

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.**

GEOGRAFÍA DEL LUGAR, FRONTERA Y EDUCACIÓN

Tesis de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Doctor en Educación

Rubio, Enero de 2012.

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.**

GEOGRAFÍA DEL LUGAR, FRONTERA Y EDUCACIÓN

Tesis de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Doctor en Educación

Autora: Yósmar Karina Morales Vivas

Tutora: Dra. Omaira Hernández

Rubio, Enero del 2012.

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor del Trabajo presentado por la ciudadana **Morales Vivas Yósmar Karina** con C.I.: **9.344.597**, para optar al Título de Doctor (a) en Educación, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Rubio, a los 31 días del mes de enero de 2012.

Dr. Omaira Hernández

C.I.: 5.642.391

AGRADECIMIENTO

Señor te doy gracias por tus bendiciones que me permitieron lograr tan importante meta profesional y familiar, al culminar los estudios doctorales con la elaboración de la tesis de grado.

A mis padres, Blanca de Morales y Carlos Morales, a quienes agradezco infinitamente por ofrecerme la formación, que hoy ha sido el elemento fundamental para ser la persona en la que me he constituido.

A mi esposo, Oscar Quintero, quien se ha transformado en el motor que dinamiza mi vida. Sin ti no podría alcanzar mis sueños. Este logro también es tuyo. Gracias por existir.

A mis hijas, Verónica José y María José, quienes son mi motivación. Seres que justifican mi existencia y a quienes dedico este logro tan maravilloso en mi vida.

A mi Tutora, Dra. Omaira Hernández, amiga quien con su gran sabiduría, paciencia, tolerancia e incondicionalidad fue la coautora intelectual del presente trabajo. La experiencia de compartir con un ser tan esplendido ha sido uno de logros más importantes de este proceso.

A mis familiares, hermanas, hermanos, cuñadas, cuñados, suegros, sobrinos, y amigos; quienes con sus palabras de aliento, buenas acciones y confianza en mí; me transmitieron el entusiasmo que requería para continuar y poder finalizar con éxito.

A todos estaré eternamente agradecida...

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE DIAGRAMAS	xi
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
I EL PROBLEMA	
Geografía del Lugar y Realidades Fronterizas en la Formación Docente ..	4
Propósitos	14
Importancia y Justificación	14
II MARCO REFERENCIAL	
Investigaciones Previas	18
Revisión Diacrónica del Campo Teórico	22
La Globalización de la Cultura o la Cultura de la Globalización	23
El Lugar ¿El Anclaje o Dispositivo para Pensar la Diferencia?	28
Reconstrucción de la Geografía del Lugar “Una Enseñanza Protagónica ..	33
La Educación ¿Transformaciones para Ser Iguales?	38
El Currículo y la Universidad	46
Formación del Docente en la Especialidad de Geografía e Historia.....	50
Perfil del Especialista de Geografía e Historia	54
Programa de la Especialidad de Geografía e Historia.....	55
Enseñanza de la Geografía	58
III MARCO METODOLÓGICO	
Naturaleza y Enfoque de la Investigación.....	63
Modelo	65
Paradigma.....	67
Diseño y Tipo de Investigación.....	69
Nivel de Investigación.....	69
Métodos.....	69
La Hermenéutica	69
La Teoría Fundamentada.....	73
Estudio de la Realidad.....	74
Población y Muestra.....	77
Informantes Claves.....	79
Instrumentos de Recolección de Datos	80
Validez y Confiabilidad	82

Resultados de la Aplicación del Alpha de Cronbach	84
Procesamiento y Análisis de los Resultados	88
Categorización Inicial	90
IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
Sistematización Cuantitativa de los Resultados	92
Sistematización Cualitativa de los Resultados	111
Nomenclatura de las Categorías	111
Categorización.....	113
Análisis de los Resultados según Guía de Observaciones	134
Aplicación del Círculo Hermenéutico.....	137
V LA GEOGRAFÍA DEL LUGAR, FRONTERAS Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES CRÍTICAS	
El Acto Pedagógico	152
La Frontera como Lugar	159
La Frontera Más allá del Bien y el Mal	164
Consideraciones Finales	169
REFERENCIAS	171
ANEXOS	
A Plan de Estudios	178
B Modelo de Cuestionario	182
C Modelo Guía de Observaciones	196
D Modelo de Entrevista	200
E Registro de la Guía de Observaciones	205
F Matriz de Datos de Resultados Alpha de Cronbach	211
G Síntesis Curricular	215

TABLA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Distribución de la Muestra. Docentes que Laboran en la Especialidad de Geografía e Historia UPEL-IPRGR.....	78
2. Distribución de la Muestra. Estudiantes que Laboran en la Especialidad de Geografía e Historia UPEL-IPRGR.....	79
3. Distribución de la Muestra. Habitantes del Eje Fronterizo Junín, Junín, Pedro María Ureña y Bolívar estado Táchira.....	79
4. Distribución de los Informantes Claves de la Investigación.....	80
5. Ilustración Gráfica de la Aplicación de los Instrumentos del Método Mixto en sus Diferentes Etapas	81
6. Categorización Inicial	91
7. Distribución de Frecuencias de la Categoría Didáctica de la Geografía. En opinión de los Docentes	93
8. Distribución de Frecuencias de la Categoría Didáctica de la Geografía. En opinión de los Estudiantes.....	94
9. Distribución de Frecuencia de la Categoría Enseñanza de la Frontera. En opinión de los Docentes	95
10. Distribución de Frecuencia de la Categoría Enseñanza de la Frontera. En opinión de los Estudiantes.....	96
11. Distribución de Frecuencia de la Categoría Enseñanza de la Geografía. En opinión de los Docentes	97
12. Distribución de Frecuencia de la Categoría Enseñanza de la Geografía. En opinión de los Estudiantes	99
13. Distribución de Frecuencia de la Categoría Manejo de las Concepciones. En opinión de los Docentes	100
14. Distribución de Frecuencias de la Categoría Enseñanza de las Teorías Geográficas. En opinión de los Docentes	102
15. Distribución de Frecuencia de la Categoría Enseñanza de la Geografía. En opinión de los Docentes	103
16. Distribución de la Frecuencia de la Categoría Concepción de la Frontera. En opinión de los Habitantes del Eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar Táchira.....	104
17. Distribución de la Frecuencia de la Categoría Problemáticas Sociales de la Frontera. En opinión de los Habitantes del Eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar	106
18. Distribución de la Frecuencia de la Categoría Problemáticas Económicas de la Frontera. En opinión de los Habitantes del Eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar Táchira	107
19. Distribución de la Frecuencia de la Categoría Problemáticas Políticas de la Frontera. En opinión de los Habitantes del Eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar. Táchira.....	108

20. Distribución de la Frecuencia de la Categoría Problemáticas Jurídicas de la Frontera. En opinión de los Habitantes del Eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar. Táchira.....	109
21. Nomenclatura	111
22. Codificación de los Informantes Claves	112

TABLA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1. Diseño Secuencial Exploratorio.....	65
2. Categoría Didáctica de la Geografía. En Opinión de los Docentes	93
3. Categoría Didáctica de la Geografía. En Opinión de los Estudiantes.....	94
4. Categoría Enseñanza de la Frontera. En Opinión de los Docentes	95
5. Categoría Enseñanza de la Frontera. En Opinión de los Estudiantes	96
6. Categoría Enseñanza de la Geografía. En Opinión de los Docentes.....	98
7. Categoría Enseñanza de la Geografía. En Opinión de los Estudiantes	100
8. Categoría Manejo de las Concepciones. En Opinión de los Docentes	101
9. Categoría Enseñanza de las Teorías Geográficas. En Opinión de los Docentes	
10. Categoría Enseñanza de la Geografía. En Opinión de los Docentes.....	102
11. Categoría Problemáticas Sociales de la Frontera. En Opinión de los Habitantes del Eje Fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar Táchira	105
12. Categoría Problemáticas Económicas de la Frontera. En Opinión de los Habitantes del Eje Fronterizo Junín, Junín, Pedro María Ureña y Bolívar Táchira.....	106
13. Categoría Problemáticas Políticas de la Frontera. En Opinión de los Habitantes del Eje Fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar. Táchira .	108
14. Categoría Problemáticas Jurídicas de la Frontera. En Opinión de los Habitantes del Eje Fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar. Táchira ...	109
15. Categoría Problemáticas Culturales de la Frontera. En Opinión de los Habitantes del Eje Fronterizo Junín, Junín, Pedro María Ureña y Bolívar. Táchira.....	110
16. Plano de Representación de la Frontera como Tercer Lugar en la Sociedad Global.....	162

TABLA DE FIGURAS

FIGURA	pp.
1. Localización Geográfica del Área de Estudio	75

TABLA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA	pp.
1. Categoría Central: El Lugar en el Eje Fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar Estado Táchira.....	139
2. Categoría Central: El Lugar en el Eje Fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar Estado Táchira.....	141
3. Categoría Central: El Lugar en el Eje Fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar Estado Táchira.....	143
4. Categoría Central: La Concepción Paradigmática que se Expresa en el Acto Pedagógico	145
5. Categoría Central: La Concepción Paradigmática que se Expresa en el Acto Pedagógico	147
6. Categoría Central: La Concepción Paradigmática que se Expresa en el Acto Pedagógico	149

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.**

GEOGRAFÍA DEL LUGAR, FRONTERAS Y EDUCACIÓN

Autora: Yósmar Karina Morales Vivas.

Tutor: Dra. Omaira Hernández

Fecha: Enero de 2012

RESUMEN

El presente estudio parte de una iniciativa por conocer la situación actual de la enseñanza de la geografía, en la Universidad Experimental Libertador (U.P.E.L.) en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (I.P.R.G.R.), correspondiente a la Especialidad de Geografía e Historia. Esta circunstancia hace necesario determinar la concepción paradigmática que rige el acto pedagógico de aula en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia, a partir de los significados otorgados a categorías tales como concepción de lugar, didáctica, contenidos geográficos y problemática de la enseñanza de la geografía; además de configurar nociones sobre la frontera como lugar a partir de las experiencias y significados extraídos de la realidad para ser incorporados en la reflexión pedagógica y la transformación curricular que se lleva a cabo en la UPEL-IPRGR. Este estudio se fundamenta en una investigación mixta, apoyado en el enfoque hermenéutico y en la teoría fundamentada como métodos de análisis e interpretación de los resultados. La población está representada por los docentes que laboran en el área de geografía en la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, estudiantes y habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira. El muestreo empleado fue no probabilístico intencional u opinático. Se aplicaron instrumentos de carácter cuantitativo (cuestionarios de preguntas dicotómicas y de selección), y cualitativo (entrevistas y guía de observaciones). Los resultados obtenidos permitieron teorizar en función a la necesidad de plantear debates desde el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, fundamentados en la realidad cercana: la frontera como tercer “lugar”, sinónimo de realidad cotidiana manejada por una ciudadanía que intenta escapar al control de ambos Estados. El currículo desde estas realidades debe retomar las discusiones sobre el qué enseñar. La geografía como ciencia social debe partir de la concepción de lugar, que en el caso particular del presente estudio lo constituye la frontera (en todas sus dimensiones reales), pero que desde otros contextos, debe responder a la realidad vivida por los actores educativos.

Descriptores: Enseñanza de la geografía, el lugar, frontera, currículo.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones que se revelan en la dinámica mundial actual, cargada de múltiples transformaciones, demandan nuevas formas de enseñanza. La condición actual de la pedagogía se asienta en la realidad sociocultural en que se vive. Es así como a finales del siglo XX se pudo palpar una desarticulación, un reacomodo, una reorganización en la forma de instruir al educando en una visión totalmente distinta a lo que se venía manejando, a través de metodologías de enseñanzas propiciadas por el gran avance científico tecnológico que es su punto de partida.

Estas renovadas ideologías educativas tienen que ver con un paradigma distinto de enseñanza. En tal sentido, la transformación del papel del saber, e incluso lo que se entiende por saber, trae como consecuencia problemas en áreas fundamentales de la educación y muy particularmente en la investigación, que debe buscar nuevos saberes y herramientas efectivas apoyados en un nuevo paradigma para aprenderlas.

Ante la nueva realidad el docente tiene como misión reflexionar en torno al acto pedagógico y, en función de ello, planificar actividades dirigidas a enseñar a los estudiantes a captar, analizar y emitir criterios para afrontar la transformación cultural que se ha generado en las últimas décadas, para manejar inteligentemente la gran cantidad de información que se presenta a través de los diferentes medios de comunicación.

En este escenario de permanentes cambios, resulta perentorio revisar lo novedoso que se produce en la realidad geográfica, que se ha manifestado como resultado de los avances de la ciencia y la tecnología, en especial, el proceso de globalización que ha trastocado todos los ámbitos de la sociedad (político, económico y cultural), planteando anomalías sociales como pobreza extrema, desigualdades sociales, entre otros.

Todos los fenómenos anteriormente señalados se constituyen en referente obligados para analizar la dinámica impuesta en la realidad geográfica contemporánea y muy particularmente en los espacios fronterizos, pues en estos escenarios la situación se presenta con mayor complejidad, producto de la gran

movilidad económica y social existente, generándose una proliferación incontrolada de actividades propias de los lugares de frontera como lo son el contrabando, sicariato, secuestro; imponiendo para dichos espacios una dinámica socioeconómica y cultural distinta al resto del país.

Lo expuesto anteriormente, plantea la necesidad de fomentar una nueva ciencia geográfica sustentada en la adecuación del bagaje conceptual a la comprensión de los fenómenos en el espacio donde se presenta, de tal forma que les permita a los actores educativos el entendimiento de la diversidad y complejidad a partir de los saberes locales presentes en la cotidianidad. Es por ello, que la geografía tiene como objetivo fundamental desarrollar en el educando procesos cognitivos referidos al análisis y la reflexión para que pueda comprender, con una visión crítica, el escenario socio cultural experimentado en el mundo contemporáneo.

En este sentido, emerge la imperiosa necesidad de contextualizar los fenómenos y los acontecimientos para la enseñanza de la geografía, exigencia que se ha constituido en un reto para esta ciencia, lo cual se traduce en analizar las situaciones reales manifiestas en la problemática geográfica cotidiana. Con lo que se pretende superar la visión parcelada, determinista y descontextualizada de la enseñanza de la geografía, propias del paradigma positivista, conductista.

Este escenario demanda un cambio profundo que favorezca la transformación de la complejidad en los sucesos vividos. Al respecto, se plantea estudiar dichos cambios mediante alternativas curriculares que permitan, desde nuevos contenidos y estrategias pedagógicas, abordar los conflictos de la sociedad, como temáticas relevantes para los docentes que forman educadores de geografía. Por lo tanto, se impone un replanteamiento pedagógico que considere la realidad inmediata y el estudio de los fenómenos geográficos desde lo local para comprender la dinámica mundial.

Es por ello, que la presente investigación está dirigida a determinar la concepción paradigmática que rige el acto pedagógico de aula en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia, a partir de los significados

otorgados a categorías tales como concepción de lugar, didáctica, contenidos geográficos y problemática de la enseñanza de la geografía.

Como resultado del proceso de contextualización de la enseñanza de la geografía sobre la categoría de análisis del lugar, urge revisar las nociones sobre la frontera a partir de los significados extraídos de la realidad para ser incorporados en la reflexión pedagógica y la transformación curricular que lleva a cabo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (IPRGR).

La investigación está estructurada en temáticas de estudio denominadas Capítulos de la manera siguiente: Capítulo I, hace referencia al problema: Planteamiento del problema, los propósitos del estudio, la importancia y justificación; al respecto es importante señalar que por trabajarse con una investigación mixta se diseñaron propósitos en lugar de objetivos, pues los mismos presentan de manera amplia e integral lo que se pretendió alcanzar con la ejecución del estudio. Seguidamente se presenta el Capítulo II, marco referencial, el cual está constituido por la fundamentación teórica de la investigación. Capítulo III, donde se plantean los enfoques epistemológicos y la metodología que sustenta el estudio, como lo es la naturaleza, tipo, diseño y niveles de la investigación. Posteriormente, se hace referencia al Capítulo IV, en el cual se exponen los resultados de la investigación de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Capítulo V, señala la teorización de la investigación apuntando hacia las reflexiones finales. Culmina el trabajo con las referencias empleadas y los anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Geografía del Lugar y Realidades Fronterizas en la Formación Docente

La enseñanza de la geografía es concebida en el siguiente estudio como la ciencia cuyo objetivo fundamental es analizar, interpretar y pensar críticamente el espacio geográfico construido como mundo social. Por ello, según Gurevich, (1994), a la enseñanza de esta ciencia “le cabe la tarea de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos, se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses y nivel científico y tecnológico” (p. 71).

En este orden de ideas, para la enseñanza de la geografía el conocimiento de la realidad inmediata tiene gran trascendencia. Se trata del acercamiento con el entorno que el estudiante debe realizar con una actitud científica para comprender los hechos geográficos que lo afectan. Un conocimiento global de la comunidad, a partir de la realidad local, es punto de partida para reivindicar la enseñanza geográfica, bajo el criterio de la contextualización, y considerar “el lugar” como escenario para el rescate de los conocimientos locales.

Para Pulgarín (2005), el lugar como categoría de análisis que permite estudiar el espacio geográfico (objeto de estudio de la geografía), es definido como:

Una de las categorías más contemporáneas, orientada al redescubrimiento de lo local, al considerar lo cotidiano, el espacio vivido. Sin embargo, hoy en día todos los lugares son virtualmente mundiales, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías. En este escenario global reaparece el lugar y donde la proximidad o vecindad espacial es esencial, en ella se da la coexistencia de la diversidad y por ende se posibilita el ejercicio de la comunicación, se crean lazos culturales y de cierto modo criterios de identidad. En contraste con lo global, lo mundial es donde la búsqueda está en la organización del espacio a partir de la información (p.04).

El lugar surge ante la necesidad de abordar la realidad inmediata vivida, cargada de significados construidos e interpretados por el ser humano. Para la autora antes citada, el espacio geográfico como lugar es un componente básico del mundo vivido y desde una geografía de los lugares puede propenderse a una percepción global y holística del mundo y de los seres humanos. El lugar es el sitio, la dimensión local del espacio, lo más cercano, lo ubicado de manera específica y el primer eslabón en el análisis geográfico. En tal sentido, se constituye en una categoría de análisis de gran valor para comprender en la dinámica global, la realidad propia que se presenta como expresión de lo local.

En este escenario, se hace perentorio analizar el proceso de globalización que se manifiesta como fenómeno cultural, el cual ha generado transformaciones en el seno de la sociedad y muy particularmente en la realidad geográfica, desde diferentes ámbitos (cultural, político, social y económico), en este último, se presenta como un proceso de desnacionalización del capital, en tal sentido, se promueve la eliminación de fronteras y barreras para el flujo e intercambio de capital, de información y de mercancías, situación que ha complejizado el momento histórico actual. Santos (2004) señala que “vivimos en un mundo confuso y confusamente percibido” (p.19). Este enredo se magnifica porque las comunicaciones han alcanzado la extensión planetaria con un sentido instantáneo y simultáneo, que permiten informar a las personas sin límites ni fronteras; es decir, cubren la extensión terráquea, para dar origen a una circunstancia muy particular: el mundo está al alcance de la humanidad sin barreras de tiempos y espacios. Según Santos (2004), no se puede descartar que en la situación globalizada que se vive en la actualidad, también se revela:

Un mercado avasallador, llamado global capaz de homogenizar el planeta cuando, en verdad, las diferencias locales son profundizadas. Hay una búsqueda de uniformidad al servicio de los actores hegemónicos, pero, antes bien, el mundo se hace menos unido y se hace menos distante el sueño de una ciudadanía verdaderamente universal. Mientras tanto, el culto al consumo es estimulado (p.20).

Es evidente que la realidad impuesta está supeditada a un modelo de desarrollo que asienta sus bases en el capital, y por ende en el intercambio de bienes y servicios. El ambiente en este modelo ha sufrido un significativo deterioro producto de la localización de materias primas y mercados seguros que garanticen la perdurabilidad del modelo económico vigente, resultando primordial generar relaciones planetarias para la comercialización de sus productos.

Es así como se observa un escenario complejo en el cual la globalización se manifiesta como fenómeno mundial que homogeniza el espacio geográfico en una “aldea planetaria”, y los acontecimientos que ocurren a escala local son el reflejo de lo que sucede a escala global y viceversa. Cada una de las particularidades manifiestas en las distintas localidades, forman un todo de la realidad global contemporánea, planteándose problemáticas propias del mundo actual que condicionan la dinámica local de los distintos lugares del mundo. Así lo afirma Ianni (1999), al considerar que:

Lo local y lo global se determinan recíprocamente, unas veces de modo congruente y consecuente; otras de modo desigual y desencontrado. Se mezclan y tensionan singularidades, particularidades y universalidades. En tal sentido, desde esta perspectiva, la globalización puede así ser definida como la intensificación de las relaciones sociales en escala mundial que ligan localidades distantes de tal manera que los acontecimientos de cada lugar son modelados por eventos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa (p.163).

Se está presentando una sociedad distinta, con una cultura y una economía diferente, lo global se conforma a partir de singularidades espaciales que denotan una relación profunda entre comunicaciones, redes, mercancías, productos, bienes, personas, entre otros. En este escenario, es significativo analizar la participación de la geografía desde la localidad, pues el comportamiento global encuentra como

situación opuesta a la tendencia a la valorización geográfica de la localidad. En este sentido, Libaino (2002), señala que:

Se trata de la fragmentación del mundo en tantas realidades locales como comunidades existen en la superficie terrestre... mientras la sociedad global intenta imponerse como realidad, la fragmentación es su acompañante. Reaparecen, surgen, emergen a veces con un vigor insospechado, nacionalismos, regionalismos, fanatismos de todo tipo y racismos; que envuelven indistintamente a sociedades nacionales, grupos, minorías, etnias, localidades. Es evidente que la dialéctica entre lo global y lo local trae como resultado una compleja situación geográfica, que se presenta como una intrincada red de interrelaciones globalidad-localidad, que ha dado origen a una situación geográfica, caracterizada por rasgos donde destacan la deshistorización, desterritorialización, deslocalización (s/p).

Prevalece una realidad paradójica, se presenta la aldea global donde la sociedad está interconectada, de tal manera que hoy las informaciones llegan a todas partes del mundo, sin excepción. Hoy todo puede ser observado desde cualquier lugar del planeta. Pero paralela a esta globalización, en el mundo reaparecen los lugares como partes que forman un todo. En tal sentido, existe una conciencia global, una forma planetaria de pensar y de actuar: el ser humano tanto en sociedad como de manera individual responde a este comportamiento, inducido por los medios de comunicación. Hoy interesa directamente la globalización de la cultura a través de los medios masivos de comunicación, distinguida por una producción de bienes culturales que alcanzan los valores fundamentales de la existencia. Al respecto Libaino (2002), señala que “se crean también estructuras sociales que se universalizan, de manera tal que a diario nos encontramos ante un conjunto de lugares impersonales: metros, aeropuertos, centros comerciales, anuncios publicitarios, como resultado de la sociedad global” (s/p).

En esta dinámica impuesta por la globalización según Tovar (1986), los lugares son percibidos sin evolución histórica, abstraídos de su territorio y descontextualizados como si fueran hechos aislados. Lo que significa que para el modelo económico capitalista esta condición ahistórica de los lugares justifica su

existencia, pues plantea los elementos necesarios para expandir sus economías internacionales. Es imprescindible para la realidad global eliminar barreras (virtuales y físicas) que impiden la circulación de bienes, información, flujos de capital, así como la necesidad de estar íntimamente interconectado desde cualquier parte del mundo.

Para Augé (1992), el proceso de globalización ha venido lesionando la concepción de lugar, al señalar que:

La globalización actual, atenta contra la idea de lugar, de "un territorio al que se le asigne valor afectivo" y cultural y de sus vínculos: las redes locales a las que se superponen las redes intangibles y se multiplican los "no-lugares", término empleado para hacer referencia a un espacio vacío de contenido, ausente de arraigo, sin geografía, ni historia... y además advierte la existencia de una gran cantidad de "no lugares" como las autopistas, los videos games, los cajeros automáticos, los grandes supermercados. Todos se corresponden con espacios de intercambio, de circulación permanente, de consumo masivo, muchas veces de deterioro ambiental (p.87).

La frontera no escapa a esta dinámica pues cada día se observa con mayor énfasis un espacio en el que privan relaciones complejas de intercambio, se entrelazan naciones de distintas culturas y con realidades contradictorias. Al analizar la concepción de frontera, se aprecian dos acepciones, según López y Benito, (1999) "la frontera línea y la frontera zona. Si la frontera como línea es inviolable, la frontera como zona es espacio intermedio de convergencia, de hibridez, de yuxtaposición de sujetos, de instituciones y prácticas pertenecientes a contextos diferentes" (p.304).

Es precisamente la connotación de la frontera como zona (expresión de lugar) la que toma relevancia para comprender la dinámica cultural y geográfica que en dichos espacios se produce. Históricamente la frontera ha sido escenario de conflicto y de enfrentamiento entre los países involucrados, aunado a esta situación en los actuales momentos, hay que analizar los elementos propios de la sociedad global, que han impreso rasgos particulares a la dinámica que se vive en espacios fronterizos.

Es por ello, que al estudiar la realidad global en los lugares de frontera surge la necesidad de revisar las nociones que se tienen de dichos espacios, de sus realidades.

Viene a jugar un papel fundamental la concepción de lugar cargado de significado por los seres humanos que habitan la frontera.

Esta concepción de espacio fronterizo es la que institucionalmente se enseña a través de las propuestas curriculares vigentes. La universidad muy particularmente la UPEL, como formadora de los futuros docentes especialistas en Geografía e Historia, aborda una educación fundamentada en la concepción de frontera que el Estado ha presentado como región funcional, desde el punto de vista político, económico, cultural, social, jurídico y administrativo, dejando a un lado el tejido social que se presenta en estas regiones del mundo y muy particularmente en el eje fronterizo colombo venezolano, el cual refleja aspectos positivos que se traducen en posibilidades para sus habitantes, como intercambios comerciales a gran escala que realzan este espacio como una de las fronteras más activas de Latinoamérica¹, así como reglas económicas que benefician en determinados momentos los intercambios comerciales. Además de generar fuentes de empleo, intercambios culturales, convenios binacionales en cuanto a educación o deporte que de una u otra forma benefician al ciudadano fronterizo.

Sin embargo, además emergen otras realidades propias de la dinámica fronteriza, que se hacen presentes en la cotidianidad de los habitantes. El docente y el estudiante forman parte, día a día, del juego que establece la otra realidad de la frontera, que se plantea con la presencia de actividades ilícitas (contrabando, fuga de divisas, sicariato, secuestro, robo de vehículos, narcotráfico, presencia de fuerzas subversivas, desplazados), elementos condicionantes de una realidad adversa, trastocándose el desenvolvimiento normal del ciudadano, y que llega a ser tan cotidiana que ante el gran peso de esa realidad, empieza a aceptarla como normal y aprende a convivir con ella; al punto que dicha realidad explica y justifica la supervivencia de los habitantes y el modelo de desarrollo económico.

Ante esta situación, las orientaciones que desde la educación se han venido planteando para los lugares de fronteras en el mundo globalizado, no han respondido

¹ Término empleado por la Gobernación del estado Táchira y por la Universidad Binacional del Eje de Desarrollo Fronterizo Combo_venezolano para denominar el espacio fronterizo del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar producto de su intenso desarrollo comercial.

a la dinámica impuesta. Surge la necesidad de fundamentar la educación en nuevos paradigmas que se correspondan con la comprensión de la verdadera realidad. Indiscutiblemente, es esencial replantear las formas de enseñanza dirigidas a formar los ciudadanos del mundo globalizado, en realidades fronterizas.

En los actuales momentos, cuando la frontera es sinónimo de movilidad y transformación, preocupa que la educación en estos espacios todavía se fundamente en modelos educativos de acento tradicional, aferrados a la enseñanza de la frontera de connotación teórica, que impiden adecuar los procesos formativos en correspondencia con las circunstancias inciertas, paradójicas y tan aceleradas que se vive en dichas realidades. Por lo tanto, es perentorio revisar ¿Cuáles son las nociones de frontera como lugar que poseen los habitantes del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar?

Preocupa que las clases de geografía sigan apegadas a los contenidos programáticos con un profundo carácter de obsolescencia y parcelados, que no logran dar explicación a los fenómenos que ocurren en los distintos lugares del mundo, y muy especialmente en los espacios fronterizos como reflejo de la dinámica global. También inquieta que el docente de geografía, se comporte con indiferencia ante la presencia de los problemas geográficos del entorno inmediato, que tienen rasgos y comportamientos de temas de actualidad y que pueden ser punto de partida para la reflexión y análisis en su condición de persona, mientras tanto, en el aula de clase, se presentan contenidos programáticos descontextualizados y abstractos, muy ajenos a su lugar. En el mejor de los casos se estudian las características de la comunidad, su historia y dinámica espacial, pero dinámica que no refleja en su totalidad los rasgos de la realidad fronteriza, aún cuando la cotidianidad está determinada por dicha condición geográfica. De esta manera, en el aula de clase se desconoce la realidad compleja y contradictoria que se experimenta en los actuales momentos.

En virtud de lo antes expuesto, en el contexto del mundo globalizado, los problemas afectan a la sociedad con notable incidencia; la vigencia del positivismo impide apreciar la complejidad vivida; con una educación alejada de esos acontecimientos cotidianos y una enseñanza geográfica limitada a describir detalles

de la realidad, surge la imperiosa necesidad de analizar la formación docente, en particular, en la UPEL-IPRGR, en la Especialidad de Geografía e Historia.

La atención obedece a que se trata de la formación de futuros docentes, quienes se encargarán de enseñar geografía en correspondencia con la explicación del actual momento histórico, debido a la complejidad social, cultural, económica y geográfica que se vive en la frontera. Según Rodríguez (2006) considera que:

Las circunstancias y exigencias de un mundo cambiante obligan a una mayor preparación para acceder en términos iguales a los requerimientos técnicos y científicos de la sociedad, siendo el maestro el centro de estas innovaciones por cuanto su contacto diario con el aula de clase lo compromete a un dominio teórico y metodológico que contribuya a una clase innovadora en la disciplina geográfica y cuyo fin busca ubicarnos en el campo experiencial del quehacer educativo, a fin de producir planteamientos pedagógicos vinculados al medio escolar, a la realidad inmediata del educando (p.74).

Sin embargo, al observar la estructura curricular universitaria de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL, se evidencia una desarticulación disciplinar representada en cursos de los componentes pedagógicos y de la especialidad. Además, de presentar en el componente geográfico una estructuración de la geografía desde sus dos grandes ramas (la geografía física y la geografía humana), pese a la concepción contemporánea en la cual, el tratamiento de la realidad geográfica se aborda desde una perspectiva social donde las variables físicas y humanas se manifiestan íntimamente relacionadas.

Asimismo, el plan de estudios de la Especialidad de Geografía e Historia, como se encuentra organizado exhibe un manejo instrumental del conocimiento de la ciencia geográfica fundamentado en el método deductivo, al plantear para el acercamiento de la realidad geográfica, una escala que va desde lo general a lo particular. En los primeros semestres de la Especialidad el estudiante cursa geografía general, para luego acceder a la geografía de Venezuela y por último recibir conocimientos a través de los cursos de geografía regional.

Resulta evidente, que en el currículo universitario ha prevalecido, según Ruíz y Peña (2004), “una concepción disciplinar del saber, propia de la perspectiva

científico-analítica y fragmentaria del conocimiento, la cual se convirtió en un parámetro que orientó el discurso escolar como práctica social” (s/p). Las disciplinas curriculares, se han venido presentando de manera parcelada fundamentadas en la racionalidad instrumental. En consecuencia, cada objeto de estudio dentro del currículo es despojado de su constitución histórica-cultural y de su sentido de intencionalidad ética, quedando convertido en un objeto no para ser meditado o reflexionado, sino para ser controlado y manipulado por medio de operaciones cognitivas y metodológicas de índole empírico-analíticas.

En este sentido, para el análisis curricular de la Especialidad de Geografía e Historia, en el componente geográfico, se deben considerar tres elementos fundamentales en su organización, como lo son, las profundas divisiones en los cursos de formación especializada y los de formación pedagógica; las separaciones entre las ramas de la geografía (física-humana) y el tratamiento deductivo en la enseñanza de la geografía que parte desde una escala general o planetaria para descender a una escala nacional/regional de la geografía. Sin hacer referencia al análisis de la realidad geográfica desde la escala local. Tales elementos representan el punto de partida para comprender la concepción que el estudiante y los docentes construyen del mundo, a partir de la enseñanza de la geografía en la que se hacen presentes las parcelas del conocimiento producto de las grandes divisiones disciplinares (lo pedagógico/especializado; lo físico/humano) que fragmentan la realidad objeto de estudio.

En este particular, hay que destacar lo que se expresa en el Documento del Proyecto de Transformación y Modernización del Currículo de Pregrado de la UPEL, citado por Rodríguez (2006) donde se menciona que:

La reforma debe dar respuesta a la fragmentación del conocimiento en asignaturas o cursos aislados unos de otros que impiden la integración de disciplinas, la falta de integración entre la formación especializada y la formación pedagógica y entre estos dos componentes y la práctica profesional, y finalmente la falta de flexibilidad del currículo al no permitir alternativas para diversificar el proceso formativo (p.15).

Bajo estas circunstancias operan un conjunto de prácticas de enseñanza que inciden de manera trascendental y definitoria en la educación del futuro docente que enseñará geografía en el nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Venezolano, en los diferentes contextos geográficos; que en el caso particular de la UPEL IPRGR, se desempeñará en una realidad eminentemente fronteriza. De allí que resulte significativo conocer ¿Cuál es la concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico de aula en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia? y ¿Cómo afectan dichas concepciones a la enseñanza de la geografía?

