos aunque el tratamiento de los contenidos programáticos se ha ido acercando lentamente a temas de la vida cotidiana de los estudiantes.
- Los profesores lentamente van asumiendo el cambio metodológico y un nuevo estilo de enseñanza.
- Los métodos didácticos responden aún a una clase frontal que privilegia la pasividad y memorización de los alumnos.
- Para equilibrar esta enseñanza centrada en el profesor, se proponen otras estrategias que dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje como la indagación que permite un trabajo más autónomo y significativo en el aprendizaje de los alumnos.
- La disciplina geográfica ha sido absorbida por las Ciencias Sociales (Antropología, Sociología)
- La Geografía como disciplina escolar debiera ser considerada, por las autoridades ministeriales, como estratégica en la formación del ciudadano.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1983): *Psicología educativa*. México, Trillas.
- Bailey, Patrick (1981): *Didáctica de la geografía*. Madrid, Cincel Kapelusz.
- Carretero, M. et. al. (1989): *La enseñanza de las ciencias sociales*. España, Visor Distribuciones.
- Chevallard, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage (ed. de 1991). [Trad. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1991].
- Debesse-Arvisset (1983): *El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica*. España, Fontanella.
- Giolitto, Pierre (1984): *Pedagogía del medio ambiente*. España, Herder.
- Meirieu, P. (1997): *Aprender sí, pero cómo*. Barcelona, Octaedro.
- Pickenhayn, Jorge (1986): *Nueva didáctica de la geografía*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Prats, Joaquim y J. Santacana (1998): "Enseñar historia y geografía, principios básicos" en *Histo-didáctica* página web.
- Stenhouse, Lawrence (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. España, Morata.