A partir del reconocimiento de los fundamentos paradigmáticos que expliquen el quehacer pedagógico de la disciplina geográfica se podrá replantear su enseñanza en consonancia con las circunstancias vividas de la realidad inmediata contemporánea, en la cual se impone una explicación analítica y crítica de la realidad geográfica, a partir de la contextualización de los procesos pedagógicos. Por lo tanto, surge como premisa desde el ámbito pedagógico, involucrar la realidad cercana, lo vivido como escenario para la enseñanza de la geografía, en la cual el estudiante tenga la posibilidad de reflexionar sobre lo que ocurre a nivel local, sin perder la mirada de los acontecimientos globales que lo afectan como habitante del mundo, y pueda comprender y explicar su propia realidad para poder transformarla.

Por tal razón, es necesario que la enseñanza de la geografía en la UPEL-IPRGR, asuma la existencia de un destacado y significativo desfase entre los conocimientos geográficos impartidos en clase y el momento actual en desarrollo.

Desde esta perspectiva se plantea como premisa fundamental develar ¿Cuál es la importancia de configurar nociones sobre la frontera como el lugar a partir de las experiencias y significados extraídos de la realidad, para ser incorporados en la reflexión pedagógica y transformación curricular de la UPEL-IPRGR?. Por lo tanto, se presenta un reto, para la Educación Universitaria encargada de la formación docente, como lo es el preparar al ser humano que proponga con lucidez, las herramientas bajo una postura crítica que permita transformar la realidad socio-histórica vivida en los espacios de frontera. Tal es el caso del Instituto Pedagógico

Rural “Gervasio Rubio”, el cual atiende estudiantes que experimentan la dinámica impuesta por la realidad fronteriza del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira. De allí que se plantee como premisa en la presente investigación realizar propuestas teóricas de renovación curricular para la Especialidad de Geografía e Historia.

Propósitos

Determinar la concepción paradigmática que rige el acto pedagógico de aula en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia, de la UPEL-IPRGR.

Configurar nociones sobre la frontera como lugar a partir de las experiencias y significados extraídos de la realidad del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira.

Importancia y Justificación

Las condiciones de la actualidad generan nuevos desafíos para la enseñanza de la Geografía; debido a que su objeto de estudio “el espacio geográfico” se manifiesta como una situación acelerada, compleja e incierta que afecta, en pleno sentido de la palabra a los diversos actos de la vida social sin respeto de civilizaciones, culturas, ideologías, políticas, entre otros. En este escenario, Durán (2006), afirma que

La acción educativa no está acorde con los cambios de la época, la evolución científico-tecnológica, el nuevo orden económico mundial y, los avances de los medios de comunicación. En esa disonancia los procesos didácticos se descontextualizan del contexto socio-histórico vivido, aún cuando la época es marco referencial que demanda una educación más allá de la mera transmisión de conceptos, definiciones y leyes de la disciplina geográfica (p.15).

Si se atiende a lo expuesto por Durán, resulta perentorio abordar en la presente investigación la enseñanza contextualizada de la geografía como objeto de estudio,

comprendiendo que la misma es concebida como una ciencia cuyo objetivo fundamental es analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social contemporáneo. El conocimiento de la realidad inmediata tiene gran trascendencia para la enseñanza de la geografía. Se trata del acercamiento con el entorno que el estudiante debe realizar con una actitud científica para comprender realmente los hechos geográficos que lo afectan.

Al respecto Santiago (1998), considera que “un conocimiento global de la comunidad a partir de detalles que expresa la realidad constituyen el punto de partida para la enseñanza de la geografía” (p.04). Bajo este criterio de contextualización vienen a formar parte importante la realidad local, a partir del estudio del lugar como referente obligado, categoría de análisis para comprender la dinámica mundial. Cabe destacar que la enseñanza de la geografía, partiendo de lo específico a lo general, es decir, de lo local hacia lo regional, lo nacional e internacional, supone motivar al educando a comprender la relevancia de aprender aspectos geográficos de la comunidad donde se desenvuelve y de allí proyectar estos conocimientos hacia otros espacios.

Es por ello, que la propuesta está dirigida a la enseñanza de la geografía en la Educación Universitaria encargada de la formación docente y muy particularmente el Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con el propósito de promover el aprovechamiento más amplio del espacio geográfico a partir de la realidad local en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que en el caso particular de la UPEL-IPRGR resulta la frontera como referente obligado para la comprensión de la realidad geográfica local.

Por tanto, la importancia del presente estudio radica fundamentalmente en que se trata de futuros docentes de esta Especialidad quienes se encargarán de enseñar la realidad geográfica contemporánea, estimulando el sentido de pertenencia necesario para fomentar una identidad local, regional y nacional, así como generar procesos cognitivos referidos con la comparación, análisis y síntesis en los estudiantes necesarios para comprender la dinámica experimentada en los actuales momentos y poder abordar con criticidad y reflexión la realidad geográfica compleja y cambiante

que se hace presente en los espacios fronterizos y especialmente en el eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira. Con lo que se pretende superar la enseñanza de la geografía tradicional que ha prevalecido en el ámbito educativo. De allí, que resulte necesario realizar aportes que conduzcan a la transformación de las prácticas pedagógicas universitarias fundamentadas en esquemas tradicionales de enseñanza de esta ciencia geográfica.

A través de la presente investigación se busca generar nociones sobre la geografía del lugar en las realidades fronterizas del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar; como eje paradigmático de una propuesta de renovación curricular en la Especialidad de Geografía e Historia en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. Con el propósito fundamental de propiciar cambios radicales en la enseñanza de la geografía en el sector universitario en función de lograr compenetrar al futuro docente con el contexto geográfico, permitiéndole conocer mejor su entorno, incorporándolos en un proceso de aprendizaje interactivo, que no quede en el aula sin posibilidades de transmitirlo a otras personas o instituciones.

Por tanto, la investigación se justifica desde el punto de vista teórico porque la misma sentará las bases para futuros estudios, en las cuales se analiza y explica la importancia de la enseñanza de la geografía contextualizada a partir de la realidad local en espacios de frontera. Se analiza con profundidad concepciones sobre las categorías de análisis que poseen los actores educativos y habitantes de frontera, para la explicación del espacio como lo son el lugar y el territorio. Se presentan teóricamente los aspectos relacionados con la frontera desde lo social, económico, político, cultural y jurídico.

Asimismo, el estudio posee gran importancia debido a que plantea aportes metodológicos que se expresan a través de la aplicación del círculo hermenéutico como método de triangulación de información, el cual permitió contrastar opiniones emitidas por los entrevistados, los resultados obtenidos en los cuestionarios y observaciones realizadas durante el desarrollo de una clase; en fin se lograron entrecruzar las distintas miradas de una misma realidad, como lo son las nociones de frontera que poseen los habitantes, los actores educativos y las concepciones que se

hacen presentes durante el acto pedagógico de aula en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR.

Finalmente, desde el punto de vista práctico, el estudio resulta relevante por cuanto constituye un aporte para el Programa de Doctorado, al elaborarse una propuesta fundamentada en el análisis de realidad local, lo que posibilitará una novedosa alternativa para el proceso de enseñanza de la geografía local en lugares de frontera. Para el Núcleo de Fronteras servirá de insumo sobre la dinámica del espacio geográfico fronterizo, lo que además permitirá la proyección de la investigación a partir de la realización de ponencias y artículos en revistas arbitradas para dar a conocer los resultados de la investigación. Para la UPEL-IPRGR, es coyuntural la propuesta, pues en la actualidad se está experimentando la transformación curricular, por tanto, puede ser considerada para impulsar los cambios que se requieren desde la estructura curricular en dicha Especialidad.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Investigaciones Previas

El campo de las investigaciones en las áreas de interés (frontera, el lugar, enseñanza de la geografía) para la presente investigación es en verdad amplio; los trabajos relacionados, constituyen sólo una muestra elemental que aportan luces sobre el carácter de este tipo de indagaciones y no pretende ser exhaustiva. En virtud de lo expuesto, en primera instancia a nivel internacional se encontró una investigación realizada por Moretti (2007), titulada “Reflexiones sobre el debate áreas versus disciplinas desde la geografía en la educación superior de la provincia de Buenos Aires”, la cual tuvo como propósito principal explorar los impactos producidos en la Educación Superior Terciaria de la Provincia de Buenos Aires, partiendo desde Ley Federal y tomando los marcos normativos y epistemológicos. Mediante el abordaje de material empírico se analizó la construcción del diseño curricular de la jurisdicción en cuestión y los problemas que se generaron en los docentes a la hora de pensar y discutir "Áreas vs. Disciplinas". Además se analizaron algunos conflictos cristalizados en sus propias prácticas. La provincia decidió concretar la implementación del área en el sistema educativo y la Geografía se desplazaría desde las "Ciencias Humanas" para poder privilegiar la "Realidad Social". Es aquí donde surge uno de los principales obstáculos en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires; la redefinición del objeto de las Ciencias Sociales desde la supuesta "Realidad Social" y los posibles obstáculos que se plantean en la realidad áulica a la hora de armar el área común de la enseñanza y en donde los docentes necesariamente deben enseñar razonamientos específicos desde explicación científica que es propia de la disciplina. El abordaje de las diversas problemáticas desde la disciplina de

pertenencia permitirá realizar excelentes razonamientos desde la construcción del área. En resumen: considera que la geografía tiene que mantener su autonomía como ciencia, ya que las áreas del saber tienen que ser una construcción desde diferentes disciplinas que conservan su individualidad, modos de abordaje y metodología propias, y no abordarlas desde una disciplina en particular. Se cree que más que una disolución de contenidos "Geográficos", hoy en día la apuesta es mucho más que ello, y que la posibilidad de ampliar el campo de la Geografía hacia una verdadera interdisciplinariedad es posible. Romper con la vieja estructura de pensamiento que se encuentra en el imaginario social de la población es una gran tarea, pero es de extrema necesidad que la Geografía deje de remitirse a la mera descripción de las regiones, la memorización de los ríos de América o la cantidad de habitantes / religiones en los países, (no por ello desprestigiándolos), para poder abordar contenidos propios a las nuevas necesidades que la sociedades en la actualidad consideran como útil.

Desde la temática fronteriza se tomó una investigación realizada por Medina (2006), titulada "Aportaciones para una epistemología de los estudios sobre fronteras internacionales". Se propuso un modelo interpretativo que puede servir como referente para abordar desde una perspectiva interdisciplinar los estudios sobre fronteras internacionales. Dicho modelo, inspirado en la teoría del campo social dinámico o campo sociocultural y en los modelos de simulación social basados en inteligencia artificial, se articula en cuatro dimensiones básicas: ideacional, normativa, materialista y agencial. El modelo es dinámico e interactivo y presupone la existencia de relaciones múltiples y complejas entre las cuatro dimensiones del campo, así como de una cierta autonomía en cada una de ellas. Dicho modelo está gobernado, además por dos vectores fundamentales: espacio y tiempo. La dimensión espacial se refiere tanto al soporte físico y material, al territorio, como a otros aspectos, entre ellos la aprehensión psicológica del espacio y el espacio imaginario. En su dimensión histórica temporal, se consideró que el modelo evoluciona constantemente sobre un fondo de mismidad suficiente para poder ser estudiado como hecho social. Se aboga por la necesidad de construir una metodología ecléctica que

permita alcanzar una conjunción equilibrada entre los aspectos tangibles e intangibles, cualitativos y cuantitativos, macro y micro, interpretativos y comprensivos, singulares y compartidos, funcionales y críticos-rationales. Se llegó a las siguientes apreciaciones, de acuerdo a la naturaleza esencialmente ambigua y polisémica del fenómeno frontera, su comprensión no puede reducirse a la identificación de conjunto de relaciones significativas entre variables ni al establecimiento de modelos. Muchos de los componentes esenciales de las fronteras se desarrollan en el ámbito de las representaciones colectivas, pasando a formar parte constituyente -y determinante- de la conciencia y de las acciones de la gente. La mayor parte de esos aspectos o componentes son y seguirán siendo intangibles, y por ello no parece adecuado su abordaje solo empírico, el cual siempre será reduccionista; es por esto que requieren otro tipo de aproximaciones específicas y valiosas. Por lo demás, no debe haber conclusiones en algo apenas iniciado. Lo que aquí se plantea ha de verse como una propuesta para la construcción de una epistemología de los estudios de frontera internacionales. Se cree que una visión interdisciplinar y concertada puede arrojar mucha luz sobre la frontera y los fenómenos singulares que se desarrollan con ellas, propiciando además la construcción de una ciencia social moderna, crítica y aplicada que sirva para mejorar las relaciones y las condiciones de vida de las personas en general.

En el ámbito nacional, Rodríguez (2006), efectuó una investigación eminentemente documental que trata sobre “La Enseñanza de la Geografía para los Nuevos Tiempos” y surge a partir de la problemática producida por la falta de implementación de estrategias de aprendizaje que promuevan una clase amena, participativa y problematizada. Uno de los problemas confrontados en la Enseñanza de la Geografía radica, primordialmente, en la falta de suficiente motivación de los alumnos, como resultado de clases centradas en el docente, inadecuadas estrategias de enseñanza que integren al alumno al trabajo escolar, excesiva descripción de hechos, memorizaciones, copias, recargo de tareas, rigidez y sesgo de los programas los cuales no atienden a las expectativas de los estudiantes; además que carecen de metodologías de enseñanza novedosas y acordes con los cambios histórico-sociales

del país. Se propone una enseñanza más dinámica, integrada a la realidad específica del alumno, que lo lleve a internalizar las asignaturas de ciencias sociales; particularmente, se insiste en ubicar a la enseñanza de la geografía frente a los cambios educativos del país, con énfasis en la metodología, contenidos y nuevas estrategias de enseñanza. Las circunstancias y exigencias de un mundo cambiante obligan a una mayor preparación para acceder en términos iguales a los requerimientos técnico-científicos de la sociedad, siendo el maestro el centro de estas innovaciones por cuanto su contacto diario con el aula de clase lo compromete a un dominio teórico – metodológico que contribuya a una clase innovadora en la disciplina geográfica y cuyo fin busca ubicarnos en el campo experiencial del quehacer educativo.

En el estudio de esta temática a escala local destaca la investigación realizada por Santiago (2002), titulada *Las Repercusiones de la Globalización en la Realidad Geográfica y en la Enseñanza de la Geografía desde las Concepciones de los Educadores. Un Modelo Geodidáctico*. Cuyo objetivo general estuvo referido a generar un modelo, a partir de las repercusiones teórico-epistemológicas de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía y de las concepciones de educadores, hacia un mejoramiento del trabajo escolar cotidiano en correspondencia con los cambios epocales. La metodología fue cualitativa, apoyada en el interaccionismo simbólico y dialéctico, el análisis del discurso y el reconstruccionismo social del currículo. Se apoyó en la técnica de la entrevista y la aplicación de cuestionarios y reuniones interactivas con docentes. Como resultado encontró que los educadores comprenden que el mundo actual es una situación compleja, aceptan vivir en una aldea global, perciben que el cambio acelerado descubrió la nueva realidad, consideran la necesidad de investigar la complejidad del mundo, conciben que la enseñanza geográfica debe ser más formativa, valoran la necesidad de estar actualizado, piensan de otra manera y tienen conciencia de su tarea educativa. Llegó a la conclusión de que el educador de geografía comprende la panorámica del mundo actual, como una realidad geográfica que exige el desarrollo de una enseñanza más humana y más social, facilitada con una práctica escolar de

acento investigativo. Al integrar los fundamentos teóricos y epistemológicos con las concepciones de los educadores, el investigador propone orientaciones geodidácticas que pueden contribuir a abordar críticamente la realidad geográfica desde el aula escolar. De acuerdo con lo expuesto en los antecedentes, la enseñanza de la geografía en la realidad global que se experimenta actualmente, debe enfocarse en las temáticas que se desprenden de la realidad local, en correspondencia con los fenómenos sociales que afectan al ser humano.

Los antecedentes presentados tienen pertinencia con la investigación realizada, debido a que toman en consideración elementos relacionados con la enseñanza de la geografía en la educación universitaria, propuestas contemporáneas para la enseñanza de la realidad geográfica y aportaciones para un estudio epistemológico de la frontera.

Revisión Diacrónica del Campo Teórico

La escogencia de un cuerpo teórico que dé cuenta sobre la complejidad del campo problemático que se ha tomado como propósito de la presente investigación, requiere de conjunciones y perspectivas aglutinantes de lo escrito sobre la triada conceptual que nos ocupa: la globalización, el lugar (específicamente el “lugar fronterizo”) y la educación. Dicha intención aglutinante, nace sin lugar a dudas, de la inmensa cantidad de producciones teóricas que abordan estas temáticas, convertidas hoy en auténticos campos de conocimiento, y que en los actuales momentos llegan a ser verdaderamente inabarcables. El giro que la globalización (como evento mundial), ha impreso en las discusiones sobre la frontera y sobre lo educativo, también ha sido ampliamente recopilado en vastas obras que aún son fundamentos para los debates intelectuales en todo el planeta. Por ello, las consideraciones teóricas, necesarias para pensar y repensar las problemáticas descritas en el Capítulo I, se organizan en función de análisis transdisciplinarios que engloban los problemas surgidos con los cambios epocales del mundo y el cuerpo teórico producido para explicar tales problemas.

La Globalización de la Cultura o la Cultura de la Globalización

Resulta muy evidente que el título del presente apartado conlleva la intencionalidad de presentar las dos caras de un mismo fenómeno: la globalización, entendido éste, como ya la esbozara Alain Touraine (1997)², al expresar la dualidad de fenómeno avasallante y desocializador de la cultura de masas y a su vez el surgimiento, refuerzo y multiplicación de los agrupamientos identitarios de las minorías y periferias mundiales. Sin embargo, la comprensión de esta posibilidad analítica implica algunas precisiones previas sobre el fenómeno de la globalización, relacionadas básicamente con: sus orígenes, su mecanismo de expansión y consolidación y sus efectos sobre el resto de los procesos sociales y humanos.

En este sentido, cabe recordar que en relación con los orígenes del fenómeno ya resulta imposible negar las motivaciones eminentemente económicas y financieras de la globalización, Hoy, se conocen estos eventos bajo varias denominaciones específicas: “globalización financiera”, “mundialización de la economía” o “mundialización de los mercados nacionales”; referidos todos al incremento vertiginoso de la circulación de capitales, surgidos a raíz de los acuerdos de Bretton Woods en 1944³, y consolidados en las décadas sucesivas con eventos puntuales como el crac bursátil de los años 80, la crisis financiera de los noventa y la formación de los grandes conglomerados financieros (iniciadas con las fusiones bancarias transnacionales) ocurridas a partir del 2000. Todas estas transformaciones, resueltamente, hablan de una globalización capitalista que ha impuesto modelos de desarrollo económicos, políticos y sociales; fundados casi exclusivamente en los sistemas de producción masivos, generadores de grandes desequilibrios y

² Alain Touraine, escribe en 1997 el texto: “¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes”, cuya primera publicación en español fue realizada por la famosa editorial mexicana, Fondo de Cultura Económica. Recuérdese que el texto es complemento de una serie de textos del mismo autor dedicados al tema de la globalización mundial de la economía y sus efectos sobre la cultura y la diversidad, el sujeto, la política y los movimientos sociales.

³ Los acuerdos firmados por una buena mayoría de los países asistentes (con excepción de Rusia, de India que aún era colonia británica y China) en la cadena hotelera de New Hampshire (Usa) denominada Bretton Woods, los primeros 22 días del mes de julio de 1944, establecieron las reglas para las relaciones comerciales y financieras entre los países más industrializados del mundo luego de la II Guerra Mundial. Estos acuerdos, expresión financiera de la famosa Carta del Atlántico suscrita entre Roosevelt y Churchill en 1941, consolidan la creación del Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional y el uso del dólar como moneda internacional.

desigualdades; y que especialmente trastocan las formas de “negociación” desarrolladas por los antiguos intercambios internacionales. Así, comienzan a aparecer rasgos diferenciadores y caracterizadores de lo que ocurre con la economía global frente a las economías nacionales. García Canclini (1995) lo expresa magistralmente:

Lo que diferencia a la *internacionalización* de la *globalización* (...) es que la internacionalización fue una apertura de las fronteras geográficas de cada sociedad para incorporar bienes materiales y simbólicos de las demás. La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa (p.16).

La internacionalización como primer paso de apertura de fronteras y consumo mundial, se transforma en globalización creadora de movimientos, instituciones y prácticas supranacionales que desdibujan lo geográfico en función de la multiplicación vertiginosa de capitales a través de lo que el autor denomina “interacción funcional” (no importa conocerse o tratarse para negociar), “instantaneidad”(rapidez convertida en vértigo) y “descentramiento” (ubicación del poder en “espacios” no físicos o difícilmente “localizables” en puntos únicos del planeta). Este carácter económico del proceso de globalización de los mercados, no puede desligarse del poder político que lo impuso y de las necesidades de control y dominio que los centros económicos mundiales requerían para completar los cambios, tanto de los “modos” o “sistemas de producción” como de los “modos” y “sistemas” de adquisición y consumo de los bienes y servicios producidos planetariamente.

Otro requerimiento previo para la comprensión de los procesos de expansión de la globalización está relacionado con los mecanismos o dispositivos tecnológicos que la hacen posible. Las discusiones sobre la relación ciencia - tecnología – ideología y poder son de vieja data, siendo relevantes los aportes Max Weber (1905) y Herbert

Marcuse (1964)⁴, recogidas y vueltas a traer a la palestra en estas nuevas realidades por Jürgen Habermas en su libro *Ciencia y Técnica como Ideología* (1968). Sin embargo, sin menospreciar esta discusión, la importancia (también innegable) de los avances hechos en el campo de la tecnología imprimen un sello estético (en el sentido kantiano del término como “sensibilidad” epocal) sin parangones históricos. Si bien, la revolución industrial marcó el desarrollo de las sociedades modernas, no es menos cierto que nuevas tecnologías como la biotecnología, la nanotecnología, la infotecnología tienen y tendrán un protagonismo importante en los últimos progresos y adelantos alcanzados por la humanidad. Los avances en el campo del internet, la informática y la telemática, hacen prever una segunda revolución industrial con la construcción de nanomáquinas a través de la mecatrónica y las redes de sensores, configurando una nueva forma de vivir y darse lo humano en el mundo.

Ahora bien, la vieja discusión enunciada en la pregunta ¿Todo lo técnicamente posible será éticamente deseable? Corre el peligro de continuar obviándose como hasta ahora. Sin embargo, no por ello, queda olvidado el efecto que estos avances y la globalización de los mismos tienen sobre las conformaciones sociales y la cultura de los seres humanos en sus distintas tradiciones. Acá, entonces, es necesario introducir una referencia obligada sobre los efectos o el impacto de los procesos de globalización y tecnologización en el mundo de la vida. Los estudios sobre estos efectos abarcan compases gigantescos y aparentemente disímiles: la cultura, la moda, la culinaria, la educación, la organización espacial, lo geográfico, lo político, la vida pública y privada, etc., especialmente experimentadas por los sectores jóvenes de la

⁴ La discusión se centra, esencialmente, en el planteamiento de Weber al introducir el concepto de “racionalidad” para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués y de la dominación burocrática que desencadena una progresiva “racionalización” de la sociedad sobre el avance y la institucionalización de lo científico-técnico. Es decir, ciencia y técnica al servicio de las clases dominantes. Marcuse complementa el análisis al advertir sobre el refinamiento de los medios opresivos y llama la atención sobre el peculiar fenómeno de que en las sociedades capitalistas industriales avanzadas el dominio tiende a perder su carácter explotador y opresor y a tornarse «racional», sin que por ello desaparezca el dominio político. (Cfr. Max Weber (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, D.F.-Fondo de Cultura. y Herbert Marcuse. Herbert, M. (2009). *El hombre unidimensional. Ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Trad. Antonio Elorza Barcelona-España: Ariel).

población. Sin embargo, a los efectos de los intereses de la presente investigación, se centra la mirada en los procesos culturales, los efectos sobre el “lugar” de frontera como categoría geográfica y antropológica y, especialmente, lo educativo. En este sentido, se hace necesario retomar el título del presente apartado para interrogar: ¿La cultura de la globalización o la globalización de la cultura? como perspectivas analíticas que pretenden dar cuenta de las valoraciones del fenómeno de la globalización hoy día.

Con “cultura de la globalización” se representa la tendencia (necesaria dado el fondo económico de los procesos globalizadores) a imponer mecanismos unificadores y/o homogeneizadores de las políticas de consumo de bienes materiales y simbólicos⁵ de forma acrítica y apegada a “modas” emanadas de los centros de poder; convertidas en lo que A.L. Kroeber acertadamente denominó “Falsos Universales”. En este sentido, cobran relevancia los estudios realizados desde hace décadas sobre la denominada “cultura del espectáculo”⁶, y más recientemente por el Premio Nóbel, Mario Vargas Llosa, como “Civilización del Espectáculo”; y cuyas manifestaciones relevantes están dadas por la banalización de la cultura, el amarillismo de la prensa y, especialmente, la generalización de la frivolidad como estilo de vida:

En la civilización del espectáculo es normal y casi obligatorio que la cocina y la moda ocupen buena parte de las secciones dedicadas a la cultura y que los “chefs” y los “modistos” y “modistas” tengan en nuestros días el protagonismo que antes tenían los científicos, los compositores y los filósofos. Los hornillos y los fogones y las pasarelas se confunden dentro de las coordenadas culturales de la época con los libros, los conciertos, los laboratorios y las óperas, así como las estrellas de la televisión ejercen una influencia sobre las costumbres, los gustos y las modas que antes tenían los profesores, los pensadores y (antes todavía) los teólogos (s/n).

⁵ Léase el texto de Néstor García Canclini. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

⁶ La perspectiva de la “cultura como espectáculo” tiene sus máximos representantes en el ámbito internacional con Jean Baudrillard. (1978). *Cultura y Simulacro*. Trad. Pedro Rovira. Barcelona-España: Kairós. Sarlo; y en el ámbito latinoamericano con la argentina Beatriz Sarlo “*Basuras culturales, simulacros políticos*”. En *Posmodernidad en la periferia*. Herlinghaus H y Mignolo W. eds. Buenos Aires: Ariel, 1994. pp. 223-232.

Resulta, pues, muy natural que estas tendencias mundiales se hayan construido y constituido como “prácticas”, como “cultura”, como marca distintiva de la globalización que alcanzan las más diversas regiones del planeta. La frontera, como realidad geográfica y cultural, por supuesto, no escapa al influjo mundial de estas tendencias, con el agravante del recrudecimiento exponencial de los males que ellas mismas generan.

Con “globalización de la cultura” se hace referencia a la contradictoria expresión de la globalización como fenómeno cultural que también permite el surgimiento de las diferencias locales, de las llamadas “culturas periféricas” de oportunidades de intercambio para los pequeños productores, artesanos, artistas, orfebres y todas las manifestaciones estéticas renovadoras del arte popular frente al arte oficial. De igual forma, hace referencia a una posibilidad de “uso” correcto de la ciencia, la tecnología en la globalización para construir, lo que el filósofo italiano Gianni Vattimo (1996) denominó “sociedad transparente”. Para este autor los medios de comunicación, los *mass media*, permiten conocer lo qué ocurre en el mundo, qué dice el presidente del gobierno o cómo ha quedado el equipo de fútbol de nuestra preferencia. Los medios toman un papel protagonista a través del rol del supuesto informador objetivo o subjetivo en las revueltas sociales o los cambios políticos e imprimen celeridad a la vida cotidiana. En su libro publicado antes del uso masivo de Internet, comprende a estos *mass media* como uno de los motores de cambio de la sociedad moderna a la posmoderna.

Para Vattimo la modernidad concluye cuando “deja de ser posible hablar de la historia como de algo unitario.” (p. 43); cuando, debido a un ensanchamiento del mundo, debido a que somos capaces de llegar en menos de un día al otro extremo del mundo, la cultura occidental deja de mirarse el ombligo y se da cuenta de que la suya no es la única historia que cuenta, el suyo no es el único modelo de racionalidad posible y, en definitiva, la suya no es la única idea de humanidad posible. Se disuelven los grandes relatos porque se hace posible que otras culturas e incluso subculturas dentro del mismo occidente tomen voz y den otras visiones del mundo. Esta situación, ha confirmado de alguna forma el supuesto posmoderno que enuncia

la anulación el concepto de verdad absoluta y universal, pues los *mass media* lo hacen patente. Así, se entiende el mundo como se enseña y esa imagen nunca puede ser identificada con una totalidad. La realidad pasa así a ser suma de múltiples interpretaciones y construcciones de las que el ser humano no es sino un insignificante coprotagonista.

Para Vattimo, esta pérdida de realidad no es una pérdida sino todo lo contrario. Sólo a través de ella son posibles los ideales de emancipación, esto es, un *extrañamiento*. Sólo cuando las minorías son capaces de tomar la palabra se puede percatar de que ni se está solo y ni se tiene la razón: “si profeso mi sistema de valores -religiosos, éticos, políticos, étnicos- en este mundo de culturas plurales, tendré también una aguda conciencia de la historicidad, contingencia y limitación de todos estos sistemas, empezando por el mío.” (p.56). En definitiva, se observa que a través de los *mass media* puede llegar a producirse un cambio de conciencia, más allá de lo cultural, lo social o lo político. Para el autor antes citado, “es un auténtico cambio de época e incluso de una metafísica en el cual el ser humano se asocia con el movimiento, la discontinuidad y donde el diálogo y la interpretación son las categorías esenciales para un “nuevo modo de ser (quizás, al fin) humano” (p.78).

La obra de Vattimo abre la puerta para la comprensión de que la técnica es una fuente de información (sin negar su opción de fuente de dominio), que interviene (nos guste o no) en la reorganización de las ciencias humanas; quizá sólo de este modo, pueda entenderse que la cultura, como el quehacer humano acumulado, no es un ornamento de la vida, sino una condición esencial de ella.

El Lugar: ¿Anclaje o Dispositivo para Pensar la Diferencia?

Uno de los grandes temas, puesto en debate nuevamente por los intelectuales de todas las disciplinas, en todos los países del mundo; es la reconsideración teórica que se ha producido en torno a la noción de “lugar”. Las nuevas condiciones planetarias dan pie para iniciar una crítica reciente al lugar por parte de la antropología, la geografía, las comunicaciones y los estudios culturales. Nuevas metáforas han sido acuñadas para describir la movilidad, la desterritorialización, el desplazamiento, la

diáspora, la migración, los viajes, el cruce de fronteras, la nomadología, entre otros, como procesos que se están produciendo en todos los países del mundo y que están obligando, de alguna manera a una reconceptualización del lugar, quizá para hacernos más conscientes del hecho de que la dinámica principal de la cultura y la economía han sido alteradas significativamente por procesos globales inéditos. En este sentido, se hace necesario para este estudio revisar dos ideas centrales sobre el lugar, nacidas a raíz de los procesos globalizadores. Por una parte la idea de “aldea global” y la idea que ha venido cobrando fuerza de la frontera como “tercer espacio”.

La noción de “aldea global”, obviamente, tiene su génesis en las relaciones de interdependencia generadas por las comunicaciones, y a través de las cuales se han unificado mercados, sociedades y culturas; cuyas continuas imbricaciones y transformaciones afectan las relaciones sociales, los modos de producción y los movimientos de capital. Esta nueva configuración a escala planetaria, no sólo reconfigura las formas económicas y de intercambio sino que los gobiernos locales van perdiendo atribuciones ante lo que se ha denominado la sociedad en red. Sin embargo, la globalización a pesar de poseer un gran tilde económico, trasciende hacia lo cultural, constituyéndose en la teoría cultural que explica actualmente las complejas relaciones del mundo contemporáneo, aún cuando su desarrollo comienza desde la sociedad moderna. Así lo plantea Lanni (1996) al explicar que:

El proceso de gestación de la aldea global desde el ámbito cultural se aceleró “desde que las técnicas de la electrónica propiciaron la intensificación y la generalización de las comunicaciones, más allá de toda y cualquier frontera, se desarrolló un proceso que ya se estaba desarrollando en el ámbito de las relaciones internacionales, de las organizaciones multilaterales y de las corporaciones transnacionales. Lo que el mundo ya conocía a fines del siglo XIX y comienzos del XX, como monopolios, trusts y cárteles, o economías-mundo, prenunciaban los primeros contornos de lo que sería, a fines del siglo XX, la aldea global. En la medida en que se desarrollan las relaciones, los procesos y las estructuras de dominación y apropiación que constituyen la sociedad global, lo que se intensifica o generaliza con la creciente movilización de técnicas electrónicas, muchos empiezan a percibir el mundo como una vasta e insólita o idílica aldea global (p.78).

Es a partir de estos escenarios económicos donde juegan un papel relevante el nacimiento de un “mundo-aldea” para atender la demanda y el mercado. De igual forma, el autor considera que el mundo empieza a parecer una especie de aldea global, cuando todo se articuló en un vasto y complejo todo moderno, modernizante, modernizado; cuyo signo por excelencia, fue la comunicación, la proliferación y la generalización de los medios impresos y electrónicos de comunicación, articulados en tramas multimedia que llegan a todo el mundo, al señalar que:

La noción de aldea global es una expresión de la globalización de las ideas, patrones y valores socioculturales, imaginarios. Puede ser vista como una teoría de la cultura mundial, entendida como cultura de masas, mercado de bienes culturales, universo de signos y símbolos, lenguajes y significados que crean el modo en el que unos y otros se sitúan en el mundo o piensan, imaginan, sienten y actúan. (p.74).

Esto permite pensar en los innumerables rasgos que manifiesta la realidad geográfica actual como resultado de la globalización. Uno de ellos, sin duda, es la reconfiguración del lugar como “creación” y, más allá de lo económico, como espacio de la cultura que se constituye sobre elementos contradictorios que construyen nuevas realidades:

La aldea global es diseñada, tejida, coloreada, sonorizada y movilizada por todo un complejo de elementos dispares, convergentes y contradictorios, antiguos y renovados, nuevos y desconocidos que forman redes de signos, símbolos y lenguajes, que abarcan publicaciones y emisiones, ondas y telecomunicaciones. Estos elementos incluyen las relaciones, los procesos y las estructuras de dominación política y de apropiación económica que se desarrollan más allá de toda y cualquier frontera, desterritorializando cosas, gentes e ideas, realidades e imaginarios...En este horizonte se crea y generaliza la cultura de la mundialización, como producto y condición de esa misma mundialización. Hay elementos también dispares, convergentes y contradictorios, antiguos y renovados, nuevos y desconocidos (p.79).

Es en este sentido, que la frontera como lugar adquiere significación para esta investigación; pues ella resume y es expresión vívida de las complejidades y contradicciones expuestas por Lanni. Sin embargo, es innegable que la globalización

dio pie para la emergencia de otras perspectivas de análisis sobre el lugar que dan cuenta de la condición fragmentaria de lo humano y del lugar, donde prevalece la individualidad y el ahistoricismo. Cada vez más se desconoce lo local y se privilegia el conocimiento global que llega de diferentes medios tecnológicos y audiovisuales. Es así como Marc Augé (1994) acuña el término de “no lugares” para referirse a los espacios sin anclaje histórico-geográfico, posición que ha sido retomada recientemente por otros intelectuales. Para Durán (2006), en primer lugar están los “no lugares” como espacios vacíos de contenido, ausentes de arraigo, sin geografía, ni historia. Por otro lado están los "no lugares" (al estilo de lo planteado por Augé) constituidos por las autopistas, los videos games, los cajeros automáticos, los grandes supermercados. Todos ellos son espacios de la postmodernidad: de intercambio, de circulación permanente, de consumo masivo, muchas veces de deterioro ambiental, de ruido.

La sociedad actual ha generado una atmosfera socio cultural cargada de no lugares que no poseen el significado geohistórico para comprender la dinámica impuesta. Por el contrario se presenta una homogenización del lugar, bajo la traducción de una supuesta universalidad que conduce a la unicidad de espacios, gustos y culturas. Aún cuando cada lugar posee sus propias características geoespaciales que lo hacen diferente. Este escenario complejo y contradictorio es en esencia el establecido por la globalización, que ha socavado de manera definitiva y avasallante la condición histórico-geográfica de los distintos lugares del planeta. Al respecto la citada autora señala que:

La globalización actual, la mentada aldea global atenta contra la idea de lugar, de un territorio al que se le asigne valor afectivo y cultural y de sus vínculos: las redes locales a las que se superponen las redes intangibles, etéreas - al decir de Milton Santos - como las redes de la informática, de las comunicaciones instantáneas, del poder hegemónico” (p.01).

Cada vez se asiste con mayor fuerza a la supremacía de los “no lugares” como producto de un estado civilizatorio postmoderno en el cual imperan escenarios que conducen a la transculturización, alienación y consumo desmedido. Al respecto

Durán (2006), señala que “se reitera, entonces, que en oposición a la noción humanística de "lugar" proliferan los "no lugares"; como espacios no localizables, dispersos, difusos. Los no lugares son espacios donde no hay identidad, ni vínculos, ni historia, ni geografía (p.01).

Ahora bien, la teoría de la mundialización de la cultura ha sido expresada, también, desde múltiples perspectivas analíticas; especialmente las dedicadas a la discusión y el debate de la hibridez cultural en zonas de fronteras. Aunque nacida, del estudio discursivo de textos literarios, hoy día se usa como categoría de análisis que da cuenta de las conjunciones de culturas diferentes; como un nuevo espacio cultural al cual Hommi Bhabha denomina el Tercer Espacio, un lugar que aparece definido por la diferencia y la otredad.⁷ Al respecto dice Bhabha “No es necesariamente un lugar geográfico, sino más bien una condición, una presión cultural que actúa como una membrana por la cual se filtran influencias tanto de la cultura dominante como la de la subordinada; una superficie de protección, recepción y proyección” (p.33). Esta postura, junto a la de otros críticos de la multiculturalidad, hibridación como la del investigador Eduard W. Soja (1996)⁸, dan inicio a un proceso de reinterpretación tanto de la teoría social, como de la práctica diaria, puesto que en la manera en cómo ahora se concibe el espacio, se está permitiendo dilucidar cuestiones que van más allá de la discusión filosófica, entre otras, y que ahora son vistas en el contexto de una teoría social rejuvenecida, capaz de conjugar el momento histórico con las necesidades de lucha y transformación que necesitan los pueblos en condiciones de exclusión, pobreza u opresión política. En este sentido aclara Soja:

⁷ Léase: Hommi Bhabha. (1990). El tercer espacio. En *Identidad, Comunidad, Cultura, Diferencia*. London: Jonathan Rutherford and Lawrence Wishart. De igual forma, Bhabha consolida la teoría de un tercer espacio de la hibridez cultural en *El lugar de la Cultura*, su texto publicado en 1994.

⁸ Soja, retoma la diferencia entre espacio y lugar como una manera de ir más allá del dualismo de mucha de la teoría social a fin de reinculcarle a la política consideraciones sobre el lugar. Soja sugiere la noción del *tercer espacio* que trasciende el dualismo del primer espacio (espacio material) de la ciencia positivista (la geografía, la planificación, etc.) y el segundo espacio (el espacio concebido de la teoría y el diseño) de las teorías interpretativas. El tercer espacio implica tanto lo material como lo simbólico; es lo más cercano al “espacio, vivido directamente, el espacio de ‘habitantes’ y ‘usuarios’” (1996, 67). La “*trialéctica*” de los espacios vividos, percibidos y concebidos de Soja, puede ser vista como proveedores del sustento para una elección política estratégica en defensa del espacio vivido.

Estar vivo es participar en la producción social del espacio, dar forma y ser conformado por una espacialidad en evolución constante que constituye y concretiza la acción y las relaciones sociales [...] En la reinterpretación del espacio y del tiempo, espacialidad e historia [...] ésta es la base para la formulación de un materialismo histórico y geográfico, una formulación más completa y equilibrada de un materialismo dialéctico que incluya a la historia y la geografía humanas en tanto productos sociales, fuentes de conciencia política y campos de acción de la lucha social localizada (p.12).

Visto de esta forma, el lugar recupera la conciencia de localización más allá de lo físico para consolidar identidad, pertenencia y anclaje que permite compartir las experiencias de globalización situadas y con lazos históricos. De allí, que hoy lo educativo debe repensarse para ir más allá de las nociones físicas del lugar; se hace necesario y prioritario darle explicación teórica a los sucesos vividos desde la escuela, donde la realidad geográfica se enseñe con todos sus características (complejas y contradictorias), para generar posturas críticas de la realidad operante desde la enseñanza de la geografía contextualizada y superar las actitudes en los actores educativos de simple espectadores, que han conducido a la reproducción y fortalecimiento del modelo cultural que arroja de manera vertiginosa a la humanidad contemporánea. Todo esto, por supuesto, amerita de una reconstrucción de la geografía del lugar para insertarla en una enseñanza de la geografía capaz de comprender, desde lo local, la dinámica mundial impuesta bajo el signo de la globalización.

Reconstrucción de la Geografía de El Lugar “Una Enseñanza Protagónica”

Pulgarín (2005), considera que “El lugar es la categoría de análisis geográfico más contemporáneo, se orienta al redescubrimiento de lo local, a considerar lo cotidiano, el espacio vivido. Sin embargo, hoy en día todos los lugares son virtualmente mundiales, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías” (p.05). El espacio geográfico como lugar es un componente básico del mundo vivido y desde una geografía de los lugares puede propenderse por una percepción global y holística del mundo y de los hombres. El lugar, es el sitio de dimensión local del espacio, lo

más cercano, lo ubicado de manera específica y el primer eslabón en el análisis geográfico. Para la citada autora, en el concepto de lugar es

La proximidad o vecindad espacial es esencial, en ella se da la coexistencia de la diversidad y por ende se posibilita el ejercicio de la comunicación. Se crean lazos culturales y de cierto modo criterios de identidad. En contraste con lo global, lo mundial es donde la búsqueda está en la organización del espacio a partir de la información. Sin embargo, hoy en día todos los lugares (p.06).

El espacio geográfico no puede verse como el simple escenario físico donde vive pasivamente el ser humano subordinado a los fenómenos naturales, debe leerse como el espacio construido, lugar en el cual se desarrolla la acción humana. Espacio habitado por diversidad de grupos étnicos con dificultades y problemas sociales. Es a partir de la comprensión del espacio geográfico que la enseñanza de la geografía debe orientar sus métodos y estrategias para que el estudiante logre analizar críticamente el momento histórico vivido.

Para Pulgarín (2005), la enseñanza de la geografía es:

Un sistema complejo donde se identifican como componentes su objeto de estudio representado por el espacio geográfico, objeto que se presenta desde la selección de los contenidos, el objetivo del aprendizaje traducido en la comprensión del mundo, selección de los métodos y medios de enseñanza, evaluación del proceso realizado, la cual se constituye en la verificación de nivel del logro alcanzado en la solución del problema (educar al estudiante en la comprensión del espacio donde vive)” (p.06).

Evidentemente que la didáctica de la geografía debe girar en torno a formar geográficamente al estudiante en función del entendimiento y comprensión de la realidad que experimenta a partir de reconocimiento del lugar como unidad de análisis espacial. Reconocimiento que se realiza mediante la reconstrucción del lugar a partir de la realidad local como punto de partida de la enseñanza de esta disciplina. Para lo cual, es fundamental manejar las distintas concepciones de lugar que se han venido manejando desde la geografía. Al respecto Durán (2006), considera que:

El lugar es concebido como esa porción de espacio en donde se produce la simbiosis de los sentimientos personales con lo simbólico y lo colectivo. El concepto de lugar está ligado a la experiencia individual, al sentido de pertenencia, a la localización concreta, al mapa mental. Los conceptos espacio y lugar y sus conexiones son el centro de las indagaciones sobre el espacio cognitivo, noción que comienza a gestarse en lo individual ya que implica al cuerpo humano que coexiste con el espacio” (p.1).

Por tanto, el lugar para la autora, se configura en la imagen que percibimos de la realidad que deviene de la información recibida de los "sistemas perceptivos" (visual, auditivo, táctil, olfativo) y que pasa por múltiples filtros psicológicos, mentales y culturales. De allí que para la geografía, en la instancia definitiva del concepto, el lugar es el espacio vivido, el horizonte cotidiano, que tiene sentido de identidad y pertenencia. Es el lugar de cada uno de nosotros. En consecuencia, para que el espacio sea lugar debe transformarse en algo esencial para las personas y, consecuentemente, podrá ser significativo y valorado en la enseñanza.

Una idea compartida en la enseñanza de la geografía ha sido identificar los vínculos que arraigan al ser humano a su lugar. Cuando estos lazos son profundos y afectivos, otorgan estabilidad a las personas y al grupo. Por el contrario, la tendencia actual hacia los no lugares, hacia espacios inauténticos, uniformes, despersonalizados y sin carácter, producen fuertes tensiones especialmente en la población urbana, pero también en las vastas áreas rurales olvidadas y áreas fronterizas. Una forma de reafirmar el lugar es proponer sociedades y culturas donde no todo lo arbitre el mercado. Es necesario repensar el Estado como garante de las necesidades humanas básicas y favorecer el surgimiento de múltiples iniciativas de la sociedad civil.

En la educación, la geografía deberá acompañar al alumno en la construcción de su mapa mental, de la manera más cercana posible a la realidad y en concordancia con la evolución psicológica de la conceptualización del espacio, desde el espacio vivido al percibido y cognitivo. La conexión entre los conceptos de espacio y lugar tiene un proceso de evolución. En consecuencia, es éste el proceso que hay que acompañar en los primeros ciclos (de 6 a 12 años) de la Educación Primaria con contenidos contextualizados y con una concepción constructivista. Según estas apreciaciones deberían ser frecuentes las actividades que se realicen en el aula y en el

entorno local para desarrollar en el alumno la capacidad de analizar sus imágenes espaciales, sus imaginarios urbanos y sus sentimientos hacia la ciudad, el barrio, el pueblo o el área rural, o frontera en los que vive.

Con las concepciones claras de la geografía local se propone el estudio de la geografía regional, nacional y mundial, pues es importante reconocer la dinámica planetaria partiendo de la escala local. Para Durán (2006), en la enseñanza de la geografía.

Será necesario recuperar las geografías conocidas, reconstruir la noción de lugar en un mundo postmoderno de "redes intangibles" y "aldea global". Será entonces imprescindible comprender la unidad propia del planeta y la diversidad característica de los lugares siendo que ningún lugar puede escapar al proceso conjunto de globalización y fragmentación, de individualización y regionalización. Como dijera Milton Santos el territorio es algo significativo de una extensión apropiada. Tiene exclusividad, límite e identidad. Una relación biunívoca entre el hombre y el medio que crea una identidad. Está compuesto por una multiplicidad de lugares y sus vínculos por áreas plenas de contenido (p.02).

En este orden de ideas los temas centrales de la geografía actual deben ser los problemas sociales, las complejas relaciones humanas y su dinámica espacial. Donde la reconstrucción de la noción de lugar es fundamental para estudiarlos, comprenderlos y analizarlos inmersos en el proceso de globalización que actualmente experimenta la humanidad, particularmente las regiones fronterizas.

Desde el ámbito educativo, en esta realidad socio histórica vivida, se plantea la sentida necesidad de integrar nuevos métodos didácticos que respondan a la dinámica experimentada. Es perentorio revisar estrategias que promuevan el desarrollo de procesos cognitivos referidos al análisis, reflexión y toma de decisiones con respecto a los sucesos vividos en cada localidad. En tal sentido, se proponen alternativas como el enfoque geohistórico, la geodidáctica, el uso de nuevas tecnologías para la reconstrucción de conocimientos geográficos locales como métodos de enseñanza que rompan con la pedagogía tradicional evidenciada en los espacios escolares, fundamentados en principios teóricos sobre la geografía del lugar en las realidades fronterizas.

Al hablar de frontera en el ámbito de la investigación es importante señalar que en la actualidad se dispone de numerosos estudios y desde una pluralidad de enfoques. La mayoría de dichos estudios se circunscriben a un espacio concreto, a una temática específica, y se construye con las herramientas y procedimientos propios de una determinada disciplina. Esta absoluta preponderancia de los estudios especializados sobre fronteras produce un efecto distorsionador, una pérdida de perspectiva sobre el conjunto (la realidad). Por lo tanto, en el presente estudio la investigación va apegada a desarrollos teóricos y metodológicos que posibiliten la emergencia de una visión integrada sobre la frontera. La nueva dinámica que se ha generado producto de los procesos de globalización, desde sus distintas vertientes (flujos globales, individualismo radical e identidades de resistencia como lo señala Castells citado por Medina (2006), requiere de nuevos, conceptos, métodos y teorías que permitan interpretar esta compleja realidad. Según Medina (2006):

Se percibe la necesidad de acometer los estudios de frontera desde una perspectiva interdisciplinar y transfronteriza que supere las limitaciones de los tradicionales enfoques historicistas y geopolíticos, los cuales se asientan, por lo general, en un concepto obsoleto de frontera, ligado a los procesos de militarización, burocratización, centralización y legitimación de los estados nacionales. Aunque existen numerosas aportaciones teóricas sobre la frontera, casi todas giran en torno al contenido del propio concepto (Lisón Tolozana, 1997) o derivan hacia sistemas clasificatorios meramente descriptivos (Foucher, M. 1997), por ello, no nos sirven para entender ni los procesos ni las dinámicas que se desarrollan en torno a la frontera” (p.03).

Desde la ciencia geográfica la frontera se presenta como una dimensión espacial compleja. Como categoría de análisis se ha venido planteando al territorio, como señala Medina (2006), como el espacio donde se ejerce la soberanía, el poder de un Estado Nación, o bien como una tierra de nadie que articula un espacio difuso, de transición entre culturas o civilizaciones colindantes. Pero más allá de esto, las fronteras son generalmente ambas cosas a la vez. Incluso las fronteras más rígidas y mejor guardadas son cruzadas, y en una gran cantidad de veces cuesta la vida hacerlo. La presencia y la existencia de la frontera, su levantamiento, posibilita e invita a la trasgresión, porque la frontera lleva implícito el tránsito en su misma naturaleza.

Para Pulgarín (2005), “El espacio como territorio, es el espacio geográfico, sobre el cual se ejerce o se busca un control político. Es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social, política y económica de la población que en él se ubica...El territorio es donde los pueblos establecen su soberanía y obtienen el reconocimiento ante las demás naciones. Es el espacio ordenado para ser administrado y gobernado” (p.5).

Resulta pues, urgente y necesario que los estudios sobre la frontera sobrepasen la noción territorial y se conciban como el tercer espacio de la integración de culturas históricamente compartidas. Así, surge la imperiosa necesidad de revalorizar el espacio cotidiano, pues él construye la identidad: el barrio, la calle, las ciudades, las regiones, los países y con ellos, el desarrollo local y el desarrollo sustentable a escala nacional.

La Educación. ¿Transformaciones para Ser Iguales?

Los problemas geográficos del mundo globalizado, aunado a las extraordinarias revoluciones en la ciencia, la tecnología y las comunicaciones justifican la apremiante necesidad de mejorar la vigencia de la acción educativa enciclopedista que transmite conocimientos descontextualizados, con un profundo acento enciclopedista, impartidos y organizados en áreas temáticas a fin de capacitar profesionalmente al educando para una sociedad donde se excluye, a través de la competitividad en términos de eficacia y eficiencia, a partir de prácticas evaluativas que reproducen y fortalecen estas actitudes en los estudiantes.

De allí que sea necesario según Santiago (2003), “revisar la orientación tradicional en la educación, caracterizada por la transmisión de contenidos, para dar más importancia a la actividad pedagógica centrada en la construcción de conocimientos y resolución de problemas” (p. 09).

Emerge la imperiosa necesidad de contextualizar los fenómenos y los acontecimientos para la enseñanza de la geografía, exigencia que se ha constituido en un reto para esta ciencia, lo cual se traduce en analizar las situaciones reales manifiestas en la problemática geográfica cotidiana. Con lo que se pretende superar la

visión parcelada, determinista y descontextualizada de la enseñanza de la geografía fundamentada en el paradigma de la complejidad.

Por tal razón, es perentorio adaptar los contenidos a la dinámica social actual para que se vincule la enseñanza con la cotidianidad del estudiante, y comenzar a fomentar desde una enseñanza contextualizada, el debate y la puesta en práctica de soluciones alternativas a los problemas que aquejan y afectan a la humanidad, donde se destacan las marcadas desigualdades sociales en medio de un mundo globalizado y donde las oportunidades se reducen cada vez más en las sociedades dependientes como las nuestras.

Para Rodríguez (2006), “el predominio de la concepción descriptiva hace de la enseñanza de la Geografía una actividad enumerativa, de nociones, detalles y conceptos geográficos aislados y desfasados de la vida misma del educando” (p.73). Por tal motivo, en la enseñanza de esta ciencia ha prevalecido el conocimiento no razonado, no analizado y solamente memorizado, por lo tanto, impera una didáctica encasillada en los moldes tradicionales, que se imparte con criterios caducos e inoperantes.

Se propone abordar el contexto social interactivo presente en la cotidianidad del educando a partir del estudio del lugar. Vásquez (2004) considera que para enseñar una ciencia escolar relevante para el ciudadano y no una ciencia erudita, es necesario contextualizar los contenidos escolares mostrando su proceso de construcción y su importancia desde el punto de vista sociocultural.

Se trata, en definitiva de mostrar la ciencia geográfica desde un contexto cercano a la vida de los educandos y que pueda responder a sus necesidades, considerando que la contextualización permite ver la utilidad de la ciencia en el entorno y en el modo de ver el mundo y de interactuar con él, frente a la visión teoricista que concibe la ciencia como algo puramente abstracto y sin relación con la realidad que se experimenta.

Por tanto, resulta imprescindible enseñar una geografía contextualizada donde el educando comprenda los procesos y fenómenos presentes en su realidad inmediata a partir de la construcción del lugar, concebido éste según Durán (2006), como “la porción de espacio en donde se produce la simbiosis de los sentimientos personales

con lo simbólico y lo colectivo. El concepto de lugar está ligado a la experiencia individual, al sentido de pertenencia, a la localización concreta, al mapa mental” (p.03).

Desde el punto de vista geográfico, el lugar es el espacio vivido, el horizonte cotidiano, que tiene sentido de identidad y pertenencia. Es el lugar de cada uno de los seres humanos. En consecuencia, para que el espacio sea lugar debe transformarse en algo esencial para las personas y, consecuentemente, podrá ser significativo y valorado en la enseñanza de la geografía.

Sin embargo, en el ámbito educativo se manifiestan profundas contradicciones con los lugares que se hacen presentes de acuerdo a cada realidad y las formas de enseñanza, al prevalecer una pedagogía tradicional caracterizada por la trasmisión de conocimientos abstractos y obsoletos. Situación que resulta inoperante ante la avalancha de información a la que asiste la sociedad actual, transformándose el lugar en “no lugares” vacíos que no aportan significados ni sentimientos de pertinencia para los estudiantes.

Este escenario demanda un cambio profundo que favorezca la transformación de la complejidad en los sucesos vividos. Por tanto, es necesario estudiar dichos cambios mediante alternativas curriculares que permitan desde nuevos contenidos y estrategias pedagógicas, abordar los conflictos de la sociedad, como temáticas relevantes, que resulten de la realidad cercana del estudiante.

Se impone un replanteamiento pedagógico que considere el conocimiento y realidad en forma conjunta, fundamentada en la participación activa de los actores educativos, y facilite confrontar el entorno inmediato donde se desenvuelve la vida cotidiana para estudiar los problemas que afectan a la comunidad, cobrando gran importancia la realidad local a partir del estudio del lugar para la enseñanza de la geografía, pues esta ciencia estudia el sistema sociedad-naturaleza.

El estudio de esta disciplina del saber debe guardar íntima relación entre lo que se imparte en clase y lo que el alumno observa en sus actividades diarias, en su ambiente local, como por ejemplo: las anomalías sociales existentes que lo afecta.

En regiones fronterizas resulta fundamental enseñar una geografía en correspondencia con los sucesos que emergen de la dinámica social, económica,

política y cultural de dichas regiones. No se puede seguir enseñando una Geografía supuestamente contextualizada porque se abordan aspectos relacionados con su origen, características físicas, estructura de la población, problemáticas ambientales; si estas variables geográficas para el caso de la UPEL-IPRGR, no se relacionan con la dinámica propia de la frontera tachirense.

La condición de frontera para la universidad antes mencionada, debe ser considerada como el factor que viene a determinar la estructura curricular de la educación que se imparte, pues todos los ciudadanos de frontera (docentes, estudiantes y habitantes en general), vivimos con gran magnitud dichas realidades. La Geografía como ciencia social en correspondencia con el estudio y análisis de la realidad inmediata no puede seguir a espaldas de esta realidad. Esto significa que se requiere de una auténtica renovación de la educación a fin de adecuarla a la cultura planetaria que hoy se manifiesta en la sociedad; renovar los fundamentos educativos que orientan los sistemas escolares y las reformas educativas manifiestas, como producto de la disonancia entre los acontecimientos históricos y los procesos de enseñanza.

Los rasgos que prevalecen en la dinámica socio-histórica vivida por la humanidad en las últimas décadas demandan redimensionar los sistemas escolarizados y las reformas de las instituciones universitarias. Para Vélez y Arellano (2002):

Las universidades constituyen los espacios institucionales ligados a la creación del saber y del conocimiento cuya conformación los transforma en una compleja red, atravesada por todos los estilos y modos de producción, circulación, selección, transmisión y comunicación de los conocimientos. Por ella se mueven los más plurales paradigmas, las más diferentes familias profesionales, las disciplinas de investigación más disímiles, las relaciones disciplinarias enlazadas por la inter y transdisciplinariedad. Además, son un campo donde se entremezclan las formas mas infinitesimales de relación y juegos simbólicos y reales de poder que cargan de múltiples sentidos a los modos de saber (p.30).

De allí, el papel fundamental que cumplen las casas de educación universitaria para el desarrollo de la sociedad. Es a partir, de las universidades que se difunden

ideologías, teorías y técnicas aprobadas por el saber científico. Por tanto, de acuerdo con el paradigma vigente se enseña y se brinda tratamiento a la información bajo un conjunto de métodos y formas de comprender la realidad. Desde el ámbito universitario se legitiman prácticas pedagógicas y profesionales cargadas de códigos y representaciones que simbolizan relaciones de poder y dinámicas de la sociedad. Es por ello, que se debe redimensionar el papel que desempeñan las universidades en el mundo actual. Al respecto Vélez y Arellano (2002), consideran que:

La vida universitaria latinoamericana debe abrirse a un repensamiento de sus sentidos, de sus concepciones ligada a la universalidad en un mundo cuya vida cotidiana revele la simultaneidad de lo local y lo universal. Desde estos lugares deben surgir lecturas de la época que permitan recuperar, en todos los sentidos, la dimensión de formación humana que se facilita a través del saber, máxime cuando en sus raíces más esenciales y arquetipales es una respuesta simbólica y conceptual a las preguntas originarias de la vida. Éstas se expresan de modo organizacional y se despliegan de modo instrumental en muchos momentos (p.31).

La renovación educativa planteada en la universidad debe ser vista como el centro del debate, discusión y reflexión de los fenómenos que aquejan a la humanidad a la luz de los planteamientos científicos. Al respecto, es fundamental considerar lo expuesto en la Ley Orgánica de Educación en el artículo 32 donde expresa que:

La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos y comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas... (p.14).

En tal sentido, se requiere de un giro pedagógico que reivindique la función social de la educación universitaria. En este panorama es necesario que la educación

se oriente hacia la puesta en práctica de escenarios abiertos donde se promueva el análisis interdisciplinario del saber, cónsonos con las exigencias que plantea la sociedad actual. Una educación cuyo fundamento sea la formación del profesional encargado de impulsar los cambios requeridos para interactuar efectivamente en el momento epocal vivido, debe ofrecer estrategias y técnicas para abordar la complejidad de los sucesos acaecidos, a partir de una comprensión de la realidad. Vélez y Arellano (2002) señalan al respecto que:

Los tiempos que signan la época están requiriendo de nuevos estilos de hacer universidad, lo cual debe responder a las exigencias de una nueva época. Ello va más allá de las exigencias de un saber transformado en instrumento, cuyos parámetros de validación y legitimidad trascienden la productividad y competitividad. Estamos ante las exigencias de nuevos espacios formativos que permitan nuevas miradas y lecturas del mundo que se despliega. De ahí la necesidad de repensar, en su sentido más genuino, nuestras instituciones y llenarlas de las fuerzas de la época, en su relación que, creadora y no refleja, ha de propiciar la receptividad y una elaboración que pueda moverse de otra manera, en un tiempo caracterizado por su volatilidad y el culto prometeico y desmedido por el cambio (p.31).

En tal sentido, las casas de educación universitaria encargadas de la formación docente se ven comprometidas a repensar la manera como se ha venido realizando la práctica educativa. Es fundamental que se orienten hacia una pedagogía que asuma científicamente los cambios operados en la realidad contemporánea. De allí que resulte propicio abordar la cotidianidad como objeto de estudio en sus diversas expresiones y con un enfoque interdisciplinario que permita estudiar los fenómenos bajo los criterios de contextualización y globalización. Con lo que se aspira superar el carácter de obsolescencia que prevalece en el conocimiento abordado en la educación. Al respecto, Vélez y Arellano (2002), señalan:

La docencia es el espacio que convoca las miradas. En ese lugar se manifiesta la vida en una de sus formas más complejas; el saber y los modos de conocimiento viven la experiencia de la transformación para ser transmitidos, comunicados y compartidos. La relación con el Otro, la alteridad en su plena expresión, muestra sus sentidos, y la relación formativa se hace realmente cercana. Por ello, en estas circunstancias, posar la mirada e intercambiar perspectivas marcan el sentido de los cambios universitarios desde la cotidianidad. Como abanicos de saberes, de mediación y la reconceptualización, requieren en los últimos tiempos que corren, que se asuman más allá de la mera transmisión refleja, de la ausencia de problematizaciones o de una disciplinariedad cerrada. (p.32).

Para la sociedad actual, la educación es el instrumento de fortalecimiento del modelo económico. Es a partir de la educación que se forma profesionalmente la mano de obra calificada para ingresar al sistema económico imperante.

A la par de la situación planteada resulta perentorio revisar además la necesidad de formar a un ciudadano acorde a las exigencias actuales, que le sirva para toda su vida. En tal sentido, surge la preocupación de que la educación superior responda a la formación de capacidades que le permitan avanzar en una sociedad en términos de progreso. Para Dridi y Crespo (1999), la educación en los últimos años, juega un rol de primer plano, notablemente en el contexto de apertura de mercados, de mundialización y en el advenimiento de una sociedad del saber. En la óptica de una sociedad basada sobre el saber, ciertas dimensiones se vuelven importantes. Por una parte, la competencia y el deseo de una mayor dinámica tecnológica se manifiestan como un logro, y por otra, la educación a lo largo de toda la vida aparece como algo ineludible con sus logros de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y espacio. Estas dimensiones subentienden una formación permanente accesible a toda persona, la renovación y el progreso de la educación en todos los niveles, así como el desarrollo de la enseñanza, particularmente la superior (Cfr. p.10).

En este contexto, el sector universitario se encuentra en primer plano para responder a las exigencias y desafíos de una sociedad en constantes cambios. La educación universitaria debe mostrar la realidad y bajo prácticas pedagógicas innovadoras ofrecer alternativas de solución a los problemas vigentes desde las distintas disciplinas del saber científico.

El momento epocal vivido demanda la formación profesional de ciudadanos proactivos, con las competencias necesarias para hacer frente a los cambios científico-tecnológicos del momento. Sin embargo, las universidades se encuentran confrontadas a un creciente abismo entre la demanda y su capacidad de respuesta. En este sentido, Clark citado por Dridi y Crespo (1999), precisa que:

Los cambios son rápidos, sostenidos por el progreso científico y tecnológico que modelan las formas de la actividad económica y social. La universidad debe entonces, por una parte, hacer frente a los cambios que la afectan en lo interno y, por otra, aportar las soluciones a las nuevas formas de la actividad económica, tecnológica, social, política y cultural. Estas dimensiones subentienden los nuevos desafíos que hay que afrontar y que obligan a la universidad, además de repensar sus funciones, su misión e incluso sus finalidades, a adaptarse y desarrollar las estrategias relacionadas con su gobierno, con la regionalización, la integración de nuevas tecnologías de información y de comunicación, y las relaciones con la industria (p.10).

En general, en la actualidad las sociedades experimentan una compleja situación educativa, que se tiene que asumir de manera protagónica dejando a un lado el pragmatismo vigente en la educación universitaria. La realidad histórica actual no se ajusta al modelo planteado por el neoliberalismo económico y que ha sido adaptado al campo educativo. Se trata de reorientar y encarnar en toda la sociedad un proceso de cambio institucional y cultural. Para propiciar acciones educativas en un espacio de innovaciones permanentes y contextualizadas a nuestras realidades. Se plantea un reto para la educación universitaria encargada de la formación docente preparar al profesional idóneo que proponga con lucidez, las herramientas bajo una postura crítica que permita transformar la realidad socio-histórica vivida.

Desde esta perspectiva, es importante analizar las concepciones, estructura e implicaciones del currículo en el quehacer educativo. De tal forma, que se debe reflexionar sobre los fundamentos ideológicos y pragmáticos del currículo y su incidencia en la actuación de los actores educativos (docentes, estudiantes), en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, caso particular en la especialidad de Geografía e Historia, en el componente geográfico.

El Currículo y la Universidad

En el ámbito educativo el currículo ha sido considerado desde diferentes concepciones, donde se entrelazan significados distintos en función de intereses económicos y de control de la sociedad. Tradicionalmente, fue concebido bajo una visión eminentemente técnica al considerar el área curricular como la responsable de la elaboración de los planes y programas de estudio. Para finales de la década de los años setenta señala Díaz (2003), “que se generó un movimiento que lo define como un ámbito para estudiar un conjunto de sucesos cotidianos en la escuela bajo la denominación de currículo oculto “(p.14). Sin embargo, pese a las diferentes interpretaciones que se le han asignado, es evidente que el mismo se ha relacionado siempre con los graves problemas de la educación en nuestra sociedad. A continuación, se efectuará un análisis de la participación y protagonismo que ejerce el currículo oculto en la formación del ser humano desde la escolaridad.

La escuela es una institución social que ha promovido en diferentes momentos históricos, valores, actitudes, capacidades en el individuo para que ingrese económicamente a una sociedad estratificada. Así lo afirma Barry citado por Apple (1986), al referir que

La escuela ha sido utilizada con propósitos hegemónicos, entre otros modos, mediante su enseñanza de las disposiciones y valores culturales y económicos...garantiza que sólo un número específico de estudiantes sea seleccionado para los niveles superiores de educación por su capacidad para contribuir a la maximización de la producción del conocimiento técnico que necesita la economía (p.86).

Se hace presente la existencia del currículo oculto definido por Apple (1986), como “las normas y valores que son implícitas, eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en los fines u objetivos de los profesores” (p.113). En tal sentido, es el que norma de manera decisiva el control social y económico que se genera y reproduce en la escuela, a partir de rutinas como diferentes formas de disciplina, reglas, hábitos, obediencia, puntualidad, cooperación. Condiciones imprescindibles para el acceso al mercado laboral. Así desde edades muy tempranas

el ser humano es preparado en términos de socio productividad para el acceso a la dinámica impuesta por el desarrollo del capitalismo.

Por otra parte, la escuela ejerce el control a partir de los significados a través de los conocimientos que se imparten y que son seleccionados sólo por un grupo de personas quienes determinan el control cultural en la sociedad. Así como señala Barry citado por Appel (1986), el control y poder económico está conectado con el poder y control cultural (p.88). La universidad como casa de estudio de educación universitaria, sigue reproduciendo esta hegemonía y control a partir de una enseñanza disfrazada en significados y actividades diarias que fortalecen formas de comportamiento para mantener el orden mediante el consenso de las personas que conforman la sociedad. Para lo cual el currículo oculto ha evitado el conflicto intelectual en el tratamiento en las áreas temáticas, pues los estudiantes aprenden ciertas normas sociales que le permiten incorporarse en diferentes ámbitos de la vida posteriormente. Así la enseñanza impartida en la universidad, y muy particularmente en las casas de estudio de formación docente, bajo el currículo oculto inserta al individuo en la esfera económico-político para mantener la organización de la sociedad industrializada.

En este escenario, los actores educativos se enfrentan a una enorme cantidad de significados y prácticas que realizan de manera inconsciente, pero realmente eficaces para mantener el orden establecido por las instituciones económicas y políticas que ejercen el control social y lo reproducen mediante la universidad, la cual ha sido por excelencia la institución socializadora del individuo.

En virtud de la trascendencia que posee el currículo en el ámbito educativo universitario, por su pertinencia en la formación del ser humano, es importante considerar sus implicaciones. Es por ello, que al tener la responsabilidad de tomar decisiones con relación éste, se debe hacer énfasis específicamente en la necesidad de generar condiciones problematizadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para romper en cierta medida con los patrones de pasividad en el estudiante. A partir de la conflictividad generar discusiones dirigidas para fortalecer la criticidad en el individuo. Además, es importante estar conscientes de la verdadera dinámica que se

experimenta en la universidad con la participación del currículo oculto para brindarle tratamiento a los significados que se emiten a través de la enseñanza escolarizada y comenzar a minimizar el acondicionamiento que ha generado las rutinas que conducen a la dominación y control social, a partir de conductas o comportamientos fingidos y repetitivos como sinónimos de una sociedad en consenso.

Es evidente, que se requiere de un clima académico en el cual prevalezca el establecimiento de normas que surjan del diálogo y la reflexión, para que los actores educativos sientan pertinencia de su accionar diario y no una imposición de elementos que distorsionan la naturalidad de las relaciones humanas que deben manifestarse en la escuela para convivir de manera natural y espontánea.

Por otra parte, es fundamental reconocer la relevancia que contienen los conocimientos descontextualizados, con un profundo acento enciclopedista, impartidos y organizados en áreas temáticas para capacitar profesionalmente al educando para una sociedad donde se excluye a través de la competitividad en términos de eficacia y eficiencia, a partir de prácticas evaluativas que reproducen y fortalecen estas actitudes en los estudiantes. Es perentorio adaptar los contenidos a la dinámica social actual para que se vincule la enseñanza con la cotidianidad del estudiante, y comenzar a fomentar desde una enseñanza contextualizada, el debate y la puesta en práctica de soluciones alternativas a los problemas que aquejan y afectan a la humanidad, donde se destacan las marcadas desigualdades sociales en medio de un mundo globalizado donde las oportunidades se reducen cada vez más.

En el caso particular de la UPEL-IPRGR, resulta fundamental reconocer la dinámica fronteriza como una realidad que define el espacio geográfico de los actores educativos. De allí, la necesidad de incorporar los problemas sociales, económicos, políticos y culturales que viven en su cotidianidad los docentes y estudiantes de dicha casa de estudios. Sin embargo, hasta ahora la reproducción de información es por excelencia la actividad que prevalece en el escenario universitario. Aún cuando el momento actual reclama la necesidad de producir información acorde con los cambios de la época.

En este escenario se presentan una cantidad de actividades rutinarias que cumplen diariamente los actores educativos (docentes y estudiantes), de manera inconsciente y que fortalecen el modelo de educación establecido. Vélez y Arellano (2002), consideran que entre el docente y el estudiante “Se establece una relación intersubjetiva que está legitimada social y académicamente por una serie de rutinas estandarizadas e institucionalizadas en horarios y prácticas de enseñanza que se han conocido con el nombre de docencia, pero donde la pedagogía en la universidad se reduce al acto de transmitir, por parte del primer sujeto, y de escuchar pasivamente por parte del otro” (p.39).

La docencia universitaria, encasillada en la función transmisora y reproductora de ese conocimiento disciplinar no da cuenta de problematizaciones críticas frente al papel del docente, ni supera la función de enseñanza, ni logra que el pensamiento alrededor del saber sea una mediación entre docente, saberes y estudiantes. Esta descripción de la pedagogía universitaria transmisionista, eco del modelo de escuela tradicional o de transmisión cultural, se sustenta en una mala misión de la universidad de conservar el conocimiento y, con ello, el estatus de verdad y prestigio que ella misma ha alcanzado. Por lo tanto, el citado autor señala que

Este panorama problemático, conduce a los docentes a la condición de repetidores de discursos, de validadores de pensamiento, de obreros racionales de conocimiento en sus relaciones continuistas de poder, donde la unicidad ha estado presente para los modelos de generación de poder, como de enseñanza y aprendizaje, educando para la obediencia mental y la parálisis perpetua del siglo de la ilustración en nuestras universidades (p.39).

La situación expuesta requiere del análisis exhaustivo de los factores que inciden directamente en la concreción de este modelo de enseñanza, que mantiene y reproduce el sistema de la sociedad capitalista actual, el cual es el reflejo de las contradicciones que ha encarado el modelo y que en los momentos actuales no ha logrado superar. Por el contrario lo profundiza con mayor fuerza. De allí, surge la necesidad de revisar las implicaciones del currículo en la educación y muy

particularmente en las casas de estudio de educación universitaria, en la Especialidad de Geografía e Historia, en el componente geográfico.

Formación del Docente en la Especialidad de Geografía e Historia

Sobre la base de las ideas expuestas, se puede afirmar que las concepciones tendrán una repercusión directa en todos los niveles de educación en la enseñanza de la geografía, pues ésta tiene una finalidad diferente para los partidarios de cada concepción geográfica. La evolución histórica y epistemológica del objeto de estudio de la geografía (el espacio geográfico), se da en un contexto espacio-tiempo correspondiente con el desarrollo de la sociedad y con las formas de apropiación de la naturaleza. Su teorización tiene como fundamentos filosóficas y científicas. Entre las que se destacan las concepciones deterministas, regionalistas, historicistas, cuantitativas y la postura radical de la geografía.

Según Pulgarín (2005), el espacio geográfico en la concepción determinista “es un receptáculo donde se soportan las relaciones entre los elementos naturales y sociales. Para la concepción historicista, el espacio es el medio natural que proporciona a los seres humanos una gama de posibilidades, que él desarrolla de acuerdo con sus capacidades. En la concepción crítica, en cambio, el espacio geográfico lo constituyen las formas y procesos espaciales producto de las relaciones sociales y económicas, de donde surgen los conceptos de espacio construido y espacio socio-geográfico” (p.06). Y para la postura cuantitativa el espacio es abstracto, medible y cuantificable por el ser humano (fácil de manipular). Es evidente, que en la enseñanza de la ciencia geográfica se deben tener presentes los paradigmas y teorías que soportan los métodos empleados para abordar la realidad o los conocimientos geográficos. Es obligado el diálogo de saberes, la combinación de métodos y técnicas para alcanzar explicaciones complejas de la realidad (ob. cit.).

El profesional de la UPEL, debe egresar con competencias en cuanto al dominio de teorías, conceptos y conocimientos propios de la ciencia geográfica que le permitan estudiar a realidad desde una visión integral y con una mirada científica. En este sentido Aponte y Morales (2009), resaltan que “Se aspira a contribuir con la

formación de profesionales que destaquen el papel de la Geografía y la Historia en el conocimiento de la sociedad para desarrollar actitudes favorables para el entendimiento de las interrelaciones ambientales a fin de preservar el medio para el logro de una mejor calidad de vida” (p. 7).

De igual modo, los autores mencionados expresan que el egresado de la Especialidad Geografía e Historia deberá estar en “capacidad de desempeñarse en instituciones educativas como docentes en Geografía e Historia; y en otras actividades relacionadas; en empresas públicas y privadas donde se ejecuten programas de extensión”, la importancia de la preparación en esta área en también la vincula con un nivel de ejercicio en instituciones educativas de educación universitaria y nivel medio, para participar como investigador en equipos interdisciplinarios para el estudio, planificación y solución de los complejos problemas socio-ambientales en el espacio venezolano, y desde su propia realidad local.

Por otra parte, Aranguren (2008) plantea que los futuros egresados de la UPEL, deben estar en sintonía con las competencias expresadas en el perfil del educador del sistema educativo actual, las cuales demandan un educador con capacidad de adaptación al contexto específico de cada liceo o escuela, así como de incorporar a la comunidad en el contexto escolarizado, a fin coadyuvar en la formación de ese nuevo ciudadano republicano a través de las líneas estratégicas, trazadas por la Educación Bolivariana, en tal sentido el proceso de Transformación y Modernización Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) cobra importancia, ya que el mismo debe estar dirigido a la formación de ese educador y ciudadano (p.5).

Según este enfoque, el futuro egresado de Geografía e Historia debe manejar los parámetros establecidos en las actuales reformas educativas, quienes forman parte de las decisiones curriculares de la UPEL atendieron a esa nueva realidad y comenzaron desde el año 2005 una revisión curricular, generando como resultado lo que hoy conocemos como la Transformación y Modernización del Currículo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, motivando un reajuste al Diseño

Curricular 1996, donde se trata de realizar una mayor aproximación a la realidad educativa, así como pertinencia social del mismo. En vista de múltiples discusiones desarrolladas, los cambios en la universidad son posibles debido al carácter autorregulable de su diseño curricular, que propicia la adquisición de competencias para la educación permanente de sus estudiantes, por medio de la evaluación y retroalimentación permanente del currículo y garantizar la calidad del egresado.

El análisis de la situación descrita anteriormente, indica que a pesar de que los cursos institucionales son potestad de cada instituto, según Aranguren (2008), no se respeta el Bloque Homologado; existe una gran coincidencia en cuanto a la necesidad de dictar las asignaturas, por la importancia que ellas representan en la formación del perfil del egresado de la UPEL. Cabe destacar, que hoy, más que nunca, las mismas son de vital importancia para poder cumplir con el perfil del educador que requiere este país, y deben ser obligatorias para el estudiante y egresado de la Especialidad de Geografía e Historia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Si bien es cierto que existe una diversidad de enfoques epistemológicos o escuelas de pensamiento para interpretar la ciencia geográfica e histórica, es importante resaltar que de una manera u otra todos han nutrido el pensamiento geográfico nacional. La complejidad del presente, en el contexto de un mundo globalizado y del imperio de la tecnología, exige la pertinencia de un saber geográfico que permita diagnosticar, explicar, reflexionar para lograr la transformación que permita restablecer el equilibrio sociedad-naturaleza.

Dentro del enfoque de la investigación, esta casa de estudio presenta un pensum en el área de geografía e historia, estructurado de forma similar a las otras especialidades que se imparten, esto es por un diseño que se ha generado a partir de transformaciones curriculares; sin embargo no se establece de forma gradual e integral con el perfil que se requiere en la Especialidad mencionada, así como se puede evidenciar en algunos de los objetivos contemplados en la página virtual de la (UPEL 2010):

Desarrollar en el egresado las competencias en cuanto al dominio de conocimientos y técnicas de enseñanza propios de la Geografía y de la Historia así como de las actitudes necesarias para ejercer una óptima función docente. Contribuir a la formación de un profesional idóneo, crítico, transformador, innovador e investigador y promover sus capacidades como líder en los cambios sociales, a la formación de un profesional en el campo de la investigación para la interpretación y el análisis de los fenómenos de la Geografía y de la Historia, a la formación de un profesional capaz de establecer relaciones entre la escuela y la comunidad con la finalidad de orientar, actualizar y proyectar la acción educativa.

Es así como la universidad ha manejado las reformas curriculares, implementando lo necesario para cumplir con el quehacer del docente de hoy abarcado los ejes de transformaciones representativas, sin embargo no se enfatiza la importancia de la aplicación más acorde con las realidades escolares y se sigue la cadena irrompible de la educación tradicional, enciclopedista e intelectualista.

La Especialidad de Geografía e Historia, según información electrónica, de la página de la universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010), los objetivos de la especialidad están dirigidos a:

1. Formar profesionales de la docencia en los campos de la geografía y de la historia para los niveles de Educación Básica (Tercera etapa) y de Media Diversificada y Profesional y desarrollar en ellos las competencias en cuanto al dominio de conocimientos y actitudes necesarias para ejercer una óptima función docente.
2. Contribuir a la formación de un profesional idóneo, crítico, transformador, innovador e investigador y promover sus capacidades como líder en los cambios sociales.
3. Propiciar el espíritu de superación y la actualización permanente del conocimiento de la Geografía y la Historia. De igual manera, promover a través de la docencia, la investigación y la extensión alternativas de solución a los problemas sociales.
4. Contribuir a la formación de profesionales que destaquen el papel de la Geografía y la Historia en el conocimiento de la sociedad para desarrollar

actitudes favorables dirigidas al entendimiento de las interrelaciones ambientales a fin de preservar el medio para el logro de una mejor calidad de vida. Contribuir a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, capaces de desarrollar valores morales y espirituales, defender la dignidad de la persona humana, la justicia, la identidad nacional y la familia.

Perfil del Especialista en Geografía e Historia

El egresado de la Especialidad Geografía e Historia al culminar sus estudios debe estar preparado integralmente ya que:

1. Valora la noción de espacio como resultado de la acción humana sobre la naturaleza en interacción dialéctica.
2. Articula lo económico-social, lo político-ideológico, lo ambiental, lo endógeno y lo exógeno en la dinámica de las estructuras espaciales a partir de la categoría proceso.
3. Produce mapas que expresan la síntesis de relaciones dialécticas en períodos históricos determinados.
4. Utiliza representaciones cartográficas como instrumentos metodológicos para expresar la problemática social en diferentes escalas témpora-espaciales.
5. Utiliza metodologías y técnicas de investigación propias de la geografía para localizar interpretar y emplear en forma útil los conocimientos adaptados a los diversos objetivos y niveles del proceso de enseñanza y aprendizaje.
6. Desarrolla procesos de investigación que permitan la participación y difusión de las singularidades regionales y locales.
7. Promueve la defensa de los valores éticos y morales de la familia y la sociedad.
8. Elabora, selecciona y evalúa recursos de aprendizaje adaptados a la enseñanza de la Geografía y de la Historia.
9. Utiliza metodologías pedagógicas innovadoras que permitan incorporar nuevos conocimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje en Historia o Geografía.

10. Construye propuestas pedagógicas a partir de procesos históricos locales y regionales vinculados a la realidad nacional. UPEL (2010).

Es necesario actualizar e innovar el ejercicio, congruente con los planteamientos de los planes y programas de estudio correspondientes con la Especialidad, con una visión más amplia, permitiendo comprender las políticas educativas y desarrollar la labor de manera colegiada, respetando la individualidad de los escolares e innovando las estrategias pedagógicas acordes con los cambios educativos propios de nuestra realidad local. Si la capacitación de la Especialidad se aplica como se establece en el plan de egreso, entonces las innovaciones geodidácticas estarán en las aulas de clases.

Sin embargo, la estructura curricular del Plan de Estudio de la Especialidad de Geografía e Historia, presenta elementos que inciden directamente en la enseñanza de los cursos del componente geográfico.

Programa de la Especialidad de Geografía e Historia

Según, Sánchez (2007), en las directrices de la UPEL-IPRGR, el profesor de Geografía de la Especialidad Geografía e Historia tienen sus funciones en valorar la noción de espacio como resultado de la acción humana sobre la naturaleza. Utilizar y enseñar a usar representaciones cartográficas como instrumentos para expresar la problemática social en diferentes escalas espacio temporal. Promover la defensa de los valores éticos y morales de la familia y la sociedad” (p.35). Sin embargo, desde la estructura instrumentalista del currículo es difícil poder lograr formar en el estudiante dichas competencias.

En primer término, en el pensum de estudios de la especialidad aparecen los cursos – fases, para ser vistos o cursados por el estudiante en diez semestres, con sus respectivas unidades créditos. Están planteados desde tres grandes divisiones: los cursos del componente general, los cuales hacen referencia a la formación que debe tener el estudiante en relación con los elementos de cultura general y de investigación. Los cursos del componente de la especialidad, están directamente

relacionados con los conocimientos teórico-prácticos de la especialidad de geografía e historia; y los cursos del componente pedagógico, los cuales se orientan a la formación pedagógica y didáctica que debe poseer el educando como futuro pedagogo.

Desde los cursos de la Especialidad del componente geográfico, se puede observar una concepción tradicional de la geografía, pues se presenta de forma separada la variable humana y la variable física como grandes ramas de la geografía. Además, presentan la geografía desde la perspectiva general y la geografía regional, donde se aplica el método deductivo de enseñanza para la comprensión de la realidad geográfica. Pues se parte, primero de la necesidad de conocer el planeta, sus orígenes, procesos de formación y estructura; para luego comprender a Venezuela, su formación físico natural, estructura poblacional y dinámica. Así mismo aparecen cursos como geografía regional, geografía económica donde se aspira desde una escala global, regional y luego local comprender las realidades geográficas desde esos ámbitos.

Además algunos cursos son obligatorios y otros son optativos. Esta condición es para que el estudiante tenga la opción de seleccionar algunos cursos de acuerdo a sus necesidades e intereses profesionales. Sin embargo, en la práctica no existe este criterio de selección, pues el coordinador de la Especialidad de Geografía e Historia ya tiene definido los cursos a ofertar y el estudiante no participa en la selección; variantes propias del currículo oculto que opera en la UPEL-IPRGR.

A pesar de estar ubicados geográficamente en el municipio Junín y atender a estudiantes provenientes de Pedro María Ureña y Bolívar, considerados éstos como municipios correspondientes a la frontera del estado Táchira, se presentan sólo dos cursos como Identidad Nacional y Frontera, Educación y Desarrollo de Regiones Fronterizas y en condición de optativos.

Es evidente, que la actual reforma curricular no ha considerado la realidad local fronteriza en la formación del futuro docente que va a impartir la Geografía en espacios donde la frontera es la condición dominante para explicar las categorías de análisis espacial. Queda a discreción de los docentes que quieran incorporar en sus

cursos los problemas que afectan al estudiante cotidianamente, como resultado de la dinámica que se expresa en las regiones de frontera. Por lo tanto, desde el punto de vista curricular, la estructura del Plan de Estudios no favorece la formación teórico-práctico que el futuro educador debe poseer como ciudadano fronterizo.

Aún cuando en el marco del proyecto de Transformación Universitaria que se viene adelantando en todas la estructura universitaria venezolana, la UPEL, lleva a cabo la transformación curricular, desde una perspectiva orientada, en función del enfoque por competencias, donde supuestamente, en cada uno de los institutos que conforman la UPEL, y muy particularmente en el IPRGR se están desarrollando mesas de trabajo, las cuales producen diferentes aportes en el plano de la transformación curricular dentro de la universidad y donde deben participar todos los actores involucrados a través de una comisión conformada por representantes de jefes de departamento, coordinadores de programa, docentes adscritos a cada uno de los departamentos académicos, representantes del gremio de profesores, dicha comisión es la encargada de generar aportes en diferentes ámbitos; documento base, pensum de estudios, evaluación, entre otros aspectos a considerar, de igual forma se cuenta con la comisión curricular, la cual está conformada por los diferentes coordinadores de programas existentes en el instituto.

Dentro de los adelantos que se presentan en este caso, el Consejo Universitario, aprobó el documento base, el cual propone dentro de sus premisas: “La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), al igual que todas las universidades del mundo y en particular las de América Latina, desarrolla un proceso de transformación curricular, propiciado a través del diálogo de saberes y el contacto con diversos actores, con la intención de buscar soluciones a los problemas que afectan al país y en particular, a los relacionados con la formación docente, teniendo como punto de partida las demandas formativas del momento histórico para todos los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano”.

Esta transformación curricular que se viene adelantando en la universidad, obedece a los diversos cambios que se gestan en materia académica y social, por lo cual se debe reflexionar en materia de educación universitaria y generar cambios que

redundan en la consecución de la tan ansiada calidad de la educación, una vez consolidado el documento base, se adelanta el trabajo concerniente a lineamientos para la elaboración de los diseños curriculares de pregrado, los cuales serán presentados ante el Consejo Universitario y continuar con este trabajo concerniente a los diseños curriculares.

Sin embargo, se sigue manejando un pensum desfasado de la realidad próxima, se insiste en la estructura parcelada e instrumentalista de los cursos, y no se toma el tejido social, económico, político, cultural, jurídico, histórico y ambiental como ejes temáticos transversales que penetren todos los cursos del área geográfica de la Especialidad de Geografía e Historia. Bajo esta concepción difícilmente se puede formar académicamente al docente que explicará los rasgos de la geografía actual en las instituciones de educación media del eje fronterizo tachirense.

Enseñanza de la Geografía

La dinámica imperante exige un profundo replanteamiento de las prácticas pedagógicas que orientan a la educación y muy particularmente a la enseñanza de la geografía, que se presenta con múltiples elementos que la tildan de tradicional e inoperante. Santiago, (2002)

Ya es suficientemente conocido que el conocimiento que se facilita en el aula de clase donde se enseña la geografía, es una información descontextualizada, además de abstracta, neutral y apolítica. Sin embargo, lo más relevante lo constituye su desfase de las nuevas condiciones de la época, caracterizada en forma destacada, primero, por el desarrollo científico y tecnológico, y el crecimiento violento y significativo de los conocimientos en los diversos campos de la ciencia; y segundo por, la existencia de una realidad geográfica, cuya faz se modifica con simultaneidad, naturalidad y espontaneidad, para acrecentar su complejidad (p.1).

Se manifiestan rasgos que invitan a la reflexión del quehacer pedagógico en esta disciplina del saber que se ha venido asumiendo desde la escuela como una simple repetición de datos e información abstracta y de poca relevancia para la formación del ciudadano de hoy. El escenario planteado exige la redimensión de los

fundamentos educativos, donde se debe entender a la acción educativa como una actividad eminentemente social, encaminada a la comprensión de los acontecimientos vividos y a la formación del hombre para que participe en la sociedad cónsono con los cambios experimentados. Al respecto Santiago (2002), señala que “implica, entonces, asumir integralmente lo cotidiano de la vida, la reflexión escolar y el acceso al saber científico” (p.02).

Surgen nuevos elementos imprescindibles en el accionar pedagógico de la enseñanza de la geografía como lo son las transformaciones sociales que se han convertido en la orientación que guíe las propuestas curriculares donde se premie el tratamiento del conocimiento cotidiano en un conocimiento con fundamentación científica, en un mundo globalizado donde la realidad geográfica está cargada de contradicciones y anomalías sociales.

Así lo afirma González (2008), al considerar que

La Geografía constituye un camino esencial para entender la globalización, las formas de organización de los espacios, los problemas ambientales consecuentes de la explotación de los recursos naturales, los cambios en el mapa político del mundo, la construcción de los ambientes en el tiempo y en el espacio, el manejo de los recursos a través del tiempo, los riesgos y catástrofes naturales, las políticas demográficas, la movilidad espacial de la población, el papel del Estado, la expansión de la economía, las desigualdades sociales, la diversidad cultural frente a la globalización, etc. Constituyen además, en la actualidad, temas de interés general que la Ciencia Geográfica ayuda a comprender en sus aspectos más complejos. Es sin duda, que para la enseñanza es imprescindible identificar los problemas que surgen en el análisis de estos temas y proponer alternativas de solución (p.3).

En consecuencia, en esta nueva renovación de la enseñanza de la geografía enseñar la cotidianidad traducido en la realidad local a partir de la reconstrucción del lugar, se hace una exigencia y un instrumento de actualización ante la avalancha de información procedente de diferentes medios informacionales y tecnológicos.

Surgen conocimientos emergentes de la realidad geográfica compleja que se constituyen en referente obligado de análisis para ser tratados en las clases de geografía. En escenarios de debate y discusión que conlleven a la promoción de

actitudes reflexivas de los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje de esta disciplina social. Así lo destaca Santiago (2003), al señalar que

Es imprescindible valorar el conocimiento previo que el educando adquiere como integrante de una comunidad. Se trata de dar importancia a la epistemología "popular" como vía para acceder a la construcción del conocimiento. Eso supone que el educando iniciará su participación en el proceso de aprender con un bagaje conceptual que, como resultado de su práctica cotidiana, él ya ha hecho suyo. El educando no llega al aula con su "mente en blanco". Todo lo contrario, arriba con un bagaje experiencial que acumula y elabora en el hogar, en la comunidad y, hoy día, a través de la televisión y otros medios teleinformáticos (p. 09).

Sin embargo, cuando se analizan las prácticas pedagógicas que prevalecen en la enseñanza de la geografía, se manifiesta un profundo desfase entre la realidad que vive el estudiante y su realidad geográfica. Por lo tanto, lo que se aprende en la vida diaria tiene poca importancia para los conocimientos que enseña la escuela, los cuales se traducen en conceptos, datos y sucesos fragmentados y abstractos donde se privilegia el modelo de aprendizaje memorístico y repetitivo. Esta situación traduce a la geografía en una disciplina eminentemente academicista, alejada de la realidad contemporánea. Ante este panorama, Santiago (2003), señala que: "Esta contradicción vida cotidiana-aula demanda de nuevas formas de enseñanza. Como punto de partida se debe considerar que los datos parcelados de la realidad han de ser percibidos de manera real, integral, sistemática y holística. En otras palabras, es necesario asumir la compleja realidad geográfica como objeto de estudio". (p.10).

Para propiciar los cambios requeridos en la enseñanza de la geografía se requiere de una enseñanza protagónica que aborde en forma conflictiva, los sucesos presentes en la realidad epocal, por tanto, es necesario promover en el aula la investigación de lo local para reconstruir los lugares y comprender la dinámica global que se manifiesta en el momento histórico vivido. Para lograr este importante y significativo cambio educativo, la alternativa pedagógica más viable lo constituye la investigación didáctica.

Así los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje lo constituirían los estudiantes quienes vienen a realizar los aportes y producciones sobre lo cotidiano

que los envuelve y afecta. Desde esta perspectiva la enseñanza de la geografía puede superar el envejecimiento teórico que la caracteriza cuando se fundamenta en contenidos programáticos descontextualizados y promover una enseñanza más activa y protagónica y los problemas geográficos se convierten en el argumento fundamental para proponer el replanteamiento de la enseñanza de la geografía con un profundo sentido social e histórico, y pertinente con las condiciones epocales de cambios turbulentos e inesperados. Así lo considera el autor antes citado, destacando que

Al observar, en el actual momento histórico, el incremento de las dificultades ambientales y socio-económicas para el colectivo humano, resultantes de la vigencia de un modelo neoliberal en la economía y en las finanzas con efectos planetarios, es comprensible la exigencia de nuevas formas de enseñanza más abocadas a desmitificar la realidad del "Nuevo Orden Mundial", como objeto de estudio de la práctica escolar (p.11).

Las renovación de la enseñanza de la geografía debe fundamentarse en la reflexión ideológica que evite la alienación a la que ha sido objeto la humanidad como resultado del modelo neoliberal de desarrollo económico, y comenzar a revisar el entorno, sus contradicciones y potencialidades, para desde allí, fomentar actitudes de pertinencia e identidad local y regional, en una cultura planetaria que cada vez se presenta con mayor fuerza. Lo que se propone es que la enseñanza de la geografía logre explicar la realidad geográfica contemporánea. Por tanto, se hace necesario revisar la carga ideológica que poseen los contenidos curriculares, su estructura disciplinar, y las concepciones y prácticas que poseen los docentes que enseñan geografía en las casas de estudio de educación superior, donde se forman a los futuros docentes de esta Especialidad.

Es la mediación pedagógica quien tiene como tarea el acompañar y promover el aprendizaje de los alumnos en la formación como futuros profesores en geografía. El paso del desconocimiento al conocimiento de la construcción social del ambiente se produce por mediación del profesor de geografía, quien debe prepararse para ejercer ese rol, apoyándose en requisitos fundamentales, la investigación y actualización del saber, para que logre impartir una enseñanza protagónica, acorde con los cambios

actuales, donde se presenta como elemento fundamental la mediación entre la cultura y el currículo universitario. Para educar en la complejidad e incertidumbre, y gozar plenamente de la vida, sin permitir la alienación y reproducción de modelos impuestos. Donde juega un papel fundamental apropiarse de la geografía, la cual constituye en estos tiempos, el pilar fundamental para explicar la realidad actual.

Las prácticas y concepciones que se hacen presentes en la formación docente en la especialidad de geografía, cobran gran relevancia cuando se analiza el quehacer diario en la escuela de esta disciplina del saber. Así es necesario formar asertivamente al docente a fin de promover mediante el contexto social, en el cual viven los estudiantes y docentes que aprenden y enseñan geografía renovada. En la actualidad se sabe que la ciencia geográfica ha evolucionado y su enseñanza no debe recaer en el inventario de nombres y cifras y en esperar la memorización de los mismos por parte de los estudiantes; si no que, la enseñanza debe trascender hacia la realidad, proponiendo nuevas aplicaciones en el campo de las ciencias.

En términos generales, se plantea la necesidad de impulsar una geografía capaz de generar estas renovaciones en el seno de su enseñanza, así viene a formar parte importante el docente que labora en las casas de Educación Universitaria de formación docente en la Especialidad de Geografía e Historia, al plantearse la redimensión pedagógica a partir de la construcción del lugar como referente de análisis de la dinámica local para comprender la globalización.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza y Enfoque de la Investigación

Desde el punto de vista epistemológico el presente estudio se apoya en el Enfoque Mixto, el cual está orientado a la explicación, la comprensión y a la transformación de la realidad objeto de estudio. Para Campos (2009), “las investigaciones mixtas representan un enfoque plural y ecléctico al combinar varios enfoques de los que aprovecha sus fortalezas y minimiza sus debilidades. Se puede decir que se ubica en el punto medio de una línea continua, donde los otros dos métodos se ubican en los extremos” (p.34). Por lo tanto, el enfoque mixto constituye una alternativa de investigación que toma los aportes tanto del enfoque cualitativo y del enfoque cuantitativo, para dar respuesta a situaciones problemáticas de realidad objeto de estudio donde se requiera el uso de métodos, técnicas e instrumentos de ambos enfoques. En este sentido, la investigación mixta para Johnson y Onwuegbuzie, citado por Campos (2009), “es la clase de investigación donde el investigador combina técnicas, métodos y enfoques, conceptos o lenguajes de la investigaciones cualitativa y cuantitativa en un solo estudio” (p.35).

Para Creswell citado por Campos (2009), “un estudio de método mixto incluye la recolección y análisis de los datos tanto cualitativos como cuantitativos en un solo estudio en el cual los datos se recogen concurrente o secuencialmente. Se dan según cierta prioridad o dominancia. Incluye, asimismo, la integración de los datos en una o más etapas del proceso de investigación” (p.34). Con el propósito de poder realizar una mejor comprensión de la realidad estudiada, pues el uso de gran variedad de métodos, técnica e instrumentos de recolección de datos, ofrece una complementariedad al momento de obtener los hallazgos y teorizaciones de la

investigación científica. Según Contreras (2011), “los diseños de la investigación mixta se fundamentan en la triangulación de fuentes, uso pragmático de las técnicas de recolección y análisis de datos. Es una visión holística y gestáltica de la realidad y particularmente del dato” (p.02). No se trata sólo de combinar dos métodos, sino es realizar una visión de la realidad como un todo, donde se presentan fenómenos tanto de naturaleza cualitativa (intercambio cultural, asimilación cultural, dinámica socio-política, entre otras); así como elementos que requieren el tratamiento cuantitativo de la información (frecuencia en cuanto al número de veces que se repite una respuesta relacionada con los problemas que afectan al habitante fronterizo, así como escalas liker para el tratamiento de estimaciones de conductas de opiniones relacionadas con la enseñanza de la geografía a nivel universitario). Finalmente, Arriga y Marcano citado por Contreras (2011), señalan que el enfoque mixto de investigación, “es una visión emergente para la construcción de conocimiento científico que considera los constructos significantes característicos del enfoque cualitativo, empero también utiliza el rigor lógico matemático de las técnicas estadísticas para la construcción de modelos que faciliten la toma de decisiones que inviten a transformar la realidad” (p.03).

En la investigación propuesta se parte de una realidad eminentemente compleja donde el tejido social presenta escenarios distintos y de naturaleza contradictoria como lo constituyen los espacios de frontera en el estado Táchira. Además aunado al entorno educativo a nivel superior se entrelazan significados, prácticas y concepciones en torno a la enseñanza de la geografía local que merecen atención desde las propuestas curriculares contemporáneas. En tal sentido, se tiene como propósito fundamental describir y analizar el hecho en el que se desarrolla la enseñanza de la geografía a nivel universitario en la especialidad de geografía e historia, tomando como premisa la realidad del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar, para lo cual se emplearon tipos, técnicas e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa, pues el análisis de dicha realidad tan compleja amerita el uso de distintos métodos, técnicas e instrumentos propios de ambos paradigmas.

Modelo

Siguiendo la clasificación propuesta por Creswell en el 2003, las investigaciones mixtas pueden ser de tres tipos: de triangulación, explicativos y exploratorios. Según Campos (2009), señala que el momento de aparición de los métodos mixtos, se presentaban seis tipos de diseños, formulados a partir de la clasificación anteriormente expuesta: el explicativo-secuencial, exploratorio secuencial, transformativo-secuencial, triangulación-concurrente, anidado-concurrente y transformativo-concurrente. Para la presente investigación se tomó el diseño secuencial exploratorio que según Campos (2009), “este tipo de diseño permite valorar elementos de una nueva teoría y cuyos resultados cuantitativos ayudan a la interpretación de hallazgos cualitativos” (p.63); tal como se muestra en la siguiente representación gráfica (Ver Gráfico 1)

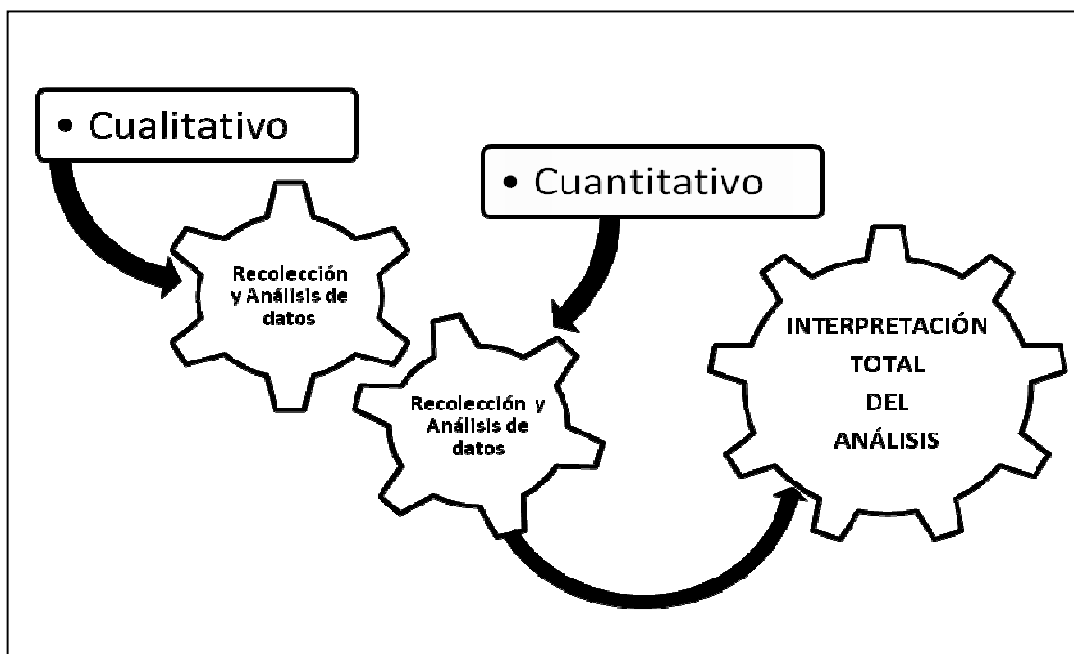


Gráfico 1. Diseño Secuencial Exploratorio.

En tal sentido, se planteó un análisis cualitativo de la realidad objeto de estudio, para lo cual se aplicaron técnicas e instrumentos propios de este enfoque, realizándose sus respectivos análisis. Posteriormente se suministraron instrumentos de naturaleza cuantitativa, de los cuales se obtuvieron análisis a partir de la interpretación de los resultados. Finalmente, se procedió a realizar la interpretación general, integrando hallazgos del análisis cualitativo y cuantitativo.

Los estudios cualitativos se caracterizan por una metodología basada en una rigurosa descripción contextual o interpretación de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad. Por tanto, los actores de la realidad objeto de estudio (docente, estudiantes, habitantes fronterizos) fueron concebidos como sujetos interactivos, comunicativos, que comparten significados en el contexto universitario y en la realidad más próxima compartida “La Frontera”. Para el estudio cualitativo la realidad es global, holística y polifacética, nunca estática o parcelada, ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. En tal sentido, la dinámica fronteriza como realidad de estudio supone un escenario de constante transformación, prevaleciendo el dinamismo en las relaciones que allí se presentan. Y la universidad es concebida como la institución que socializa el conocimiento científico expuesto en el currículo de la especialidad de geografía e historia particularmente en el componente geográfico en correspondencia con la realidad operante.

El enfoque cualitativo es utilizado desde el paradigma interpretativo. Se fundamenta en el discurso como dato. Depende de las técnicas discursivas y de análisis de contenidos para la recolección, procesamiento y análisis de las opiniones de los habitantes, comerciantes y autoridades de los espacios fronterizos y de las opiniones de estudiantes y docentes sobre el proceso de enseñanza de la geografía en la UPEL-IPRGR; puesto que estos diseños de investigación están orientados a la comprensión de fenómenos, interpretación y/o a la transformación de la realidad. De igual forma, sólo se apoyó en el paradigma cuantitativo, en el uso de algunos instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron procesados a través de la estadística descriptiva a fin de analizar y describir por medio de explicaciones cualitativas el problema planteado.

Paradigmas

Partiendo de la complejidad de los fenómenos que se estudiaron, resulta muy obvio el hecho de que esta complejidad amerita un acercamiento pluri-paradigmático. Ningún paradigma, en sí mismo es capaz de dar cuenta de la realidad toda; pues en lo real ocurren hechos y fenómenos que pueden ser tanto cualitativo como cuantitativos. En este sentido, el estudio se apoyó, de distintas formas, en distintos grados de profundidad y en los distintos momentos de la investigación, en los tres paradigmas científicos propios de la investigación educativa: el Paradigma Crítico, el Paradigma Analítico y el Paradigma Interpretativo. Ahora bien, del Paradigma Crítico se asume, esencialmente, que la ideología es un componente fundamental de los procesos humanos dirigidos por otros grupos humanos (tal es el caso de la educación); se asume que los procesos críticos y reflexivos de los resultados están dirigidos a crear niveles de conciencia, pues se está consciente de lo difícil que resultan las transformaciones estructurales. Sin embargo, a pesar de lo amplio que pueda resultar el paradigma, según lo plantea La Torre (1997), al expresar: “Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores); orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; implicar al docente a partir de la autorreflexión” (p.42); éste fundamentó una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos sociales, culturales y educativos que recogieron los presupuestos en una relación dialéctica a fin de encontrar una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad, el sujeto.

A través de esta perspectiva se marco la dirección que sirve de referente en el quehacer educativo cotidiano, en el proceso de transmisión de conocimientos, en las formas en las que se concretan las actuaciones del profesor, estudiante y dinámica fronteriza operante, analizándose críticamente el papel de la educación en la reproducción de patrones en la sociedad para mantener el sistema imperante. Esta teoría ofrece aportes filosóficos para reflexionar en torno a la enseñanza de la

geografía en las casas de educación superior encargadas de la formación del docente especialista de esta disciplina. En los actuales momentos enseñar geografía impone la necesidad de replantear la orientación pedagógica que ha venido prevaleciendo en el escenario educativo, traducido en currículos y metodologías de enseñanza fundamentadas en la simple repetición de información descontextualizada y obsoleta.

Se plantea como reto impulsar los cambios necesarios para transformar el modelo ideológico que ha prevalecido en la enseñanza de la geografía en las Casas de Educación Superior, mediante una enseñanza geográfica contextualizada a partir del estudio del lugar para comprender la dinámica global, cuyo referente para el caso de la UPEL IPRGR es la dinámica fronteriza.

Igualmente, se empleó el Paradigma Interpretativo que según Erickson (1997), “engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p.42). De igual forma, La Torre (1997), considera que esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Para La Torre (1997), el Paradigma Interpretativo:

Busca la objetividad en el ámbito de los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo...enfatisa en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (p.42).

Finalmente, del Paradigma Analítico sólo se tomó la rigurosidad de las técnicas e instrumentos de recolección de datos que aporta el modelo cuantitativo de las investigaciones; sin pretender asumir las concepciones positivistas del mismo.

Diseño y Tipo de Investigación

Para el análisis de las concepciones paradigmáticas que se hacen presentes en el acto pedagógico al momento de dar clase en la UPEL-IPRGR, así como para determinar las nociones que poseen de lugar y realidad fronteriza, los habitantes de frontera en el eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar se realizó una investigación de campo por cuanto se recolectaron los datos directamente de la realidad objeto de estudio que como señala el Manual de la UPEL (2006), consiste en “el análisis sistemático de problemas con el propósito de describirlos, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad” (p.18). En tal sentido se investigaron las concepciones de los actores educativos de la UPEL IPRGR de la Especialidad de Geografía e Historia, así como las nociones que poseen los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar, en cuanto a la dinámica que se experimenta en dichos espacios desde el ámbito social, económico, político, jurídico y cultural, para proponer una enseñanza de la geografía del lugar.

Nivel de la Investigación

El estudio obedece a un nivel de investigación explicativa, pues se pretendió llegar un paso más allá de la simple descripción de la problemática de la enseñanza de la geografía en la UPEL-IPRGR, o la descripción geográfica de la frontera venezolana con Colombia. Se intentó una explicación más profunda del fenómeno, estableciendo un entramado de relaciones entre el marco teórico que sirvió de base y la realidad misma, una explicación de lo que acontece en la frontera a partir de los fenómenos mundiales y su inserción en lo educativo.

Métodos

La Hermenéutica

El largo recorrido teórico que llevó a la hermenéutica de ser la exégesis de textos sagrados a convertirse en el método general de la comprensión e interpretación

de las expresiones humanas, se nutrió de los aportes y precisiones teóricas que comienzan con Dilthey (1900) y llegan a nuestros días pasando por Heidegger (1951), Gadamer (1960), Paul Ricoeur (1971) Schleiermacher (1976) y otros. Dicho recorrido se pudiera resumir en la superación del carácter meramente textual de la hermenéutica; en el aporte de Dilthey cuando señaló que las operaciones mentales que producían el conocimiento del significado de los textos eran las mismas que producían el conocimiento de cualquier otra realidad del mundo. Concepción, ampliada y profundizada al añadirse el valor que tienen el “contexto” y los “horizontes” en el acto de interpretación. De allí que hoy pueda aplicarse el proceso hermenéutico de conocer a cualquier elemento de la vida que pueda tener significado y sentido: el comportamiento humano en general, las formas y expresiones no verbales de la conducta, las organizaciones sociales, los sistemas conceptuales y por supuesto, los sistemas culturales en general.

Hoy día, ya casi resulta una generalidad hablar del “contexto” en todo acto de conocimiento, comprensión, interpretación y explicación del mundo. Se sabe que no puede haber explicación aislada, sino que todo forma parte de todo. Lo que si es necesario aclarar, es el concepto de “horizonte” como requisito de comprensión. Quien acuñó el término fue Husserl cuando propone una comprensión fenomenológica general (más allá de la psicológica y la histórica) ya que en toda experiencia hay una estructura de horizonte, en cuanto a que ésta (la experiencia del mundo) siempre está acompañada de un saber previo del mundo. De allí, se instaura, se define y redefine el concepto de “horizontes” como “horizonte de mundo”, “horizontes de expectativas” (Gadamer), “horizonte de sentido” (Ricoeur). Así, como lo plantea Coreth (1972), cada acto del comprender algo (individual o colectivo) es un “captar el sentido”, y el sentido se manifiesta en un contexto o relación de sentido. Este contexto de sentido posibilita y condiciona la nueva comprensión de sentido. Schökel (1997) lo expresa de la siguiente manera:

Pero cada horizonte de sentido, aun estrecho y limitado (...) sea un complejo teórico o práctico, se refiere a la totalidad del sentido de nuestro existir en el mundo (...) todo lo que he experimentado, visto, leído, estudiado... La totalidad del ser al que estoy abierto como criatura inteligente. No tanto la totalidad de “lo que sé” cuanto de “lo que soy”. El horizonte se relaciona con experiencia: no cada experiencia individual, sino la experiencia-sensatez-destreza acumulada en forma global. No es un conocimiento objetivable pero condiciona y determina las nuevas experiencias individuales. (p.73).

Según Gadamer (1960), su teoría de la comprensión textual se basa en la fusión de los “horizontes de expectativas” (tanto del autor como del lector de un texto); es decir que en la comprensión de un texto entran en contactos los horizontes, y a través de una actitud dialógica se busca la *fusión* de los dos horizontes; así que en la lectura es preciso ir fundiendo los dos horizontes para alcanzar paulatinamente un horizonte común, el cual es la base fundamental y apropiada para toda interpretación. A partir de estos planteamientos gadamerianos y en el entendido de que “el mundo es el texto”, la perspectiva de fusión de horizontes (el del investigador y el que la realidad misma contiene) se puede realizar un acto de comprensión de realidades complejas como las que nos ocupan, un acto que finalmente Gadamer llama “apropiación del sentido” (Cfr. Verdad y Método. Tomo II. pp. 237-239).

Ahora bien, el planteamiento del “diálogo” entre horizontes busca, fundamentalmente, encajar cada elemento del problema con el todo complejo histórico-cultural del ser humano mediante el proceso conocido como “círculo hermenéutico” (en el cual se produce la fusión de horizontes); esto significa que cuando analizamos y queremos interpretar hechos contemporáneos con el investigador, realidades de hoy día; el diálogo del presente con el presente. Compartir nociones de espacio, tiempo y cultura implica una percepción diferente pues la “subjetividad” está presente y es parte constitutiva del estudio. Esto no debe ser una rémora y no debe percibirse como un aspecto que le resta científicidad a la investigación. Muy al contrario, recuérdese que los intelectuales de la ilustración llamaron “prejuicios de autoridad” y Gadamer llamó “prejuicios de tradición”, a esa posibilidad de conocer y compartir horizontes (subjetividad en acción) que en lugar

de ser una traba, constituye un privilegio en el acto de interpretación; ya que no se debe abstraer o prescindirse del conocimiento previo, sino por el contrario es la herramienta más valiosa del análisis. Gadamer lo plantea así: “la reflexión clave sobre este proceso está en el reconocimiento de que la comprensión incluye e implica conciencia del sujeto al mundo de la obra, y lo que es igualmente importante, de que la obra pertenece igualmente al mundo del sujeto” (p. 73).

Miguel Martínez Miguélez (1994) expone, que toda investigación contiene una etapa hermenéutica bien sea en la recolección de los datos y análisis de los mismos, como en los actos de interpretación de las acciones humanas, considera, por ejemplo, que el verdadero significado de un “dato” está dado por “su nivel de significación y que este dato se presenta en un contexto individual y en una estructura personal y social que es necesario conocer para interpretarlo”. (p.135). Martínez Miguélez realiza, igualmente una síntesis de las propuestas procedimentales para utilizar la hermenéutica como herramienta para la comprensión e interpretación de las acciones humanas, a saber: los cánones generales de la técnica hermenéutica según Radnitzk y los cánones de una ciencia social interpretativa según Kockelmans.⁹ A los efectos del presente trabajo se considera que la posición de Kockelmans al plantear que la comprensión es la fusión de dos perspectivas: la del fenómeno en cuanto tal y la del intérprete (ubicado en su vida, en una amplia cultura y en un punto histórico del

⁹ **Gerard Radnitzky** (1970) propuso siete reglas generales dentro de la teoría y técnica propia de la hermenéutica: 1.) Utilizar el procedimiento dialéctico (ir del todo a las partes y viceversa) lo que en definitiva es el “círculo hermenéutico”. 2.) Preguntar 3.) Autonomía del objeto, entendiendo el fenómeno desde adentro. 4.) Importancia de la “tradicición” en el sentido de normas, costumbres y contextos particulares 5.) Empatía, implicando familiaridad con la temática o problemática. 6.) Contrastar las interpretaciones provisionales de las partes con el significado global de la situación o problemática; y 7.) Innovar y crear: todo acto de interpretación es un nuevo sentido que enriquece una nueva comprensión. **Josep Kockelmans** (1975) enumera cinco cánones que darían una garantía de la validez intersubjetiva de una interpretación: 1.) La autonomía del objeto, en el sentido de que el significado debe derivarse del fenómeno estudiado y no ser proyectado en él. 2.) La interpretación debe hacer al fenómeno máximamente razonable y humano, en el sentido de que el investigador debe tratar de entender los fenómenos en forma más profunda que las personas involucradas. 3.) El intérprete debe adquirir la mayor familiaridad posible con el fenómeno en toda su complejidad y sus conexiones históricas. 4.) El intérprete debe también mostrar el significado del fenómeno para su propia situación o para el interés general; ya que nadie está realmente interesado en algo que es totalmente irrelevante para él o para la sociedad en la que vive; y finalmente 5.) El canon más importante es el círculo hermenéutico, en el cual se condensa todo el proceso. (Cfr. Martínez Miguélez, 1994, pp. 135-138).

tiempo), es una forma válida para buscar la interpretación del fenómeno cultural de la frontera y su incidencia en el acto educativo que se produce en los espacios universitarios del pedagógico de Rubio.

La Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada para Corbin y Strauss es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la realidad que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas deberían funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.

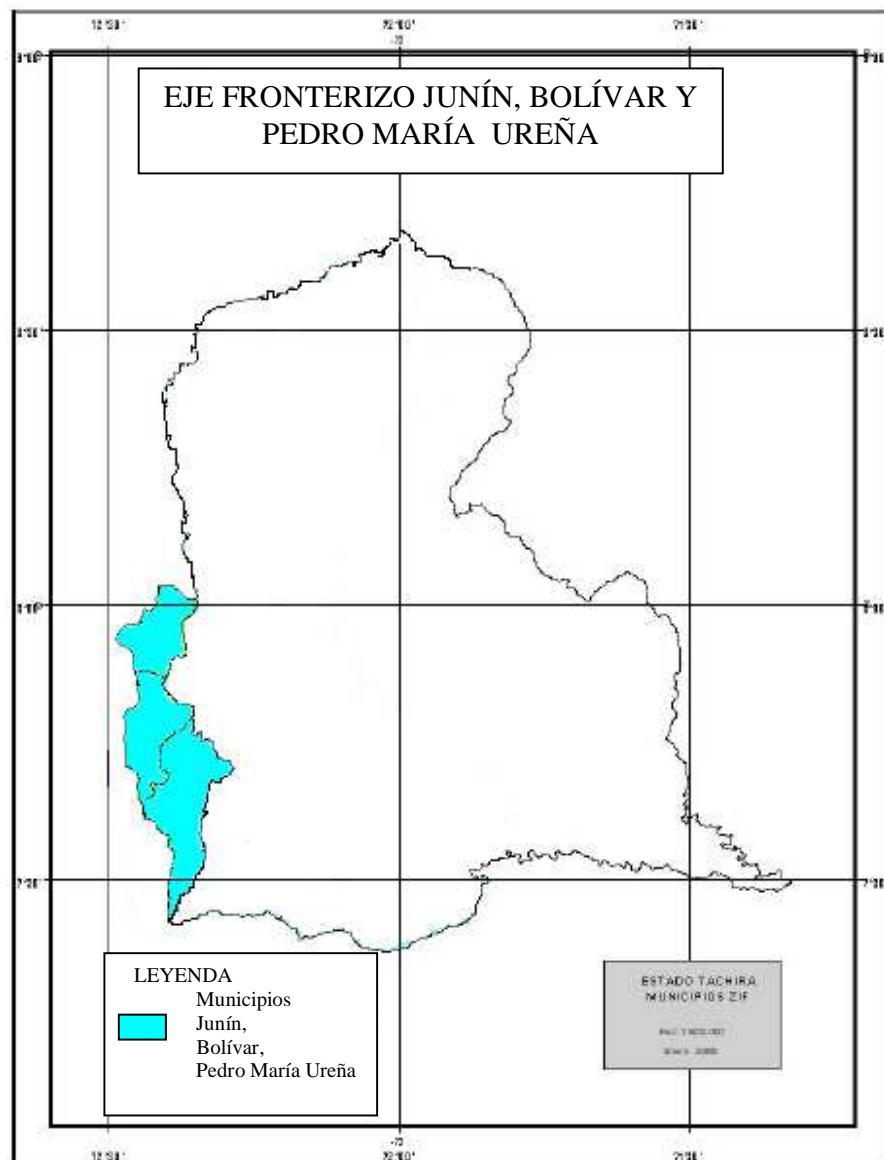
En el caso específico del presente estudio, los resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos de recolección de datos, permitieron obtener dos grandes categorías centrales: la concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico y el lugar en el eje fronterizo; las cuales se codificaron axialmente con la serie de categorías descriptivas como: definiciones (espacio geográfico, frontera, identidad); problemáticas sociales, económica, política, jurídica y cultural de la frontera. Posteriormente, mediante los procesos de micro análisis de datos y la triangulación, se generaron aportes teóricos de gran relevancia. Cabe aclarar que tomando a Straus y Corbin (2002), se entiende que el proceso de análisis “no es un proceso estructurado, estático o rígido. Es más bien, de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos y respondiendo a la tarea analítica que se

plantea” (p.63-64). De allí que desde la categorización emergieron los aspectos fundamentales que permitieron llegar a los hallazgos de la investigación y que se transformaron en los elementos de reflexión y teorización desde los significados, concepciones y experiencias de los informantes claves, en torno a la concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico de la enseñanza de la geografía y el eje fronterizo como lugar caso particular Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira.

Estudio de la Realidad

Está referido a la aplicación de los cuestionarios, entrevistas y guías de observaciones a los sujetos involucrados en la investigación. En este sentido, el fundamento inicial del presente estudio estuvo dado por el diagnóstico, realizado formalmente a través de entrevistas a los expertos en la materia y de cuyas conclusiones se determinaron las categorías básicas de análisis. El mismo se realizó para develar las concepciones y prácticas pedagógicas que prevalecen en la enseñanza de la geografía en las casas de formación del docente especialista de esta disciplina, así como para determinar las nociones que poseen los docentes, estudiantes y habitantes fronterizos sobre la dinámica de la frontera.

Geográficamente los municipios Junín, Pedro María Ureña y Bolívar se encuentran ubicados al sur oeste del estado Táchira en la frontera con Colombia (Ver Figura 1).



Fuente: Universidad de los Andes. Centro de Estudios de Fronteras e Integración

Figura 1. Localización geográfica del área de estudio

El municipio Junín presenta una situación astronómica de $7^{\circ} 47'00''$ de latitud norte con respecto al ecuador y de $72^{\circ} 26'47''$ de longitud Oeste con respecto al meridiano de Greenwich. El municipio Bolívar tiene una latitud geográfica de $7^{\circ} 49'00''$ al Norte con respecto al ecuador y una longitud de $72^{\circ} 26'00''$ al Oeste del meridiano de Greenwich. El municipio Pedro María Ureña presenta una situación

astronómica de una latitud 07°54'57'' al norte del ecuador y una longitud 72°26'46'' al oeste del meridiano de Greenwich.

La ubicación geográfica que presenta el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira y su condición de frontera con Colombia, ha permitido el intercambio comercial y cultural entre ambos países, constituyéndose en una frontera que posee gran movilidad económica y socio cultural. Así las excepcionales condiciones de ubicación, comercio y recursos naturales que tienen estos tres municipios, hacen de ellos, lugares de gran interés en el Táchira y para el resto del país.

Pedro María Ureña presenta una gran actividad comercial, por su cercanía con la República de Colombia. La actividad industrial está bastante desarrollada con variedad de atractivos de la industria del mueble y vestido. El municipio Junín ha estado signado por la industria del café y posee un inmenso potencial turístico ya que se encuentra ubicado en una región montañosa, donde se pueden practicar distintas modalidades de turismo. Además posee una de las principales vías de acceso terrestre de tránsito pesado para el sur oeste de Venezuela y el intercambio comercial para el vecino país. En los últimos años se ha establecido como una ciudad universitaria, lo que ha influido directamente, en el asentamiento de población y el desarrollo de la dinámica espacial. En el caso del municipio Bolívar, por estar cerca del Puente Internacional Simón Bolívar, experimenta un gran desarrollo económico y comercial condicionado por el paso constante de productos, servicios y personas de ambos países, además de constituirse en un importante paso obligado para el intercambio comercial de Latinoamérica.

De allí que en el presente estudio, resulte fundamental abordar el espacio geográfico constituido por el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar, debido a la gran importancia que constituye para comprender la dinámica espacial de la frontera, desde una perspectiva cultural. Con el propósito de plantear reflexiones sobre la incorporación de dichas realidades en la enseñanza de la geografía en la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, ubicada en el municipio Junín del estado Táchira.

Población y Muestra

Se entiende por población según Balestrini (1998), como “cualquier conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes” (p.123). En tal sentido, en el presente estudio está representado por los docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Especialidad de Geografía e Historia, en el componente geográfico. Así como por los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira.

Para La Torre (1997), la población “es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos) en los que se desea estudiar el fenómeno. Estos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio” (p.78). Es evidente que para poder comprender la enseñanza de la geografía local a nivel universitario se debe estudiar no solo a los docentes que imparten los cursos del componente geográfico, sino además los estudiantes que reciben esa enseñanza y los habitantes que experimentan cotidianamente las problemáticas que se hacen presentes en las realidades fronterizas y que se transforman en referente obligado para la enseñanza de la geografía del lugar. La muestra es definida por La Torre (1997), como “un conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo” (p.78). En el caso de las investigaciones mixtas Campos (2009), señala que “la estrategia de muestro debe permitir la base de datos tanto para el método cuantitativo como para el cualitativo. Debe permitir transferir o generalizar los resultados y debe ser escrita en detalle de tal manera que permita ser entendida por otros y seguida en otros estudios” (p.75). Al seguir los criterios antes expuestos, se detalla el tipo de muestreo seleccionado, el cual fue el muestreo no probabilístico intencional u opinático que según La Torre (1997), “es donde se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estiman que pueden facilitar la información necesaria” (p.82). La muestra estuvo representada

por cinco docentes (dos del régimen mixto y tres del régimen presencial) de la Especialidad de Geografía e Historia del componente geográfico, quienes para el momento de la investigación estaban facilitando cursos relacionados con la geografía local y muy particularmente con la enseñanza de la dinámica fronteriza como lo son: geografía regional, geografía de Venezuela y estudios de frontera. Así mismo, se seleccionaron los estudiantes a los cuales les estaban dando clase en dichos cursos.

Para la selección del número de habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar; se consideraron algunos aspectos como lugar y número de habitantes que transcurrieron al momento de tomar la información. En tal sentido, se localizaron plazas, mercados, establecimientos de suministro de gasolina de cada uno de los municipios objeto de estudio y se les aplicó el cuestionario a los habitantes presentes en dichos lugares. Para el momento de la recolección de la información se logró encuestar un promedio que oscilaba entre 60 y 70 personas, con el propósito de que existiera igualdad en la representación de los resultados de cada lugar, se tomó el rango menor de encuestados, es decir, 60 habitantes por municipio. Distribuidos de la siguiente manera (Ver Cuadros: 1,2,3).

Cuadro 1. Distribución de la Muestra. Docentes que laboran en la Especialidad de Geografía e Historia UPEL-IPRGR.

<i>Docentes</i> <i>Título</i>	<i>Régimen</i>		<i>Total</i>
	<i>Mixto</i>	<i>Presencial</i>	
- Geógrafo.		01	01
- Lic. Educación Mención Geografía y Cs. de la Tierra.	01	02	03
- Pedagogo.	01		01
Total	02	03	05

Cuadro 2. Distribución de la Muestra. Estudiantes de la Especialidad de Geografía e Historia UPEL-IPRGR

<i>Estudiantes</i> <i>Semestre</i>	<i>Régimen</i>		<i>Total</i>
	<i>Mixto</i>	<i>Presencial</i>	
IV	17	23	40
VI	25	26	51
VIII	20	22	42
Total	62	71	133

Cuadro 3. Distribución de la Muestra. Habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar. Estado Táchira

<i>Municipios</i>	<i>Nº de Habitantes</i>
- Junín	60
-Pedro María Ureña	60
-Bolívar	60
Total	180

Informantes Claves

En las investigaciones mixtas los sujetos que se estudian deben ser seleccionados cuidadosamente. Para Martínez (1996) los informantes claves “deben ser representativos, miembros claves y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa” (p.204). Para el citado autor un informante clave es una persona con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información. Desde el enfoque cualitativo, además de la muestra se tomaron informantes claves representados por los docentes que laboran en la Especialidad de Geografía e Historia adscritos al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Estudiantes de la Especialidad de Geografía e Historia y habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del Estado Táchira. Distribuidos de la siguiente manera (Ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Distribución de los Informantes Claves de la Investigación

<i>Tipo de Informante</i>	<i>Nº</i>
-Docentes	02
-Estudiantes	02
-Representante del Gobierno Local	01
-Ciudadano Común (comerciante)	01
Total	06

La razón de tomar los informantes claves anteriormente presentados, es porque la presente investigación tiene como propósito fundamental determinar la concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico al momento de dar clase en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia. Por lo tanto, es fundamental conocer no solo los significados que poseen los docentes de la enseñanza de la geografía inmersos en la realidad fronteriza Junín, Pedro María Ureña y Bolívar, sino además se enriquece el trabajo reconociendo las opiniones de los estudiantes quienes son objeto de dicha enseñanza.

Por otra parte, se planteó como preocupación indagar la noción que poseen los habitantes fronterizos, docentes y estudiantes sobre categorías como espacio geográfico, frontera y territorio para lograr determinar las nociones de lugar fronterizo que poseen. Para finalmente, realizar aportes teóricos sobre la geografía del lugar en correspondencia con las realidades fronterizas del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar; como aportes que sirvan de fundamenta a la renovación curricular para la especialidad de Geografía e Historia en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, y responder realmente con el criterio de contextualización de la enseñanza de la geografía en los momentos actuales.

Instrumentos de Recolección de Datos

Según La Torre (1997), “la selección de la estrategia de investigación viene determinada por la naturaleza del problema, cuestiones planteadas, propósito del estudio... Las estrategias de investigación son herramientas de trabajo para abordar

los fenómenos sociales” (p.208). El presente estudio por estar fundamentado en una investigación mixta utilizó técnicas e instrumentos tanto del paradigma cualitativo, como del paradigma cuantitativo. Entre las estrategias empleadas se encuentran la Teoría fundamentada que de ella se derivan como técnica la entrevista, esta se aplicó en un primer momento. Además se aplicó una guía de observaciones para registrar los momentos de una clase correspondiente a cursos del componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR. (Ver Anexos B-1, B-2, B-3, C, D-1, D-2, D-3)

Desde el paradigma cuantitativo se aplicaron tres cuestionarios uno contenido preguntas dicotómicas (Si y No), dirigidos a los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira. Otro cuestionario dirigido a los estudiantes con preguntas de selección (Siempre, Algunas Veces y Nunca), y otro cuestionario dirigido a los docentes con preguntas de selección (Muy de Acuerdo, de Acuerdo, Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, En Desacuerdo y Muy en Desacuerdo) en escala de Licker, los cuales fueron aplicados en la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, como se muestra a continuación. (Ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Ilustración Gráfica de la Aplicación de los Instrumentos del Método Mixto en sus Diferentes Etapas

CUANTITATIVO	CUALITATIVO	CUALITATIVO
Cuestionario con 23 preguntas de selección. Dirigido 133 estudiantes. Cuestionario con 16 preguntas de selección. Dirigido a 05 docentes. Cuestionario con 27 preguntas dicotómicas. Dirigido a 60 habitantes de Junín. 60 habitantes de Pedro María Ureña y 60 habitantes de Bolívar.	Guía de Observaciones aplicadas a tres docentes de Geografía durante una clase. Observación no participante.	Entrevistas con preguntas abiertas a 06 informantes claves (docentes, estudiantes, gobierno local, habitantes).

La razón de aplicar cada uno de estos instrumentos, obedeció a que se pretendía conocer desde diferentes perspectivas, opiniones en relación con la realidad objeto de estudio. Fue fundamental determinar la existencia de coincidencia o discordancia

entre los discursos y las prácticas del acto pedagógico, para lo cual se entrecruzaron opiniones de docentes y estudiantes, pero además se corroboraron dichos resultados con la praxis pedagógica a partir de las observaciones realizadas durante el acto pedagógico de aula. Por otra parte, fue significativo identificar el número de respuestas por parte de los habitantes de frontera y su coincidencia en las opiniones emitidas por los entrevistados (informantes que viven en realidades fronterizas), elementos que permitieron interpretar bajo el círculo hermenéutico las concepciones del acto pedagógico de aula en la enseñanza de la geografía de la UPEL-IPRGR y las nociones de lugar fronterizo que poseen los habitantes.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

El tipo de validez empleada para los cuestionarios y guía de observación fue de contenido el cual se llevó a cabo mediante la técnica “juicio de experto”, para tal fin mediante solicitud personal y por escrito se pidió la colaboración a tres expertos dos especialistas en el área y a un metodólogo, para que a su juicio y de manera independiente validarán los instrumentos en términos de pertinencia entre indicadores, redacción, claridad y presentación de los mismos. Para ello se hizo entrega a cada especialista de una carpeta contentiva de: título, objetivos, cuadro de categorías, instrumentos y formatos de validación. A fin de que realizarán las observaciones pertinentes para mejorar el instrumento; además de una hoja de datos personales y constancia de validación.

En función de los resultados obtenidos de la validación por parte de los expertos se tomaron en cuenta las observaciones y recomendaciones sugeridas por éstos para el diseño definitivo de los cuestionarios que fueron aplicados a la muestra objeto de estudio, es este caso los docentes, estudiantes y habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar.

En el caso particular de las entrevistas semi estructuras, por corresponderse con instrumentos de naturaleza cualitativa los criterios de validez que se consideraron son los manejados por Martínez (2006), el cual señala que “la validez es alta, en la

medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada. Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia esa realidad en sentido pleno, y no sólo un aspecto o parte de la misma (p.06).

En efecto, el presente estudio posee un alto nivel de validez el cual se deriva del modo como se obtuvo la información y de las técnicas de análisis que se emplearon, pues se aplicaron entrevistas que fueron confrontadas a su vez con los resultados obtenidos en guías de observación y con los datos recogidos en los cuestionarios. Siguiendo los planteamientos de Martínez (2006), para obtener para una buena validez interna, se valoró “el criterio de la credibilidad de la información, el cual puede variar mucho, es decir, los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Por lo tanto, es necesario contrastarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes; conviene, asimismo, que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios” (p.07). Es por ello que se tomaron en cuenta a los estudiantes, docente y habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira, a quienes se les aplicaron distintos instrumentos de recolección de datos, en escenarios específicos y variados (aulas de clase, estaciones de servicio de combustible, mercado y plazas).

Una vez obtenida la validez en contenido de los instrumentos se procedió a determinar la confiabilidad de los instrumentos, la cual consiste según Ruiz (1998), en “determinar el grado en que los ítems de una prueba están correlacionados entre sí” (p.47).

A tal efecto, se procedió a aplicar una prueba piloto a un grupo de 13 alumnos, 5 docente, 18 habitantes no perteneciente a la muestra pero con características similares a la misma, en donde se determinó la consistencia de los cuestionarios a través del procedimiento estadístico seleccionado como es el procedimiento Alfa de Cronbach, que es aplicable a pruebas de escalamiento según formato Lickert.

Para hallar el coeficiente de confiabilidad se procedió de la siguiente manera:
 (a) aplicación de la prueba piloto; (b) codificación de las alternativas de respuestas;
 (c) tabulación de las respuestas en una matriz de doble entrada con el apoyo del programa Excel; (d) cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach y; (e) interpretación de los valores tomando en cuenta la escala sugerida por Ruiz (1998):

RANGO	MAGNITUD
0.81 – 1.00	muy alta
0.61 – 0.80	alta
0.41 – 0.60	moderada
0.21 – 0.40	baja
0.01 – 0.20	muy baja

Resultado de la Aplicación del Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach del Instrumento Aplicado a 5 Docentes

$$S^2 = \frac{\Sigma X^2 - \frac{(\Sigma X)^2}{N}}$$

Donde:

S^2 : Varianza total del instrumento

ΣX^2 : Sumatoria total de los items

N: Número de items

$$S^2 = \frac{565 - \frac{103,24}{5}}$$

$$S^2 = \frac{461,76}{5}$$

$$S^2 = 92,35$$

$$S^2 = \left(\frac{18}{18-1} \right) \left(\frac{1 - \frac{9,76}{92,35}}{1 - 0,10} \right)$$

$$S^2 = (1,05) (0,9)$$

$S^2 = 0,94$

Alpha de Conbrach del Instrumento Aplicado a 13 Estudiantes

$$S^2 = \frac{\Sigma X^2 - \Sigma(X/N)^2}{N} \qquad S^2 = \frac{816 - 52,80}{13} \qquad S^2 = \frac{763,2}{13}$$

$$S^2 = 58,70$$

$$S^2 = \left(\begin{array}{c} \left(\begin{array}{c} 21 \\ \text{-----} \\ 21-1 \end{array} \right) \left(\begin{array}{c} 1 - 9,96 \\ \text{-----} \\ 58,70 \end{array} \right) \end{array} \right) \qquad S^2 = \left(\begin{array}{c} \left(\begin{array}{c} 21 \\ \text{---} \\ 20 \end{array} \right) \left(\begin{array}{c} 1-0,16 \\ \end{array} \right) \end{array} \right) \qquad S^2 = (1,05) (0,84)$$

$S^2 = 0,88$

Alpha de Conbrach del Instrumento Aplicado a 18 Habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar estado Táchira.

$$S^2 = \frac{\Sigma X^2 - \Sigma(X/N)^2}{N} \qquad S^2 = \frac{1218 - 60,90}{18} \qquad S^2 = \frac{1157,1}{18}$$

$$S^2 = 64,28$$

$$S^2 = \left(\begin{array}{c} \left(\begin{array}{c} 27 \\ \text{-----} \\ 27-1 \end{array} \right) \left(\begin{array}{c} 1 - 6,75 \\ \text{-----} \\ 64,28 \end{array} \right) \end{array} \right) \qquad S^2 = \left(\begin{array}{c} \left(\begin{array}{c} 27 \\ \text{---} \\ 26 \end{array} \right) \left(\begin{array}{c} 1-0,10 \\ \end{array} \right) \end{array} \right) \qquad S^2 = (1,03) (0,9)$$

$S^2 = 0,92$

Una vez realizado el procesamiento de los datos dio como resultado 0,94 para el instrumento de los docentes, 0,88 para el de los estudiantes, 0,92 para el de los habitantes fronterizos, puntuaciones consideradas como de magnitud alta, y muy alta respectivamente; por lo tanto, los instrumentos diseñados son válidos y confiables para ser suministrado a la muestra de estudio. (Ver Anexo F).

Con respecto a la entrevista y la guía de observaciones, se tomaron los criterios de confiabilidad expresados por Martínez (2006), al considerar que

Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. También la confiabilidad tiene dos caras, una interna y otra externa: hay confiabilidad interna cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones; hay confiabilidad externa cuando investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados” (p.08).

En los estudios realizados por medio de investigaciones cualitativas, que, en el caso particular, están guiados por una orientación hermenéutica, la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo interna. En caso de la presente investigación la confiabilidad está dada por el nivel de concordancia entre los resultados que se encontraron en los distintos entrevistados y encuestados sobre las categorías de estudio.

Según Martínez (2006) los investigadores cualitativos suelen utilizar varias estrategias para reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad interna, en el caso del presente estudio se aplicó la estrategia relacionada con el uso de categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, es decir, lo más concretas y precisas posible; muy cercanas a la realidad observada.

El autor antes citado señala que, además, la mayoría de los autores coinciden en señalar que los procedimientos cualitativos son ricos en datos primarios y frescos, que ofrecen al lector múltiples ejemplos extraídos de las notas de campo, y son, por esto, generalmente consideradas como más creíbles. En tal sentido, la guía de observaciones permitió acercarnos a la realidad estudiada, para conocer las concepciones que se expresan en el acto pedagógico en la enseñanza de la geografía en la educación universitaria de la UPEL-IPRGR. Así como las entrevistas, que aportaron información valiosa en cuanto a la identificación de las nociones que poseen los habitantes de la frontera.

Es importante señalar, que el hecho de confirmar la objetividad de los resultados a partir de la aplicación de la guía de observaciones, con las opiniones emitidas por los sujetos informantes, aseguró de que lo visto y lo registrado en la investigación coincidiera o fuese consistente con lo que ven o dicen los sujetos del grupo estudiado, es decir, permitió verificar la concordancia o discordancia entre los discursos y prácticas de los sujetos de estudio.

Por otra parte, el uso de varios medios técnicos disponibles como lo fueron las grabaciones de audio y fotografías, permitieron conservar en vivo la realidad presenciada. El aporte más valioso radica en que se logró volver a los "datos brutos" y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo.

Para alcanzar un buen nivel de confiabilidad externa, según Martínez (2006), se debe recurrir, entre otras, a las siguientes estrategias:

a) Identificar claramente a los informantes. Estos pueden representar grupos definidos y dar información parcial o prejuiciada. Los miembros que simpatizan y colaboran más con los investigadores pueden ser, por esto mismo, miembros atípicos. Esta situación se puede advertir al hacer una buena descripción del tipo de personas que han servido como informantes. Es por ello, que se seleccionaron de acuerdo a un perfil específico, es decir, docentes, estudiantes, habitantes (comerciantes y autoridades locales). Con el propósito de que la información suministrada permita acercarnos con mayor objetividad a la realidad.

b) Otro elemento que puede influir en los datos es el contexto en que se recogen. Debido a ello, conviene especificar el contexto físico, social e interpersonal de que se derivan. De allí que se hayan seleccionado las plazas, los mercados, lugares de suministro de gasolina de cada uno de los municipios objeto de estudio, pues dichos espacios reflejan con mayor veracidad la problemática manifiesta en los lugares de frontera, caso específico del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira.

c) Además se precisaron los métodos de recolección de la información y de análisis (observación directa, frecuencias simples y porcentuales con su respectivo

gráfico, la categorización y el círculo hermenéutico), de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio.

Por otra parte, se empleó la triangulación, la cual permitió mejorar notablemente los resultados de la investigación y su validez y confiabilidad. Al respecto, Martínez (2006), señala que, “la triangulación se puede combinar, en diferentes formas, técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos” (p.07). En tal sentido, advierte que se pueden identificar varios tipos básicos de triangulación. Para el caso específico del presente estudio se empleó la triangulación de métodos y técnicas, que consiste según el autor “en el uso de múltiples métodos o técnicas para estudiar un problema determinado (como, por ejemplo, el hacer un estudio panorámico primero, con una encuesta, y después utilizar la observación o una técnica de entrevista)” (p.08). Tal es el caso, en el cual se emplearon encuestas bajo la figura de cuestionarios, la guía de observaciones y la técnica de la entrevista.

Por último para lograr una mayor validez y confiabilidad se efectuó la triangulación de datos, empleando el círculo hermenéutico, en la cual se utilizaron una gran variedad de datos para realizar el análisis provenientes de diferentes fuentes de información.

Procesamiento y Análisis de los Resultados Obtenidos

En las investigaciones mixtas se deben considerar técnicas de procesamiento y análisis de información los propios del enfoque cuantitativo, los del enfoque cualitativo y los propuestos por la investigación mixta. Según Campos (2009), señala que:

Con el método cualitativo se hace uso de la estadística descriptiva e inferencial. Con el método cualitativo se emplea el análisis descriptivo y temático haciendo uso de textos e imágenes. Y además se proponen Transformación de datos...cualificando datos cuantitativos mediante escalas nominales o descripciones (p.80).

De esta manera, se emplearon técnicas propias de ambos enfoques, así como de la investigación mixta se seleccionó la transformación de datos.

El mecanismo para la recolección de datos se inició con una solicitud de autorización dirigida al Jefe de Departamento de Ciencias Sociales y Docentes correspondientes a la muestra objeto de estudio, para administrar los instrumentos de naturaleza cuantitativa. Luego, se realizaron visitas a los lugares donde impartían el curso y se les explicó la intención y finalidad del instrumento, además se les informó que sobre los resultados se elaborará una propuesta sobre la creación de principios teóricos sobre la geografía del lugar en las realidades fronterizas del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar; como eje paradigmático para planteamientos teóricos que sirvan de insumos para la renovación curricular en la Especialidad de Geografía e Historia en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.

Una vez concluida la recolección de los datos se procedió a realizar las siguientes actividades:

1. Revisión de cada uno de los cuestionarios para verificar que hayan sido respondidos en su totalidad.
2. Mediante la ayuda del programa estadístico SPSS se determinaron las frecuencias simples y porcentuales para cada ítem.
3. Se elaboraron cuadros descriptivos donde se indicaron las alternativas de respuestas de cada ítem con sus respectivas frecuencias simples y porcentuales.
4. Se inició el análisis de cada indicador y dimensión, retomando aspectos teóricos considerados en el estudio, para reforzar su interpretación. Finalmente, al tener los resultados cuantitativos del diagnóstico se formularon las conclusiones y recomendaciones pertinentes de acuerdo a los objetivos del estudio y la propuesta.

Posteriormente, se concertó una cita con los informantes claves donde se procedió a la aplicación de la entrevista. Entre los aspectos considerados se trató de crear un clima de confianza donde el entrevistado se sintiera cómodo, se le explicó el

propósito de la investigación y se procedió a realizar cada una de las preguntas abiertas de la entrevista.

Desde el enfoque cualitativo se propuso como técnica de procesamiento de información la categorización axial, las cuales surgieron de las opiniones ofrecidas por los informantes claves. Y luego se codificó cada categoría con sus respectivas sub categorías, tal como lo establece la codificación establece la categorización axial de la teoría fundamentada. Finalmente, se procedió a la conversión de datos, técnica donde se transformaron los datos cuantitativos en descripciones relacionadas directamente con las categorías emergentes surgidas en el análisis cualitativo anteriormente realizado.

Categorización Inicial

Para efectos del estudio, se tomaron algunas categorías iniciales que surgieron de la realización de un diagnóstico aplicado a coordinadores de Núcleos de Investigación de Fronteras (UPEL-IPRGR y ULA Táchira), así como a docentes y estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia del Régimen Presencial y Mixto. En tal sentido se les suministró un instrumento contentivo de preguntas sobre las problemáticas que desde el ámbito social, económico, político, jurídico y cultural, se hacían presentes en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira.

Al procesar la información suministrada, resultaron los indicadores comunes a partir de las respuestas emitidas por cada uno de los informantes claves. Esa coincidencia permitió establecer, desde la realidad categorías iniciales que orientaron el diseño de instrumentos y acercamiento a la realidad objeto de estudio.

A continuación se presentan las categorías iniciales con sus respectivas sub categorías e indicadores. (Ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Categorización Inicial

<i>Propósitos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Sub Categoría</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>		
				Docnt./	Hab./	Est.
Determinar la concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico al momento de dar clase en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia.	La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico	Definiciones	Espacio Geográfico			
			Frontera			
			Lugar			
		Fundamento Paradigmático	Determinista/Naturalista			
			Humanista			
			Radical			
			Teórica/Abstracta			
		Didáctica de la Geografía	Contextualizada			
			Social	Identidades		
		Determinar las nociones de frontera como lugar	El Lugar en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar	Económica	Seguridad Social	
Contrabando						
Corrupción						
Política	Comercio					
	Intervención Extranjera en Territorio Nacional					
Jurídica	Diferencias Ideológica					
	Legislación					
Cultural	Convenios					
	Transculturización					
	Patrimonio Histórico					
			Intercambio/Cultura			

Fuente: Instrumento aplicado a Coordinadores de Núcleos de Investigación (UPEL IPRGR, ULA Táchira), Docentes y Estudiantes de la UPEL IPRGR (2011).

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentaron considerando varios aspectos: inicialmente se agruparon en dos grandes categorías: La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico y el lugar en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar. Posteriormente, se agruparon por sub categorías y por tipo de instrumento aplicado. En este sentido, los resultados obtenidos en los cuestionarios se sistematizaron en cuadros de frecuencia simple y porcentual con sus respectivos análisis. Seguidamente se realizó la codificación axial de las opiniones emitidas en las entrevistas y en la guía de observaciones. Finalmente, con el propósito de obtener una visión completa de la realidad objeto de estudio, todos los resultados, se sistematizaron en el círculo hermenéutico, en el cual se procedió a la elaboración de los diagramas con sus respectivas interpretaciones.

1. Sistematización de los Resultados

Categoría Central: La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico.

Sub Categorías: Definiciones de espacio geográfico, frontera y lugar

Cuadro 7.

Distribución de frecuencias de la sub categoría definiciones de espacio geográfico, frontera y lugar en opinión de los docentes

No.	ÍTEMS	MDA		DA		NIANID		ED		MED	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
13	¿El espacio geográfico, la frontera y el lugar son ejes temáticos importantes para la enseñanza de la realidad geográfica?	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0

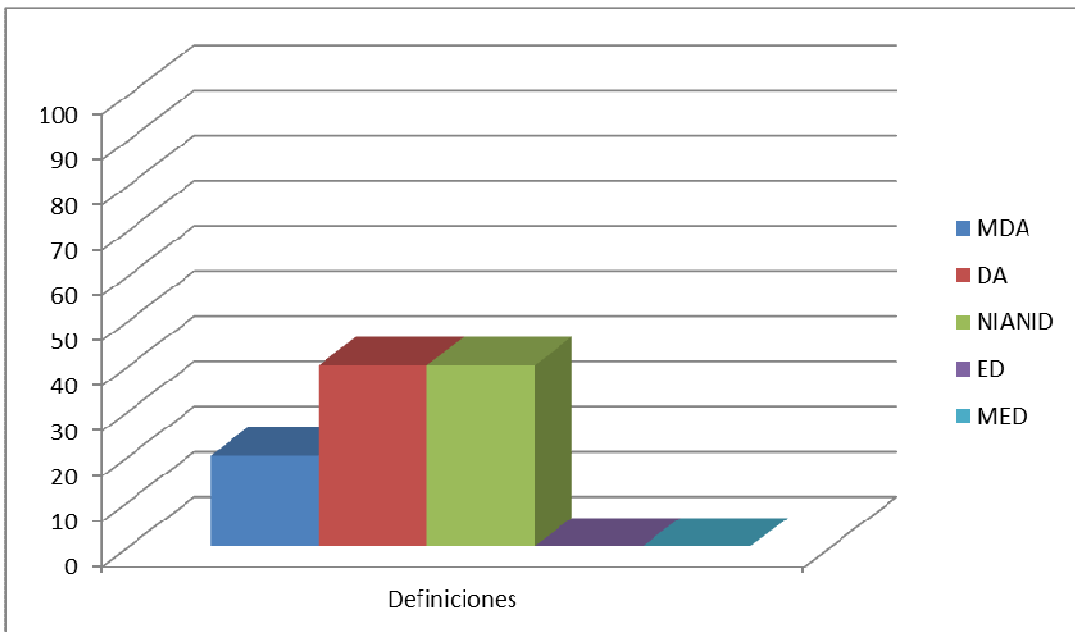


Gráfico 2. Definiciones de espacio geográfico, frontera y lugar en opinión de los docentes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR

Del anterior gráfico se desprende claramente que los docentes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, consideran estar de acuerdo con que el espacio geográfico, la frontera y el lugar son ejes temáticos de gran relevancia para la enseñanza de la geografía. Así lo manifestó la mayoría de los docentes encuestados (60%). En tal sentido, se evidencia que los docentes reconocen la importancia de enseñar durante las clases geografía, las definiciones de espacio geográfico, frontera y lugar.

Cuadro 8.

Distribución de frecuencias de la sub categoría definiciones de espacio geográfico, frontera y lugar en opinión de los estudiantes

No.	ÍTEMS	S		N		AV	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%
19	¿El espacio geográfico, la frontera y el lugar han sido temas de interés desarrollados durante las clases de geografía?	12	9	72	54	49	37

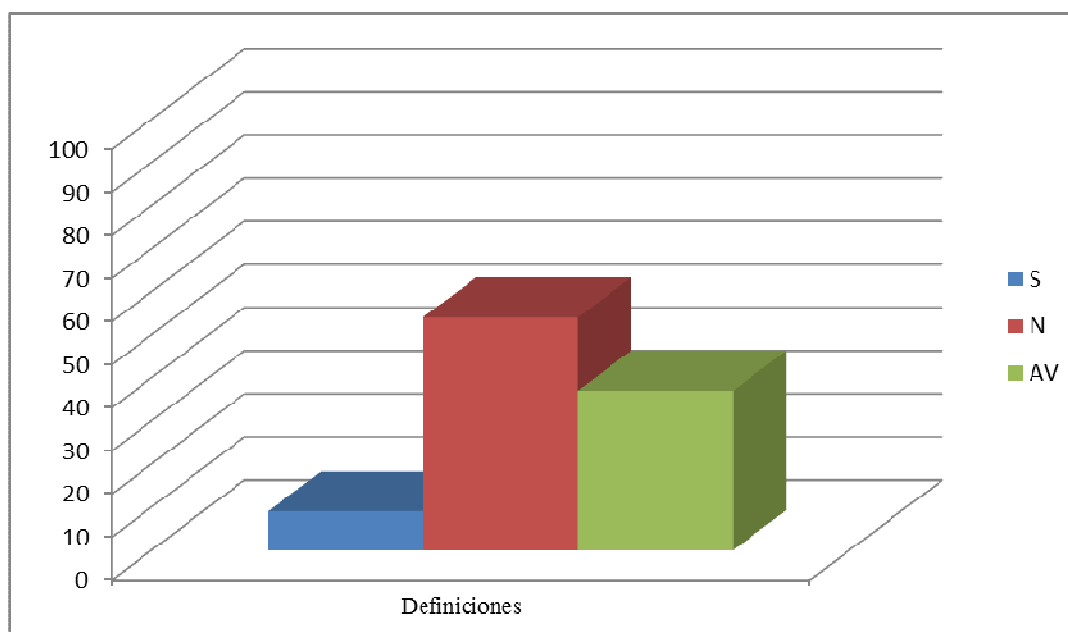


Gráfico 3. Definiciones de espacio geográfico, frontera y lugar en opinión de los estudiantes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR

Al analizar el gráfico anteriormente expuesto, se observa que los estudiantes en su gran mayoría (54%), opinaron que nunca se les enseñan las definiciones de espacio geográfico, lugar y frontera durante las clases de geografía. Sólo un 37% de ellos considera que se enseña algunas veces. Es evidente que son muy pocos los docentes que incluyen en sus clases dichos conceptos, a pesar de que consideran que son concepciones importantes que deben estar presentes en cada una de las clases del componente geográfico.

Cuadro 9.

Distribución de frecuencias de la sub categoría definición de espacio geográfico en opinión de los docentes

No.	ÍTEMS	MDA		DA		NIANID		ED		MED	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
14	¿Al finalizar las clases de geografía, es importante que los estudiantes demuestren comprensión del espacio geográfico como realidad inmediata cercana?	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0

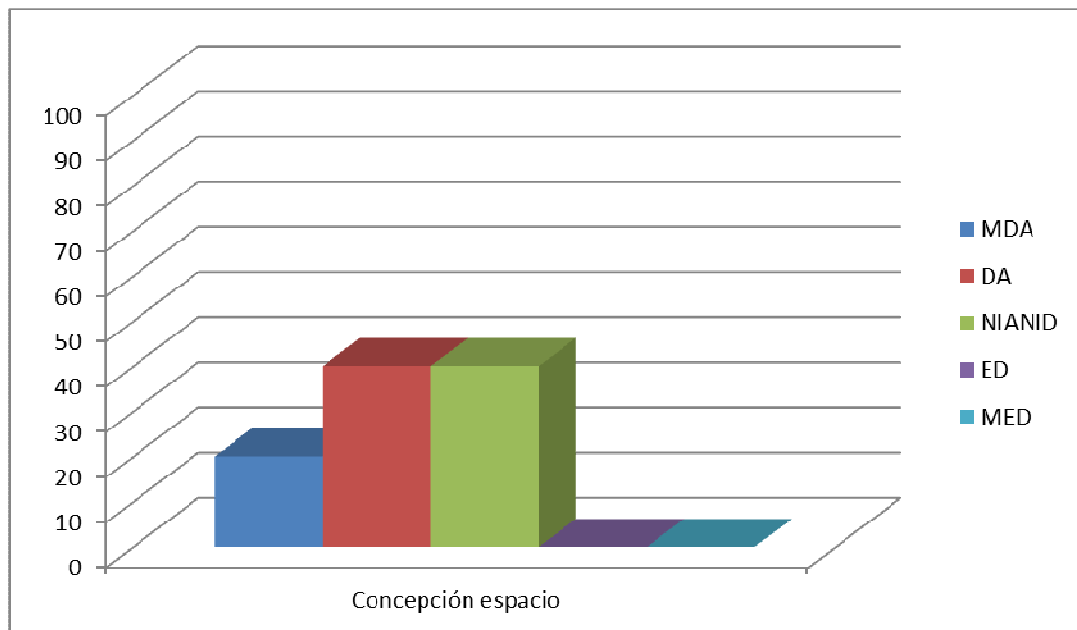


Gráfico 4. Definición de espacio geográfico en opinión de los docentes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR

La didáctica contemporánea de la enseñanza de la geografía plantea la necesidad de impartir una geografía contextualizada, en este sentido, los problemas que aquejan a las sociedades deben ser referentes para dicha enseñanza. Al respecto, los docentes consideran que al finalizar las clases de geografía es importante que los estudiantes demuestren comprensión del espacio geográfico como realidad inmediata cercana. Así lo manifestó un sesenta por ciento (60%) de los docentes encuestados.

Cuadro 10.

Distribución de frecuencias de la sub categoría fundamento paradigmático en opinión de los docentes

No.	ÍTEMS	MDA		DA		NIANID		ED		MED	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
15	¿Durante las clases de geografía se deben manejar las teorías geográficas de acuerdo a las unidades temáticas desarrolladas?	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0

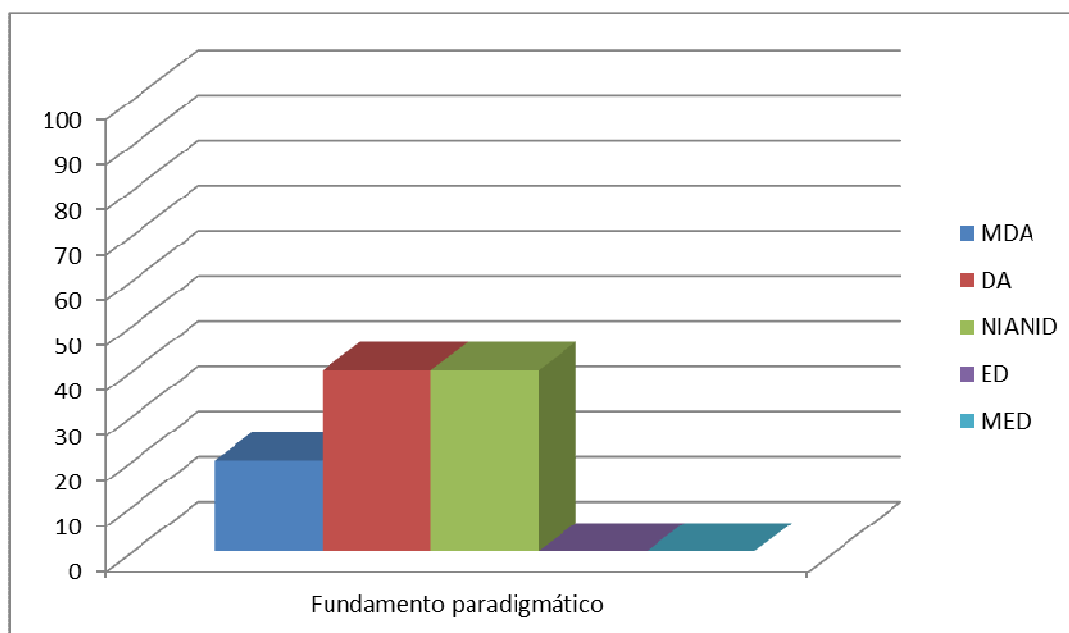


Gráfico 5. Fundamento paradigmático en la enseñanza de la geografía en opinión de los docentes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR.

La geografía desde su fundamentación paradigmática, ha propuesto un conjunto de teorías para el estudio, comprensión y análisis del espacio geográfico, en correspondencia con el momento histórico vivido por la humanidad. Para la formación del docente Especialista de Geografía e Historia es fundamental que en la enseñanza de la geografía se consideren cada una de las teorías geográficas de acuerdo a las unidades temáticas desarrolladas en los cursos del componente geográfico. Este hecho es conocido por la mayoría de los docentes que imparten geografía en la UPEL-IPRGR, pues así se evidencia en los resultados presentados.

Cuadro 11

Distribución de frecuencias de la sub categoría didáctica de la geografía. En opinión de los docentes

No.	ÍTEMS	MDA		DA		NIANID		ED		MED	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
1	Es importante realizar investigaciones sobre el entorno geográfico del educando para la enseñanza de la geografía	01	20	01	20	03	60	0	0	0	0
2	El docente debe aprovechar los problemas geográficos existentes en la comunidad para enseñar geografía	01	20	01	20	03	60	0	0	0	0
3	Para la ejecución de las prácticas de campo se deben tomar en cuenta aspectos relacionados con las estaciones, instrumento de recolección de datos, mapas del recorrido, recursos y materiales y cronograma de actividad	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0
4	Uno de los recursos más importantes para la enseñanza de la geografía lo constituye el mapa, pues sirve para ubicar los hechos geográficos	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0
5	El libro de texto del grado es muy importante para la enseñanza de la geografía	0	0	04	80	0	0	0	0	01	20
6	El dictado constituye una estrategia tradicional para la enseñanza de la geografía.	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0
7	La enseñanza de la geografía debe estar centrada en actividades de reflexión y análisis de la realidad local.	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0
8	Las prácticas de campo necesariamente no deben ser planificadas permiten la creatividad y espontaneidad del docente al momento de ejecutarlas	0	0	0	0	01	20	04	80	0	0
9	Los talleres, la lectura e interpretación de mapas, uso de las tics, uso de los recursos audiovisuales, uso de medios de comunicación y prácticas de campo, son estrategias apropiadas para la enseñanza de la geografía.	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0
10	Las clases magistrales y las exposiciones orales son estrategias que se emplean para enseñar los contenidos geográficos.	0	0	03	60	02	40	0	0	0	0
12	La evaluación formativa permite retroalimentar los contenidos geográficos dados en clase	01	20	02	40	02	40	0	0	0	0

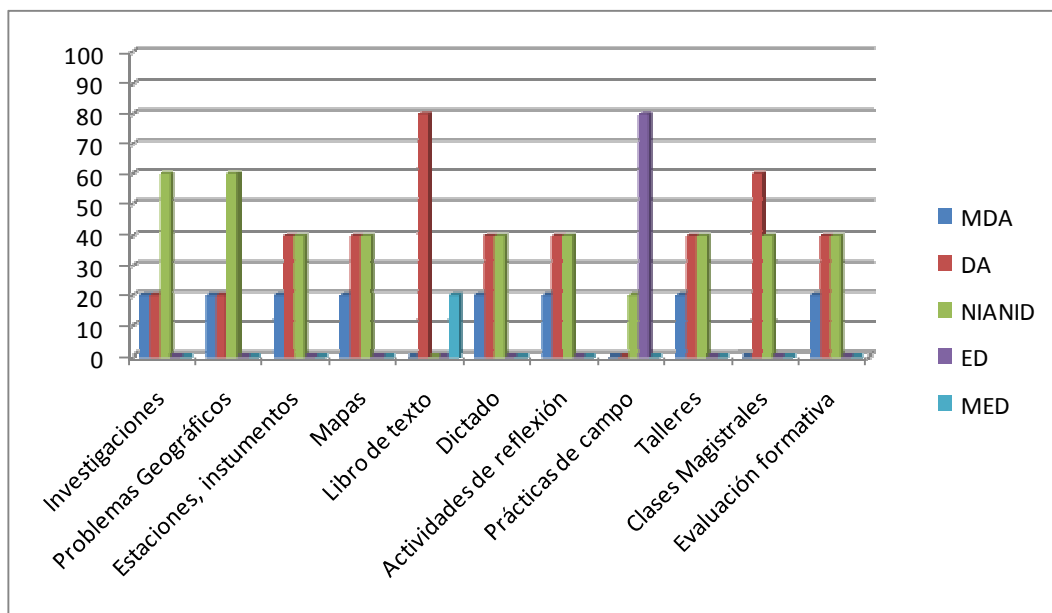


Gráfico 6. Didáctica de la geografía en opinión de los docentes de la especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR.

Del anterior gráfico se desprende que para la mayoría de los docentes es importante realizar investigaciones sobre el entorno geográfico del educando en la enseñanza de la geografía. Además consideran importante planificar las prácticas de campo como una de las estrategias didácticas de mayor relevancia para estudiar la realidad inmediata. Como recurso de enseñanza proponen el mapa y el libro de texto. Reconocen que el dictado constituye una estrategia tradicional para la enseñanza de la geografía. Las clases magistrales y las exposiciones orales son estrategias que se emplean para enseñar los contenidos geográficos con mayor preponderancia en la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR. Con relación al proceso de evaluación, consideran que la evaluación formativa permite retroalimentar los conocimientos impartidos en clase.

Cuadro 12.

Distribución de frecuencias de la sub categoría didáctica de la geografía en opinión de los estudiantes

No.	ÍTEMS	S		N		AV	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%
1	¿Las clases de geografía se desarrollan en los ambientes de clase de la Universidad?	109	82	0	0	24	18
2	¿Las clases presentan todos sus momentos (inicio-desarrollo-cierre)?	12	09	31	23	90	68
3	¿Durante las clases se desarrollan actividades de motivación, análisis, reflexión y producción?	10	07	38	29	85	64
4	¿Las estrategias que se emplean para la enseñanza de la geografía se corresponden con talleres grupales y trabajos individuales?	80	60	0	0	53	40
5	¿Una de las estrategias más utilizadas es la lectura e interpretación de mapas?	24	18	27	20	82	62
6	¿Los docentes planifican las prácticas de campo donde se toman en cuenta estaciones, instrumentos de recolección de campo, mapas del recorrido, recursos, materiales y cronograma de actividades?	42	32	73	55	18	13
7	¿El profesor dicta algunos contenidos de clase?	12	09	0	0	121	91
8	¿El libro de texto es empleado por el docente para enseñar Geografía?	18	14	14	11	101	75
9	¿Se utiliza el copiado del pizarrón o de materiales de trabajo para la enseñanza de la Geografía?	121	91	0	0	12	9
10	¿El profesor generalmente da clases magistrales para explicar los contenidos de Geografía?	13	10	26	20	94	70
14	¿El docente realiza prácticas de campo para enseñar Geografía?	08	6	68	51	57	43
15	¿Las prácticas de campo que se realizan para estudiar Geografía generalmente sirven de recreación y paseo?	27	20	34	26	72	54
17	¿El docente aplica la evaluación sumativa para evaluar el desempeño del estudiante?	133	100	0	0	0	0
18	¿Cuándo presentas dificultades para comprender los temas dados en clase el docente aplica estrategias dirigidas a ayudar a la comprensión de dichos contenidos?	0	0	74	56	59	44

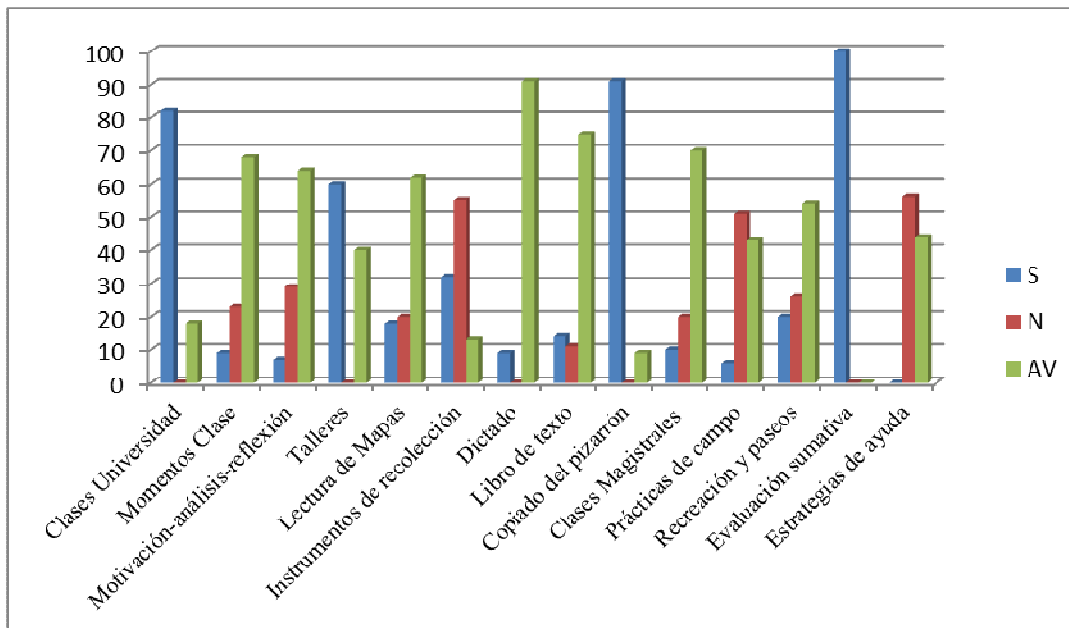


Gráfico 7. Didáctica de la geografía en opinión de los estudiantes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR

De acuerdo con la didáctica para la enseñanza de la geografía, los estudiantes señalan en su mayoría, que existe poco análisis y reflexión. Algunas veces se emplean los mapas. Prevalece la improvisación en las prácticas de campo. Algunas veces se usa el dictado y el libro texto. Existe preponderancia en el uso del pizarrón como recurso de enseñanza, y en ocasiones consideran que las clases son eminentemente magistrales. Con relación a la evaluación de los contenidos geográficos, se emplea exclusivamente la evaluación sumativa.

Cuadro 13.

Distribución de frecuencias de la sub categoría didáctica de la geografía: estudio de la realidad fronteriza, en opinión de los docentes

No.	ÍTEMS	MDA		DA		NIANID		ED		MED	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
11	El estudio de la realidad fronteriza es referente obligado para la enseñanza de la geografía del lugar	0	0	03	60	02	40	0	0	0	0

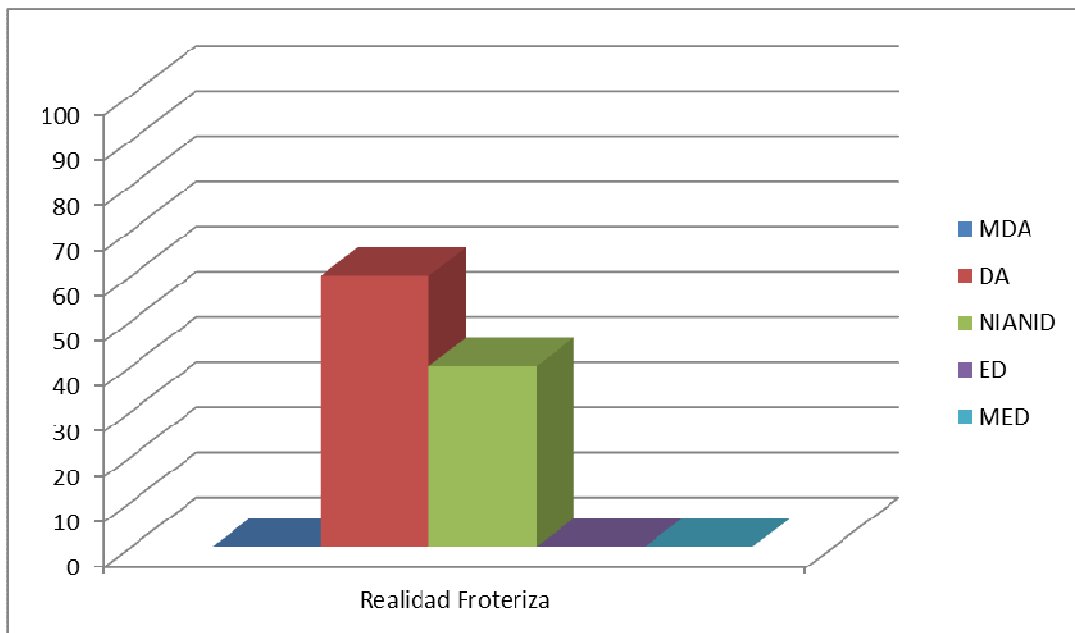


Gráfico 8. Didáctica de la geografía: estudio de la realidad fronteriza en opinión de los docentes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR

En este tópico resalta la importancia que constituye para la enseñanza de la geografía en la UPEL-IPRGR, el estudio de la realidad fronteriza como referente obligado. Al respecto, es importante destacar que la mayoría de los docentes encuestados consideran importante incorporar en sus clases la dinámica de la frontera. Situación que se deriva de las exigencias de la didáctica actual referida a la enseñanza de la geografía contextualizada, que para el caso del presente estudio el lugar fronterizo emerge como condición que explica la dinámica espacial.

Cuadro 14.

Distribución de Frecuencias de la sub categoría didáctica de la geografía en opinión de los estudiantes

No.	ÍTEMS	S		N		AV	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%
16	¿El docente emplea estrategias dirigidas al estudio de la geografía el lugar fundamentado en la realidad fronteriza?	0	0	98	74	35	26
17	¿Durante las clases de geografía se han estudiado problemas propios de la frontera tachirenses como el desabastecimiento y el contrabando?	02	2	91	68	40	30
18	¿Al finalizar las clases de Geografía logras comprender el espacio geográfico como realidad inmediata?	17	13	62	47	54	40

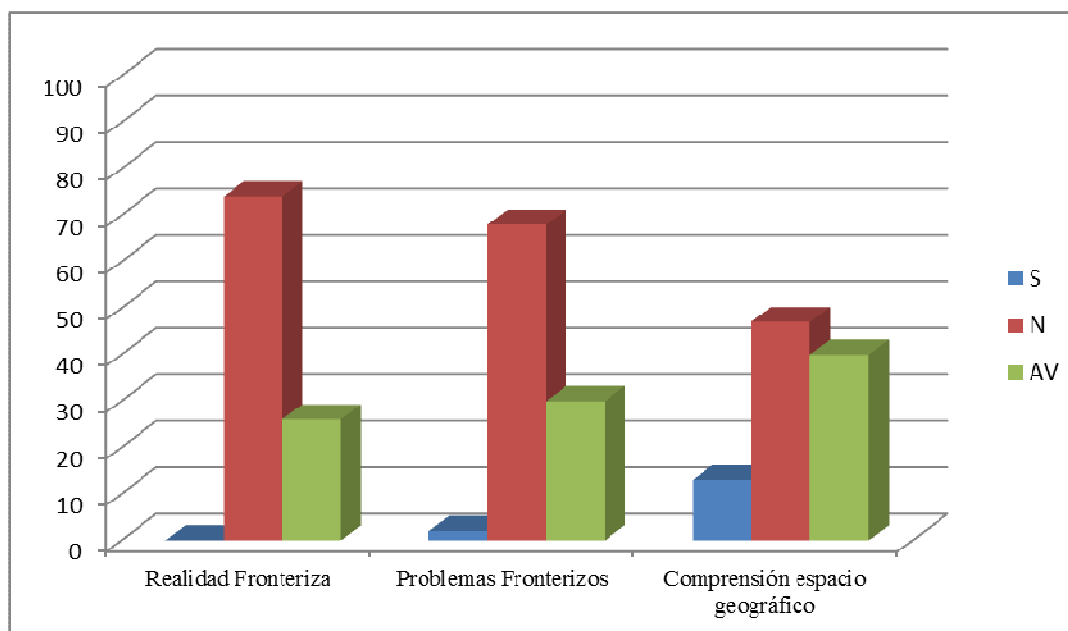


Gráfico 9. Didáctica de la geografía: estudio de la realidad fronteriza, en opinión de los estudiantes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR

De acuerdo a los resultados expuestos en el gráfico anterior, se puede apreciar que los docentes no enseñan la realidad fronteriza en sus clases de geografía. A pesar de que las problemáticas los afectan directamente por estar ubicados en un lugar de frontera, al momento de impartir sus clases dichas problemáticas no son el punto de partida de los análisis y debates en el aula. Así lo manifestaron la mayoría de los

estudiantes al considerar que durante las clases de geografía no han estudiado los problemas propios de la frontera.

1. Categoría Central: El lugar en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar.

Sub Categorías: Problemática social, económica, política, jurídica y cultural del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar.

Cuadro 15.

Distribución de frecuencias de la sub categoría problemática social, económica, política, jurídica y cultural, en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

No.	ÍTEMS	SI		NO	
		Fa	%	Fa	%
1	¿Considera usted que las problemáticas que ocurren en el eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar afectan sus actividades diarias?	168	93	12	7

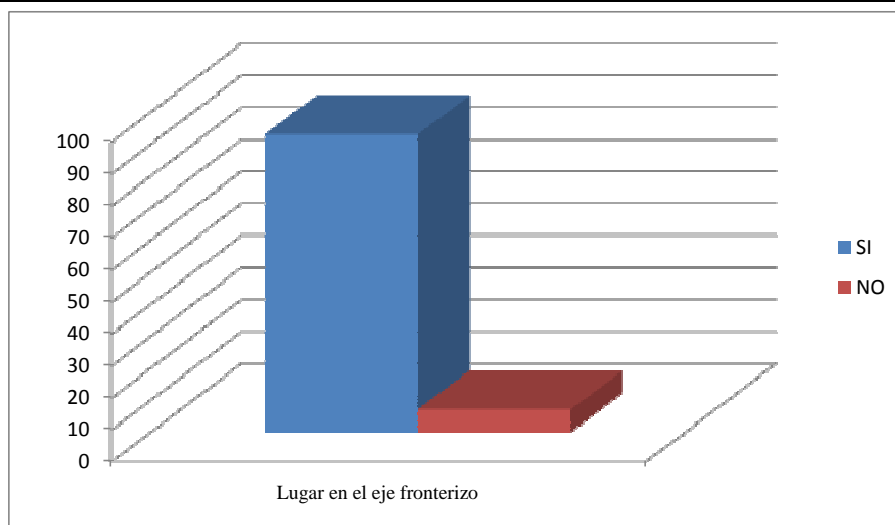


Gráfico 10. Problemática social, económica, política, jurídica y cultural, en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

Los resultados demuestran que los habitantes que viven en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar están directamente afectados por las problemáticas existentes en dichos lugares. Así lo señaló la gran mayoría de los encuestados (93%), lo que ratifica que las actividades diarias de los habitantes fronterizos están condicionadas por la dinámica de la frontera. En tal sentido, para enseñar una geografía en correspondencia con los postulados de la didáctica contemporánea, se debe partir del estudio de los problemas que ocurren en la frontera en todos sus ámbitos (en lo social, económico, político, jurídico y cultural). Por lo tanto, para lograr responder a los criterios de contextualización de los contenidos del componente geográfico en la Especialidad de Geografía e Historia en la UPEL-IPRGR, esta realidad geográfica debe estar presente en el Plan de Estudios de la Especialidad y por ende en el acto pedagógico de aula.

Cuadro 16.

Distribución de frecuencias de la categoría problemáticas sociales de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

No.	ÍTEMS	SI		NO	
		Fa	%	Fa	%
2	¿Considera usted que la Guardia Nacional ofrece seguridad social a los habitantes de la frontera tachirense?	61	34	119	66
18	¿Cree usted que la violencia (sicariato, fuerzas subersivas, secuestro) es un problema que aún persiste en Colombia?	171	95	9	5
19	¿Cree usted que Táchira tiene problemas de violencia actualmente?	171	95	9	5
20	¿Cree usted que el problema de la violencia que vive Colombia se trasladó a Venezuela y afecta al Táchira en la actualidad?	171	95	9	5
21	¿El proceso electoral de Venezuela se ve afectado por la presencia de extranjeros procedentes de Colombia?	128	71	52	29
22	¿Cree usted que hay ciudadanos colombianos que vienen a votar en los procesos electorales venezolanos?	128	71	52	29

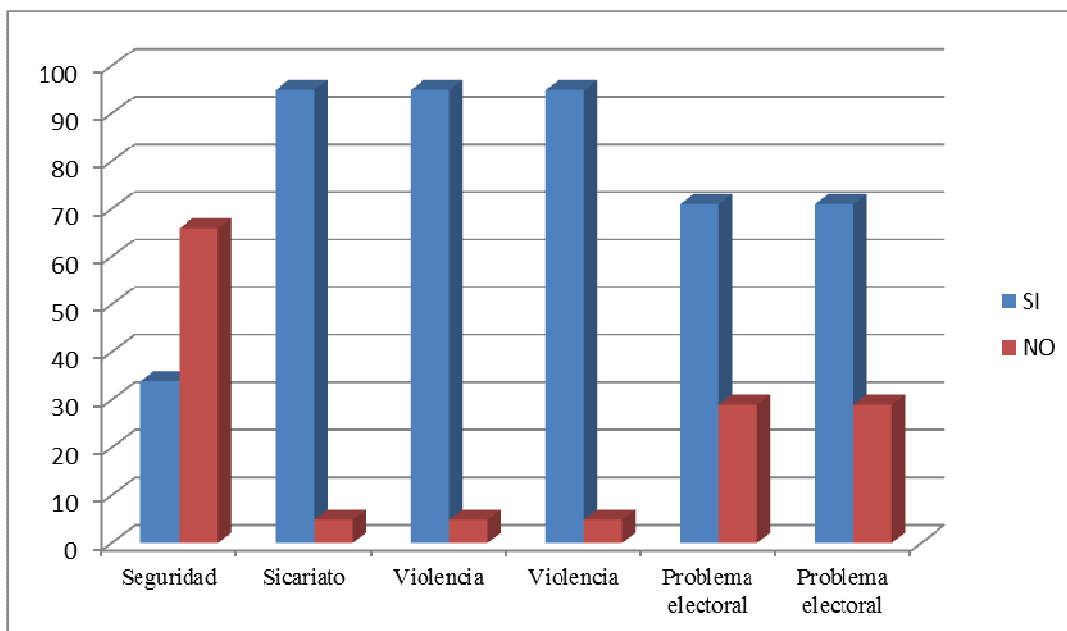


Gráfico 11. Problemática sociales de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

En el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar se presentan problemáticas sociales relacionadas con la falta de seguridad social, existencia de sicariato y presencia de violencia. Así lo manifestaron los habitantes encuestados al considerar que la Guardia Nacional Bolivariana no ofrece seguridad social, hay ausencia de resguardo de la frontera, por lo que se hace presente la violencia en distintas modalidades (sicariato, grupos subversivos y secuestro), los cuales son problemas que persisten en Colombia y están afectando actualmente a los habitantes del Táchira. Desde el punto de vista político consideran que el proceso electoral de Venezuela se ve afectado por la presencia de colombianos. Aspectos que explican las circunstancias sociales de las personas que viven en este espacio fronterizo.

Cuadro 17.

Distribución de frecuencias de la categoría problemática económica de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

No.	ÍTEMS	SI		NO	
		Fa	%	Fa	%
3	El contrabando y la corrupción son problemas que afectan la dinámica de la fronteriza tachireNSE	171	95	9	5
4	¿La irregularidad en el suministro de combustible afecta el desenvolvimiento normal en sus actividades diarias?	157	87	23	12
5	¿Generalmente se ve afectado por el desabastecimiento de combustible?	153	85	27	15
6	¿Cree usted que el contrabando de la gasolina esta siendo manejado equivocadamente por el gobierno venezolano?	165	92	15	8
7	¿Cree usted que los productos de Mercal y PDVAL son llevados a Colombia?	165	92	15	8
8	¿Cree usted que ésta es la causa del desabastecimiento de los productos de la dieta básica en el estado Táchira?	164	91	16	9
9	¿Cree usted que el desabastecimiento en la frontera tachireNSE se debe al acaparamiento de productos por parte de los comerciantes?	153	85	27	15
10	¿Cree usted que el comercio ha incrementado en los últimos años en el Táchira debido a la dinámica fronteriza?	164	91	16	9
11	¿Cree usted que sería bueno para el comercio del Táchira que los colombianos vinieran a comprar los productos venezolanos?	149	83	31	17

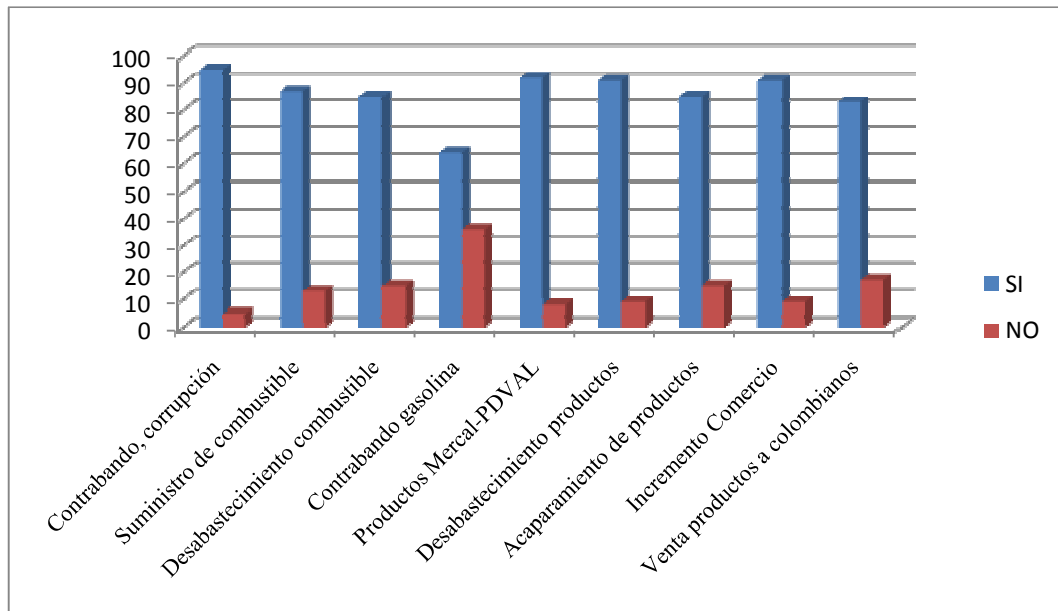


Gráfico 12. Problematika económica de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

Desde el ámbito económico los habitantes consideran que el contrabando y la corrupción son problemas que afectan a la frontera tachirenses, así como la irregularidad en el suministro de combustible; elementos que inciden en el desenvolvimiento de las actividades diarias de los habitantes fronterizos. Además piensan que el contrabando de gasolina está siendo manejado equivocadamente por el gobierno venezolano. La causa del desabastecimiento de los productos de la dieta básica en el Táchira se debe, principalmente al contrabando de dichos productos a Colombia, además de existir acaparamiento por parte de los comerciantes.

Cuadro 18.

Distribución de frecuencias de la categoría problemática política de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

No.	ÍTEMS	SI		NO	
		Fa	%	Fa	%
12	¿Existen políticas de Integración en materia económica y política que beneficie el habitante fronterizo?	9	5	171	95
13	¿Cree usted que se cumple con las normativas legales en el eje fronterizo Junín, San Antonio, Ureña?	9	5	171	95
14	¿Cree usted que desde el punto de vista político las diferencias ideológicas entre el gobierno regional y local perjudican a la frontera tachirenses?	171	95	9	5
16	¿Cree usted que hay gran cantidad de habitantes colombianos desplazados en el Estado Táchira por la Violencia?	171	95	9	5
17	¿Cree usted que Venezuela tiene políticas de atención dirigida a los colombianos desplazados para mejorar sus condiciones de vida?	9	5	171	95

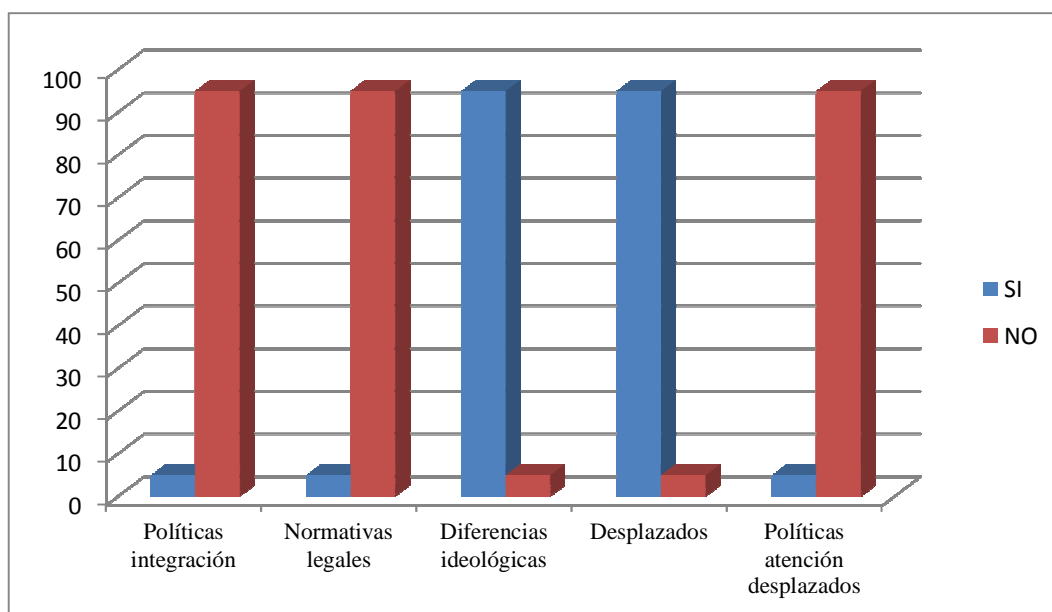


Gráfico 13. Problemática política de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

Desde el punto de vista político no se ejecutan políticas de integración que beneficien al habitante fronterizo. No se cumplen con las normativas legales. Consideran que las diferencias ideológicas existentes entre el gobierno local y regional, afectan la frontera. Se presentan gran cantidad de desplazados de Colombia en Venezuela, quienes no son atendidos por parte del Estado venezolano. Es evidente, que las políticas de integración que se han venido implementando para el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar han sido elaboradas al margen de la realidad propia que se experimenta en dichos espacios, supuesto que se deriva de las opiniones de los habitantes fronterizos.

Cuadro 19.
Distribución de frecuencias de la categoría problemática jurídica de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar.

No.	ÍTEMS	SI		NO	
		Fa	%	Fa	%
15	¿Considera usted que hace falta que se elaboren y apliquen convenios que favorezcan los habitantes de la frontera tachirenses?	171	95	9	5

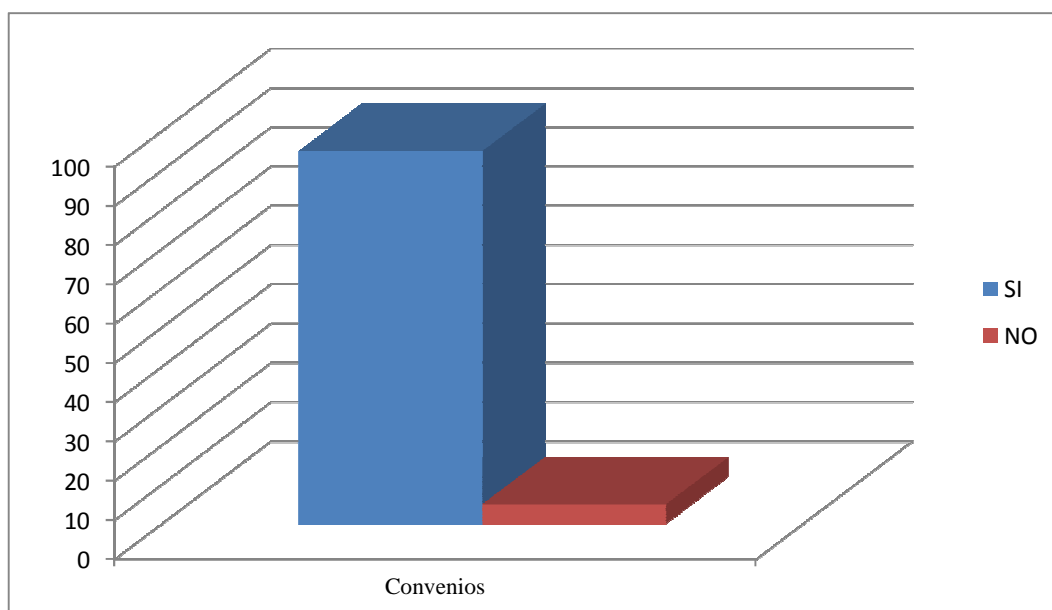


Gráfico 14. Problemática jurídica de la frontera en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

Los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar consideran que no existen convenios que favorezcan a los habitantes de la frontera tachirense. Así lo manifestó la gran mayoría (95%); pues resulta evidente que en los intercambios económicos, de servicios y bienes, gran parte de la población resulta afectada por las anomalías que plantea tal intercambio.

Cuadro 20.

Distribución de Frecuencias de la categoría Problemas Culturales de la Frontera. En opinión de los Habitantes del Eje Fronterizo Junín, San Antonio y Ureña.

No.	ÍTEMS	SI		NO	
		Fa	%	Fa	%
23	¿Cree usted que el dialecto, creencias, formas de vestir y la comida de los habitantes del Táchira es muy similar a la de los habitantes del Norte de Santander-Cúcuta?	170	94	10	6
24	¿El vallenato es la música de tu preferencia?	168	93	12	7
25	¿Usted participa en actividades culturales propuestas por las autoridades locales de Colombia y Venezuela?	10	6	170	94
26	¿Cree usted que Caracas y Bogotá conocen el sentido real de la dinámica que viven los habitantes de la frontera tachirense y Norte de Santander?	22	12	158	88
27	¿Cree usted que a pesar de las diferencias políticas y económicas los colombianos y venezolanos serán pueblos hermanos para siempre?	170	94	10	6

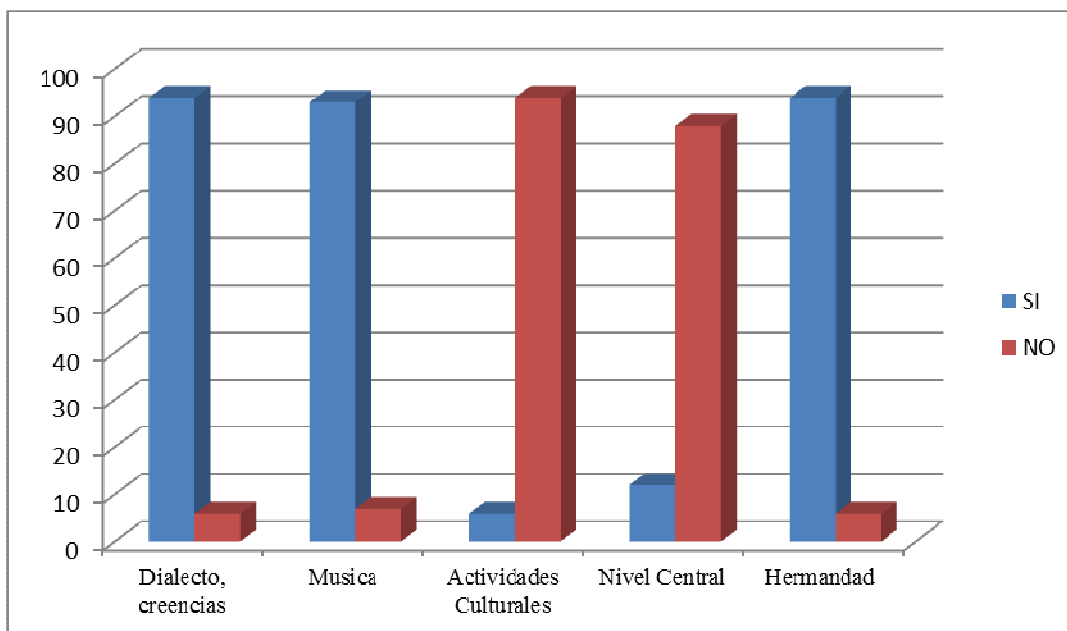


Gráfico 15. Problemas culturales de la frontera, en opinión de los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar

Desde el ámbito cultural el dialecto, creencias, formas de vestir y comida de los habitantes del Táchira es muy similar a los que se practican en el Norte de Santander (Colombia). Existe mayor influencia de la cultura colombiana sobre la venezolana (asimilación cultural). No se realizan actividades de integración cultural entre ambos países para los habitantes de frontera. Consideran que los encargados de crear las políticas de integración desconocen la realidad de la frontera tachirense. Sin embargo, a pesar de que existen diferencias políticas, económicas e ideológicas, consideran que los colombianos y los venezolanos serán pueblos hermanos para siempre.

El escenario antes planteado, denuncia una realidad cultural compleja, en la que los habitantes fronterizos venezolanos presentan debilidades en su identidad local. Situación que no ha sido abordada por la educación, pues ante el fenómeno de asimilación cultural, no existe una conciencia clara en cuanto a la necesidad de incorporar desde la UPEL-IPRGR, estrategias dirigidas al fortalecimiento de la identidad local y la identidad que emerge del contacto entre ambas culturas.

2. Nomenclatura, categorización axial y círculo hermenéutico

Para realizar la codificación de las categorías (centrales/descriptivas), fue necesario crear una nomenclatura para identificar cada una de las mismas. (Ver Cuadro 21). Así mismo, se designó un código para cada informante clave en función del instrumento aplicado (Ver Cuadro 22).

Luego se exponen las categorías que surgieron de la guía de observaciones aplicadas a los docentes objeto de estudio durante el desarrollo de una clase.

Nomenclatura de las Categorías

Cuadro 21.
Nomenclatura

<i>Categoría Centrales</i>	<i>Categoría Descriptivas</i>	<i>Nomenclatura</i>
	Manejo de las Concepciones	MC
	Manejo Errado de las Concepciones (Lugar, Territorio, Espacio y Realidad)	MEC
	Enseñanza de las Teorías Geográficas	ETG
La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico	Plan de Estudio Adecuado;	PEA
	Plan de Estudio Inadecuado;	PEI
	Desconocimiento de las Transformaciones en el Plan de Estudios	DTP
	Didáctica de la Geografía	DG
	Contenidos Geográficos	CG
	Realidad Geográfica Local	RGL
	Problemática de la Enseñanza de la Geografía	PG
El Lugar en el Eje Fronterizo Pedro María Ureña, Junín y Bolívar	Concepción de Frontera	CF
	Enseñanza de la Problemática Fronteriza	EPF
	Problemática Social de la Frontera	PSF
	Problema Económico de la Frontera	PEF
	Problemática Política de la Frontera (PPF)	PPF
	Problemática Jurídica de la Frontera (PJF)	PJF
	Problemática Cultural de la Frontera (PCF)	PCF

Cuadro 22.
Codificación de los Informantes Claves

Informante	Instrumento	Nomenclatura
Docentes	Entrevista	D1-E
		D2-E
	Cuestionario	D-C
	Guía de Observación	D-OB
Estudiantes	Entrevista	E1-E
	Cuestionario	E2-E
Habitantes	Entrevista	E-C
		H1-E
Representantes del Gobierno Local		H2-E
	Cuestionario	HC
	Entrevista	RGL-E

3. Categorización axial

Categoría Central. La Concepción Paradigmática que se expresa en el Acto Pedagógico.

Categoría Descriptivas. Manejo de las Concepciones (Lugar, Territorio, Espacio y Realidad) (MC). Manejo Errado de las Concepciones (Lugar, Territorio, Espacio y Realidad) (MEC). Enseñanza de las Teorías Geográficas (ETG).

E1: “Por lo general cuando a uno le hablan de lugar o territorio, uno lo primero que piensa es en el espacio donde uno se desenvuelve, bien sea la ciudad o el estado donde uno se encuentra. Esa es la primera perspectiva, ahora si vamos hablar desde otro punto de vista el lugar no es simplemente o lo conforma el sitio donde uno se desenvuelve, sino cualquier área donde usted vaya o donde usted esté en un lugar, eso va a depender de cada persona como percibe el lugar, de la perspectiva que tenga cada quien”.

MEC

E2: “El espacio en realidad es una serie de acontecimientos que se dan día a día y me determina un espacio social.

MEC

D1: “En términos espaciales para mi el lugar se corresponde con Rubio, con el municipio en el cual es capital Junín.

D2: “Rubio”.

H2: “Cuando me hablan de mi realidad para mi es San Antonio, la frontera”.

E1: “Hay mucha confusión en los términos, a veces no se si es parte del docente que no los maneja bien o que uno no lo sabe asimilar, pero el lugar viene siendo aquella parte visual aquella parte de repente que usted identifica. El territorio lo comprende el espacio venezolano de esa forma no lo han enseñado que ese es el espacio y la realidad geográfica es algo muy parecido a lo que estaba

MEC

explicando al principio como en la parte donde yo me desenvuelvo, de repente es el espacio geográfico a lo mejor comprende muchas cosas más pero eso es lo que uno a primera impresión tiene como realidad donde se desenvuelve donde uno trabaja donde uno estudia y así de repente uno es que lo trata de interpretar para poder entenderlo”.

E2: “El docente hace referencia cuando nos enseña esa realidad a analizar los diferentes factores, enfocándolo principalmente en lo social y que factores determinan una serie de características dentro ese espacio”.

MEC

D1: “Cuando trabajo el espacio local, en la asignatura de dinámica espacial, trato de que ellos hagan un trabajo en las comunidades, yo parto del método deductivo, del espacio global y luego trato de que en el espacio local, ellos aprecien las características, los procesos espaciales propios de la Geografía, hago un trabajo en grupo, donde se toman en cuenta aspectos como el tipo de vivienda predominante, para que en la salida de campo que hagamos, ellos aprecien las diferencias que se encuentran dentro del espacio local en términos social, económico, infraestructura de las viviendas, etc.

MC

D2: “Cuando voy a enseñar la concepción de espacio hago referencia a “Al municipio, al estado y al país”.

E1: “Realmente ese es el gran tropiezo que hay en la geografía, en la enseñanza, porque desde esa perspectiva a uno le enseñan el lugar como algo generalizado mas no se lo especifican, teórico y por eso muchas veces se aprende mas con cosas tangibles prácticas que en ese punto de vista porque cuando uno asume el lugar o el territorio lo ve como una sola cosa muchas veces. Uno piensa en territorio y lugar en una misma cosa. Porque desde ese punto de vista así también se lo hacen entender a uno. No le hacen ver esa realidad

MEC

geográfica desde otras perspectivas, que le hablen a uno como una visión desde diferentes enfoque”.

Categoría Descriptiva. Enseñanza de las Teorías Geográficas (ETG).

E1: “Es que no sabría de verdad especificarle cuales serían las teorías, porque cuando va a estudiar la realidad geográfica muchas veces es uno mismo el que indaga y el profesor se encarga de evaluar. Si uno lo ha hecho bien o no. Uno lo que hace es desarrollar esa investigación, pero muchas no les dan las bases teóricas que uno necesita para entender esa realidad geográfica”.

ETG

E2: “Los docentes no enfocan las diferentes teorías. En ciencia cierta, lo ideal sería trabajar una geografía radical y más humana. Pero considero que no se logra porque hay muchos profesores que siguen viendo la geografía muy lineal, muy descriptiva, y no permiten que se de gran contenido o que se de una crítica en un espacio social.

ETG

D1: “De acuerdo con la postura teórica de la disciplina, yo me inclino por la Geografía Radical, porque es en esa perspectiva donde se asume el espacio como un constructo de la sociedad. Hacerle entender al estudiante de que la Geografía no estudia la superficie de la tierra, sino que estudia esa fracción teórica que surge en la medida en que la sociedad interactúa con la naturaleza, para generar las condiciones, la infraestructura idónea para su conservación como especie, en función de unas actividades económicas o de un modo de producción particular. Y por supuesto, tomando como referencia el contexto histórico. Y que ellos entiendan que el espacio evoluciona en función de las actividades económicas, de la presencia de la población y por supuesto de su momento particular.

ETG

E1: “Justamente que no entiende él a lo mejor esas mismas teorías para poderlas explicar, o las sabe para él, pero no tiene la capacidad, para hacerle llegar al que está como estudiante o como alumno, para poderla captar desde otra forma y eso se haga palpable.

D1: “yo había observado hasta hace unos cuantos semestres debilidades con respecto a los métodos de estudio de la Geografía. Yo veía con mucha preocupación que en los diagnósticos, los estudiantes definían la Geografía como la ciencia de la descripción de la tierra, cuando ya había cursado teoría y métodos de la geografía y ya habían cursado geografía general.”

ETG

Categoría Emergente, Plan de Estudios de la Especialidad de Geografía e Historia: Plan de Estudio Adecuado (PEA); Plan de Estudio Inadecuado (PEI); Desconocimiento de las Transformaciones en el Plan de Estudios (DTPE).

E1: “El plan de estudios se corresponde con la formación que debe tener el futuro docente en la especialidad de geografía e historia, lo que pasa es que volvemos a lo mismo. El docente no se si no tiene las herramientas necesarias para poder desenvolverse o que simplemente, éste está actuando en su carácter solamente docente pero no como facilitador que necesita el alumno para llegarle ese conocimiento que él tiene. Todos los cursos que tiene el plan de estudios para el área de geografía están bien, son suficientes para que el estudiante pueda comprender la realidad local que vive día a día”

PEA

E2: “El Plan de estudios de la especialidad de Geografía e historia debe ser mejorado. En el área de geografía se deberían integrar una serie de materias más del componente geográfico. Porque algunas materias son muy extensas y se dan en un solo semestre y no se logra recibir todas unidades temáticas.

PEI

D1: “Tal y como está estructurado el plan de estudios de la Especialidad de Geografía e Historia tiene muchas dificultades en ciertas asignaturas tales como, teoría y métodos de la geografía y la geohistoria de Venezuela, porque quien la va a dar el de historia o el de geografía, y como pocos docentes del departamento están casados con ese planteamiento de la geohistoria entonces hay una serie de dificultades en ese sentido. Yo facilite métodos de la geografía, en mixto; y los resultados pues no fueron muy positivos. Por eso hay que revisarlo. ¿Quién debe facilitar esa asignatura donde se manejan las dos posturas?. Alguien que tenga la formación de las dos. Alguien en Ciencias Sociales, porque entonces quienes la están facilitando, uno de historia que hace inca pié en su perfil, y otro de geografía, que hace igualmente inca pié en geografía. Es preferible que se facilite una asignatura en teoría y método de la geografía y otra como teoría y método de la historia, definitivamente.

PEI

D2: “He trabajado con el programa de la especialidad de geografía e historia, sobre todo en el área de frontera y de dinámica espacial a nivel de postgrado. El diseño curricular hay que cambiarlo pero está en estudio, son solo propuestas de modificar algunas áreas, algunos cursos y colocarle prelacones a otras que hacen falta para continuar los estudios. Hay materias que deben tener prelacones, como geografía general, geografía física, cartografía”.

PEI

E1: “Realmente no conozco las transformaciones propuestas para el nuevo diseño curricular para la especialidad de geografía e historia en la UPEL en nuestro Instituto.”

DTPE

E2: “No conozco la propuesta de transformación propuesta para la especialidad de geografía e historia”.

D1: “No tengo conocimiento de esa información. Pero, como jefe de área, presenté algunas sugerencias al coordinador de la especialidad en estos momentos, con copia al jefe de currículo donde por ejemplo

DTPE

se sugería, que lectura e interpretación de mapas tuviera una prelación porque no me parece justo que gente que la vea en el segundo semestre también la puede cursar mas adelante, inclusive antes de pasantías. Cuando es una asignatura que ofrece los fundamentos cartográficos que van a emplear, no solamente en las asignaturas de geografía, también en las de historia. Otra propuesta que se hizo fue que didáctica de la geografía y didáctica de la historia, como asignaturas de formación especializada dentro de la carrera, porque son optativas. Se han presentado algunas sugerencias pero como tal desde arriba, que yo sepa el manejo de alguna transformación curricular. No, no he formado parte de esa discusión.

D2: “Conozco las propuestas curriculares de transformación curricular para la especialidad de geografía historia, que se están dando en la universidad, hay cosas bien interesantes allí que hay que modificar algunas cosas”.

DTPE

Categoría Descriptiva. Didáctica de la Geografía (DG).

E1: “Por lo general la estrategia didáctica más utilizada para el desarrollo de los contenidos de Geografía son las exposiciones orales, esa es la estrategia que más utilizan. Yo creo que al docente lo que le interesa es saber si uno tiene conocimientos o no”.

DG

E2: “Las clases son excesivamente magistrales, es justificable porque manejan gran contenido teórico. Algunos profesores de geografía no profundizan tanto teóricamente, o no manejan el conocimiento como tal y eso en cierta forma no permite que el estudiante maneje el contenido. No utilizan las estrategias didácticas o las herramientas para manejar ese contenido. La mayoría de estrategias que utilizan son tradicionales, como exposiciones,

DG

talleres. No se fomenta la conciencia crítica en el alumno, la geografía se presenta todavía muy positivista.

D1: “como estrategias didácticas se han realizado visitas a empresas del Estado, en una asignatura una profesora fue a las empresas azucareras de Ureña, a un sitio agroecológico del café. Eso es lo que yo he apreciado en cuanto a estrategias que emplean los docentes.

D2: “Como Jefe de Departamento he observado que la estrategia que más emplean los docentes de geografía es el espacio. Pero creo que hacen falta recursos para enseñar geografía y para enseñar historia”.

E1 “Generalmente, los profesores realizan talleres y exposiciones para evaluar los contenidos geográficos”.

D1: “Porque, en el momento de las evaluaciones uno encuentra exámenes en blanco, o de repente se encuentran totalmente fuera de contexto, preocupa, si ellos están participando en clase, les trae un material, conmigo ahí, si tienen dudas yo las aclaro de una vez, pero veo que, bueno, estoy generalizando no; pero hay casos que bueno me demuestran que vale la pena el ejercicio, de leer y conversar en clase”.

E1: “La práctica de campo como estrategia tiene muchos beneficios pero todo va a depender del docente, hay docentes de que de verdad se esmeran de que esa realidad de las prácticas se lleven a cabo. Como hay otros, que toman la práctica como un paseo, como una simple diversión y se reúnen un rato y explican algo. No hay un fundamento teórico-práctico, donde hagan entender al muchacho en realidad sobre el espacio.”

E2: “La mayoría de los docentes realizan de manera improvisada las prácticas de campo, son pocos los profesores que planifican. Los aportes de la práctica de campo son bastantes, primero se logra aprendizaje significativo, porque el estudiante logra observar la realidad local inmediata, que no sea utilizada en forma adecuada es

DG

DG

DG

otra cosa. Permite muchas veces contrastar la teoría con la realidad. La otra es que permite observar o comprobar como las teorías se rompen en un espacio determinado.

D1: “La salida de campo es la estrategia mas empleada, siento que ahí podemos apreciar todos los contenidos que he manejado en clase, bien sea de la parte humana, de la parte económica, de la parte físico-natural”.

Categoría emergente. Contenidos Geográficos (CG).

E1: “Cuando he participado en las prácticas de campo tuve la oportunidad de que un profesor nos bajo hacia las partes de las montañas. Nos explicaba las sedimentaciones, porqué se forman, porqué a veces los suelos no son, o las montañas tienen esas partes negras por presencia de carbón”

CG

E2: Han sido pocas las prácticas de campo donde se combina la geografía humana y la geografía física. Más que todo han sido unas prácticas de campo donde se observan los aspectos físico-naturales de un espacio geográfico determinado. Simplemente se trata de ver el espacio o las características físicas que tiene, sin dar lugar a los aportes del hombre en ese lugar.

CG

E1: “Algunas veces logra el estudiante comprender su realidad, porque hay realidades que son tan palpables que cuando el docente de geografía explica ciertas situaciones del espacio geográfico, uno rapidito lo relaciona en su mente, se imagina las situaciones que uno está viviendo y puede asociarlo y llevarlos y, concluir que son realidades. Como hay momentos en que no, simplemente es una teoría”.

EG

Categoría Emergente. Realidad Geográfica Local (RGL)

D1: “Siento que los estudiantes logran comprender la geografía local, porque muchos grupos de trabajo al final de las actividades me comentan yo no sabía que esta comunidad existía. Yo vivo aquí a tres, cuatro calles y no sabía que existía este barrio. No sabía la importancia que tuvo Rubio durante la bonanza agroexportadora, No veía el impacto geográfico de lo que fue CAFEA o de los pilares del acueducto allí, no entendía la presencia de corpo industria. Yo trato de que la enseñanza de la geografía sea vivencial”.

Categoría Emergente. Problemática de la Enseñanza de la Geografía (PEG).

D2: “Hay que tener más cuidado, en la didáctica de la geografía donde hace falta estrategias y recursos, sobre todo el manejo de la didáctica y la pedagogía, pero eso se puede arreglar con el diseño. Esa materia hay que pasarlas inclusive a que sean obligatorias y que prelen otras. Por lo general, nuestra planta profesoral es excelente. Además creo que tenemos que cambiar la forma como se administra el curso de teoría y métodos, a veces colocamos a un docente de geografía y la carga del conocimiento va hacia la geografía y si lo colocamos de historia la carga va hacia la historia.

E1: “El problema que se presenta en la enseñanza de la geografía en a universidad es que hace falta un poquito mas de disciplina a la hora de evaluar. Lo que pasa es que hay mucho facilismo, muchos estudiantes lo que hacen en mixto es mandar hacer trabajos, yo estudio en mixto de hecho pero jamás he mandado hacer un trabajo”

E2: “Están enseñando una geografía muy tradicional, donde no se crea una conciencia crítica de una realidad social, todavía se sigue viendo una geografía muy descriptiva”.

PEG

PEG

PEG

D1: “El problema de la enseñanza de la Geografía en el diseño curricular de la especialidad, hablar de motivación o conceptos errados por parte del docente, no he tenido la oportunidad de apreciar la práctica pedagógica de los colegas. Algunos por allí he podido apreciar y se entregan con pasión a las clases Pero no he podido apreciar, conceptos errados los que decía de espacio geográfico o de la definición de la geografía como descripción de la tierra. Hay que revisar el diseño curricular. Incluir didáctica de la geografía como un curso obligatorio de la especialidad de geografía e historia, porque por un lado está la fundamentación geográfica, por otro lado está la fundamentación pedagógica, hay que revisar eso.

PEG

D2:”Hay que tener cuidado en la enseñanza de la geografía porque no estamos formando geógrafos ni historiadores, estamos formando docentes de geografía e historia esa perspectiva no se puede perder en el departamento. Y yo creo que algunos docentes enseñan los cursos de manera muy especializada. Considero que el problema de la enseñanza de la geografía es por la concepción que tiene el docente, porque son tantos y cada uno tiene una forma distinta de enseñar la realidad, desde el punto de vista de la preparación de los docentes no hay problemas, para mi es algo más personal en la concepción que cada uno tenga de la enseñanza de la geografía”.

PEG

Categoría Central: El Lugar en el Eje Fronterizo Junín, San Antonio y Ureña.

Categoría Descriptiva. Concepción de Frontera (CF).

E1: “La frontera es una realidad tan palpable para nosotros aquí en Rubio, y mucho mas para el de Ureña. Decir que no nos afecte estar

CF

en frontera es absurdo, o sea, todo lo que nos pasa desde aquí a San Antonio, es algo que nos influye mucho en todos los diversos problemas como el tráfico, con el problema de la gasolina, el mismo problema monetario. Eso nos afecta nuestra economía principalmente la economía. Junín es frontera porque está entre los límites obviamente, lo que pasa es que no se vive la realidad como tal, como el que está en San Antonio, porque la tiene al lado, pero sí es frontera, está entre los límites de la frontera. Cuando se habla de la frontera solo toman en cuenta San Antonio y Ureña.”

CF

E2: “La frontera yo la concibo como un espacio de realidad social, cultural, es un espacio donde interactúan muchos elementos, en este caso es donde hay estructuras de dos países”

CF

D1: “La frontera es un espacio cotidiano, somos fronterizos, es el espacio nuestro de día a día, asociado a contrabando, asociado a problemas de índole comercial en cuanto al acceso a bienes y mercancías, a lo social, lazos de hermandad al otro lado del límite, es el espacio nuestro y así no compartamos el límite con Colombia, es el espacio donde las relaciones espaciales están por encima de él y somos parte del espacio fronterizo.

D2: “La frontera es un espacio vivo, interesante de estudiar. Es una forma de ser, una forma de vivir, una forma de existir. La gente no dice soy de San Antonio, soy de Ureña, dice soy de la frontera. Hay que comprender que hay una forma de vida más que esa terminología de la fronterología. Es la gente, en su mundo, es su área de vida lo que hay que entender. Somos de la frontera, y es algo muy particular.

CF

H1: “Para mí la frontera es desde este punto de vista donde yo lo estoy viviendo, es una línea política que es marcada para dividir a dos pueblos o a dos sistemas social, económicos y políticos distintos. Para identificar territorios pero al mismo tiempo viene siendo, la

CF

realidad que se vive en una familia. Terminamos siendo una familia donde unos miembros tienen más posibilidades que otros tal es el caso de los venezolanos ante los colombianos, al reflejarse esta desigualdad, se establece un espacio virtual que no se ve, donde se da lugar a la envidia al egoísmo. Y por esa razón se genera una confrontación. Hay una pared de vidrio que divide a dos pueblos con características diferentes pero que a su vez estamos tan juntos que se nos posibilita a todas esos problemas y por eso se establecen grupos subversivos, que quieren controlar y gobernar en un territorio diferente. Incluso se establecen políticas de control y de orden para los ciudadano fuera de las legales establecidas por los gobiernos o países, para tratar de convertir a la frontera como en una población a parte sin definición alguna, es decir, usted no es de Colombia y yo no soy de Venezuela, todos estamos aquí para salir adelante, para ayudarnos, eso es lo que dicen los grupos subversivos, esa es su filosofía salgamos para adelante todos juntos sin importar de donde somos y ni como, aquí todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, por eso es que a veces también hay secuestros y tal vez por eso se presentan todas esas actividades ilegales. Pero a pesar de que existe esta forma de ver la frontera, aquí también hay mucho rencor y envidia que es difícil de controlar”.

Categoría Emergente. Enseñanza de la Problemática Fronteriza (EPF).

E1: “En la enseñanza de la geografía no se aborda realmente los problemas de la frontera. Es como si fueran dos cosas separadas, cuando hablan de la realidad de la frontera se tocan problemas pero no se indagan, se toma a nivel general.

E2: “Nosotros por estar acá en Rubio no somos consideramos parte de la frontera, se ve como frontera a Ureña o san Antonio, y no se

EPF

atiende tanto a esas necesidades que se puedan presentar producto de la influencia de la frontera. En la enseñanza de la geografía no, nos vinculan de una forma correcta con lo que es la realidad fronteriza”

D1: “Si bien es cierto, no he desarrollado actividades pedagógicas, más que por no considerarla es por dificultades en cuanto a desplazamiento, perder dos o tres horas en una cola en San Antonio, trato de que trabajen a partir de las visitas a las comunidades por ejemplo, la presencia de colombianos, de repente el otro aspecto que trabajo con ellos son las invasiones y la presencia de refugiados, los desplazados, pero como tal un trabajo fuerte en lugares de frontera no he realizado.

EPF

D2: “Los docentes en los procesos de enseñanza asumimos la frontera como objeto de estudio, pero la universidad como tal, no se reconoce en la frontera; desconoce esa realidad, porque no la toma en cuenta en sus procesos de organización curricular y administrativa”.

EPF

E1: “El docente que enseña geografía en la universidad enseña muy aislado de la realidad, como no tiene cerca a San Antonio. Vive la realidad sin reflexionarla. Y eso es lo que está pasando y afecta no solo la enseñanza sino la vida de cada uno de nosotros”.

EPF

E2: “En la universidad no se forma al especialista en geografía con relación a la realidad fronteriza, principalmente porque la cátedra de frontera es de formación general, no es de la especialidad. Y la dan de manera general, no se profundiza en la realidad que vivimos de frontera”.

D1: “En la universidad si se forma al docente para explicar la realidad fronteriza, porque se maneja el conocimiento a partir de las asignaturas de fronteras. Los docentes allí hacen visitas a las escuelas en la franja fronteriza, y por lo general son habitantes de la comunidad o cerca de la comunidad que saben como se manejan los

EPF

asuntos fronterizos como los procesos espaciales, de las diferentes aristas que existen en lo cultural, en lo económico, político. A pesar de que en mi curso no está inmerso el elemento fronterizo, yo siento que en otras asignaturas sí”.

D2: “El docente asume la realidad fronteriza al enseñar porque la mayoría de nuestros estudiantes son de la frontera y muchos en sus problemas, en sus dialectos, de sus traslados a la universidad, de su cultura, es de la frontera. Yo creo que si se está formando al estudiante en ese aspecto porque no los estamos trayendo de otro lugar, la mayoría de ellos viven en frontera y conocen esa realidad. Ahora el problema está en que el plan de estudios casi no contempla cursos para abordar la frontera, se debe modificar, solo hay una materia. Debemos llegar a un diseño que permita ver la frontera desde otro punto de vista no solo enseñar al estudiante el concepto de límite, yo creo que se puede profundizar y se puede enriquecer más ese programa”.

PEI

Categoría Descriptiva. Problemática Social de la Frontera (PSF), Problemática Económica de la Frontera (PEF), Problemática Política de la Frontera (PPF), Problemática Jurídica de la Frontera (PJF), Problemática Cultural de la Frontera (PCF).

H1: “Cuando uno es habitante de espacios fronterizos en muchas ocasiones uno pierde el sentido de identidad, uno ni sabe muchas veces como de que lugar es. En la frontera influyen mucho los problemas como educación, trabajo, costumbre de vida, fechas patrias En la Educación por ejemplo los niños se alegran cuando Colombia gana y se entristecen porque Venezuela gana, en algún encuentro deportivo, siendo venezolano. Ven a Colombia con mayor sentido de soberanía. Otro de los problemas es la transculturización,

PCP

la influencia de una cultura y otra. Otro problema es la educación, los niños tienden a tener confusión.

H2: “Aquí se presentan algunos problemas pero ya hemos venido trabajando para resolver muchos de ellos. Aquí los problemas que se presentan son porque tenemos muchos colombianos que vienen para acá y quieren hacer lo que desean y nosotros estamos tratando de poner orden, es un poco difícil pero estamos en eso.

PSF

H1: “Desde el punto de vista cultural los colombianos influyen más en los venezolanos. Los que vivimos en frontera no podemos tener

PCF

un ritmo de vida como el que tiene un venezolano común, porque la existencia de grupos subversivos nos obliga a vivir de otra forma. En lo económico tiene fortalezas porque hay más oportunidades pero al mismo tiempo hay muchas actividades ilegales que atentan contra los bienes del país, y eso a los de la frontera no les interesa. El contrabando es una actividad que se hereda, las familias participan en esa actividad y los niños también y cuando crecen pues la siguen practicando. El contrabando a pesar de que es una actividad ilegal, para nosotros es muy normal. Aquí se da mucho el contrabando de gasolina y de productos alimenticios. En los últimos días con los sistemas de chip de control de llenado de tanque, han querido controlarlo, sin embargo arman su macolla, el mismo guardia nacional es el que se encarga de hacer los trámites o contactos para que se siga llevando gasolina a Colombia. Es él que permite que le echen la gasolina que queda de un carro al que es gasolinero y tienen personas que organizan con claves el paso de la gasolina, para identificar los que son gasolineros y ya han pagado. Incluso cuando usted quiere denunciar alguna situación, ellos mismos le dicen a uno, no te metas en problemas. Déjelo así. El contrabando de mercancías produce aquí el desabastecimiento porque los mayores inversionistas de la frontera tienen abastos y tienen distribuidoras. Ellos son los que

PSF

se encargan de venderle los productos a los Colombianos que le pagan el doble de lo que cuesta y todavía le sale barato al colombiano comprar aquí, y por supuesto que ellos prefieren venderle al colombiano que al venezolano. El desabastecimiento de leche, harina, azúcar, mantequilla, entre otros más, viene siendo por el contrabando y por la facilidad de la misma actuación de la guardia nacional que incluso colaboran en eso”.

PSF

H2: “Bueno estamos en la frontera y como en cualquier otra, eso ocurre con frecuencia, pero gracias a las políticas de control que se han venido aplicando en los últimos años, ha mejorado. Ya tenemos más control. El contrabando de gasolina, este siempre había sido un problema para nosotros. Pues como aquí en Venezuela es tan barato y allá es tan caro, pues se presta el contrabando como medio de subsistencia, y en eso pues trabaja mucha gente casi todos los que viven en San Antonio, Ureña y no solo los de aquí hasta de Rubio, San Cristóbal, toda esa gente trabaja en eso, porque económicamente es muy rentable. Pero eso ya se está controlando. Y el desabastecimiento se da por el acaparamiento, antes los venezolanos íbamos y comprábamos en Colombia y quienes sufrían el desabastecimiento eran ellos, pero eso cambió ahora es más barato aquí y vienen los Colombianos a comprar aquí, y el comerciante prefiere venderle a ellos que lo compran más caro. Pero sin embargo, ya estamos controlando todas esas situaciones”.

PSF

PJF

H1: “Las leyes solo se la aplican al bobo se la aplican, pero al que es fuerte en la frontera a los grupos que ya conocemos y a los que tienen dinero, que todos trabajan organizados, o los que pueden extorsionar o promover la corrupción para ellos no existen leyes que les prohíba hacer sus actividades”.

H2: “Aquí se aplican todas las normativas, hasta hemos tratado de resolver el problema de la congestión del tráfico con el plan placa y

pico, donde cada unos de los habitantes puede circular de acuerdo al numero de placa que tenga y que le toque según el día. Entonces, yo creo que todos estamos trabajando para que se apliquen las normas, lo que pasa es que esta es una de las fronteras mas movidas, aquí hay una gran cantidad de habitantes y no es fácil”.

H1: “Desde el punto de vista político está ligado a la facilidad de las cosas. Yo voto por el que me permita adquirir cosas o hacer lo que siempre he venido haciendo para vivir. La facilidad de poder ir a Colombia y regresar. Comprar barato, vender caro. Eso es lo que realmente interesa aquí, que el gobierno nos permita o nos facilite ese tipo de cosas. La guardia nacional no es la que brinda seguridad social en la frontera aquí todo está organizado por los grupos subversivos no podría identificarlos porque existen varios, pero son ellos los que colocan orden y las normas. Son lo que mandan. Y la guardia nacional lo que es un disfraz formal dentro de ese sistema, ellos ponen orden es al personal civil, pero aquellos que pertenezcan a un grupo subversivo ni los miran. Ante la defensa de la nación o de la soberanía ellos no hacen nada, incluso colaboran para que el proceso de contrabando y actividades ilegales se den”.

H2: “Si, por supuesto la guardia nacional nos ayudan a controlar todo aquí en la frontera, cuidan y resguardan la soberanía de nosotros. Tal cual caso por allí que hay que estar pendiente de algunas cositas, pero en su mayoría cumplen con su trabajo. Hay algunas cosas como las relacionadas con el paso del combustible, pero ya ahorita todos están trabajando muy bien, lo del control del llenado del tanque ha ayudado mucho. Por eso le digo, todo se está mejorando”.

H1: “El sicariato y el narcotráfico es otro problema es muy grave que se está dando no solo en la frontera sino en todo el país, pero claro aquí se ve con mayor frecuencia. Esos problemas ha hecho que

PSF

se vengan muchos colombianos para Venezuela, en estos últimos días informaron que había una invasión en San Cristóbal grandísima de puro desplazados de Colombia”.

H2: “El sicariato y el narcotráfico ocurre en la frontera por el enfrentamiento entre grupos o bandas. En los últimos tiempos eso ha incrementado. Pero estamos tratando de controlarlo, aunque aquí todos saben que el que esta quieto no le ocurre nada. Uno trata de no meterse en problemas porque eso aquí es muy delicado”

H1: “Por la cercanía de los dos países existen personas que trabajan en Colombia, para ganar en pesos y viven en san Antonio. Y los colombianos hacen lo mismo esos vendedores en las avenidas de san Cristóbal y de san Antonio son de Cúcuta y regresan en la noche. Y los grandes comerciantes de Colombia también, ahí esta el caso de los dueños del central azucarero de aquí, lo expropiaron fue por eso. Residentes en Colombia pero invertían aquí”.

H2: “Si claro que hay desplazados de Colombia aquí, si precisamente por esos desplazados es que se nos presentan muchos problemas a nosotros. Ellos vienen al país para buscar mejores condiciones de vida, pero no tienen como hacerlo y aquí las cosas no son tan fáciles, entonces terminan metiéndose en problemas como contrabando, narcotráfico. Y nos complica mas la situación”.

H1: “No existen políticas de atención a los desplazados colombianos. Más que unas políticas de atención ha sido como una conveniencia, al estado venezolano lo que le ha preocupado es el voto. Si el colombiano viene y vota pues le ofrecen vivienda o algunas cosas materiales (colchones, neveras), dependiendo del número de votos que pueda conseguir. Y eso ha hecho que se vengan familias completas a votas y se quedan en esas casitas que da el gobierno. Imagínese lo que se puede presentar en San Antonio con esa situación. Pero en sí el colombiano no ha tenido políticas que le

PSF

PPF

permitan mejorar sus condiciones, porque después que pasa el proceso electoral son olvidados por el gobierno. Por cada colombiano que le den algo, él compromete el voto de diez familiares o más, eso depende de lo que le ofrezcan. Entonces todos los que vienen a votar se quedan y todos son gasolineros, contrabandista, pertenecen a grupos subversivos. Usted se podrá imaginar lo que ocurre aquí, es fuerte. Y el gobierno es que genera toda esta situación”.

H2: “Bueno con el gobierno nacional se ha tratado de avanzar en esa materia pero es que es mucha gente la que viene para acá día a día. Los que están aquí votan, y quienes tengan papeles. Pero no tanto, si claro hay muchos colombianos acá. Se trata de incorporarlos a ellos en la política pero eso de que viene gente de allá a votar aquí, no eso no pasa”.

H1: “Nunca se ponen de acuerdo, y no resuelven nada. Y se pelotean los problemas, y uno como fronterizo no sabe quien tiene la responsabilidad. Ahí hay un ejemplo la carretera san Antonio y rubio, nadie arregla la carretera y tuvimos que hacer paro y de todo para que medio limpien la carretera. Y no habían acuerdos entre el gobierno local y regional. Y muchas de las políticas que maneja la alcaldía de san Antonio van en contra de las políticas del estado, eso se vio en ese conflicto y en todos”.

H2: “Bueno usted sabe que la ayuda del gobierno regional es muy poca. Pero el gobierno nacional si nos ha ayudado con muchas políticas como el merca aquí hay gente que no tiene nada que comer y con esos productos se ayudan, las misiones de todo tipo, si estamos mejorando las condiciones de la población mas desfavorecida.

H1: “En la Integración cultural se ve más influenciada Venezuela de Colombia que Colombia de Venezuela. Hay mas apego por parte de nosotros a las tradiciones de ellos, por ejemplo allá en Colombia se

PPF

PCF

celebra el día de las velitas y aquí en San Antonio se celebra ese día y a cinco kilómetros hacia San Cristóbal ya no se conoce esa celebración. Los carnavales en Venezuela es sinónimo de agua y echadera de broma, en Cúcuta lo celebran con comparsas y desfile. Aquí San Antonio se celebra igual que en Cúcuta, allá nadie echa agua. En la educación se presenta mucho que se celebran bailes pero con vestimenta de trajes de Colombia. Un profesor una vez estaba presentado un baile de joropo pero con pantalones de pepitas rojo propio Barranquilla”

H2: “En cuanto a la cultura, en San Antonio se hacen actividades donde gran cantidad de colombianos vienen a divertirse sanamente, así como uno hace con Cúcuta, yo creo que si se da”.

H1: “La universidad aborda lo problemas de manera muy superficial los aborda como de una manera muy superficial. Pero las verdaderas condiciones o problemas que se viven en la frontera eso no lo abordan.

H2: “Bueno pues no se como se da eso en la universidad, realmente no se. A veces vienen uno que otro estudiante a preguntar algunas cositas, pero así con el profesor y a dar charlas o cosas así, no.

PCF

PCF

Categoría Descriptiva. Problemática Política en la Frontera (PPF).

H1: “Existe desconocimiento de la realidad por parte de los habitantes de las capitales de ambos países, los encargados de elaborar las políticas en materia fronteriza. Ellos no conocen esta realidad. He tenido la oportunidad de estar con personas de ambas capitales, Incluso tratan de averiguar antes de venir, cual es el estilo de vida que se maneja aquí. Ellos tienen una percepción de la frontera como un espacio donde está gobernado por grupos subversivos, y ellos creen que aquí las condiciones son extremas.

PPF

Piensan que todos pertenecemos al contrabando a la vida ilegal a los grupos subversivos, y que es un territorio lleno de terrorismo. Que hay circunstancias precarias, falta de educación, falta de identidad propia de una nacionalidad definida como tal, incluso cuando uno de la frontera va para la capital en nuestro caso, le preguntan a uno que si uno es colombiano o venezolano, porque ellos no logran identificarnos.

H2: “Bueno en Caracas si, nuestro presidente conoce nuestra realidad, pero en Colombia creo que no. Por eso es que ellos tienen tantos problemas y se vienen para acá”.

Categoría Descriptiva. Problemática Cultural de la Frontera (PCF).

H1: “Particularmente creo que no, no puede ser así. Porque los Colombianos se imponen en este espacio. Tendríamos que pasar por una educación muy equitativa que tome en cuenta ambas culturas. Porque sino lo que ocurriría es que los venezolanos tendríamos que aceptar la cultura colombiana, que es lo que ha venido pasando. El egoísmo de la nacionalidad del colombiano es mayor que la nuestra.

H2: “Bueno somos hermanos por estar cerca, pero a veces pasan situaciones en que uno realmente se siente mal, porque el colombiano en muchas oportunidades abusa de los venezolanos. Claro estamos juntos y debemos ayudarnos, pero hay que estar muy vigilante, porque ellos son muy vivos, audaces y siempre quieren tener ventaja”.

PCF

Resultados obtenidos según guía de observaciones aplicada a los docentes de la UPEL-IPRGR de la Especialidad de Geografía e Historia.

Los resultados obtenidos en las observaciones realizadas a tres docentes (dos del régimen presencial y no del régimen mixto) que facilitan los cursos de geografía de Venezuela, geografía regional y estudios de frontera de la UPEL-IPRGR en la Especialidad de Geografía e Historia, se organizaron en función de las categorías: Didáctica de la Geografía; Contenidos Geográficos, Enseñanza de la Geografía y Problemática de la Enseñanza de la Geografía.

Categoría Central. La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico.

01: Ambiente donde se desarrolla la clase (espacios abiertos, ambientes de clase, otros).

Las clases observadas se desarrollaron en ambientes de clase exclusivamente.

02. Momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre).

Al observar la clase de los tres docentes, dos del régimen presencial realizaron el desarrollo y el cierre de la clase. El otro docente del régimen de mixto solo cumplió con el desarrollo de una clase. Por tanto, no se evidenciaron los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), en ninguna de las clases observadas.

Categoría Descriptiva. Didáctica de la Geografía (DG).

03. Actividades de participación desarrolladas en la clase.

Se logró evidenciar que de las tres clases observadas en su gran mayoría (dos clases), los estudiantes se comportaban como simple espectadores (pasivos), solo en una de ellas el docente utilizó la motivación con el uso de la técnica de la pregunta.

04. Estrategias empleadas durante la clase.

Entre las estrategias empleadas se logró evidenciar que las clases de geografía se desarrollan de manera magistral y expositiva. Solo una de ellas, además de ser magistral desarrolló un taller en equipo para el cierre.

05. Emplea estrategias dirigidas al estudio de la geografía del lugar fundamentado en la realidad fronteriza

Ninguno de los docentes empleó estrategias para el estudio de la geografía del lugar para comprender la realidad o dinámica fronteriza, a pesar de que los cursos están dirigidos a estudiar la dinámica local (geografía regional, geografía de Venezuela, estudios de fronteras).

06. Recursos y materiales empleados

De los docentes observados, en su totalidad emplean recursos convencionales para la enseñanza de la geografía como lo son el mapamundi, el globo terráqueo, el mapa de Venezuela, guías de trabajo y el pizarrón. Solo en una de las clases se empleó el video beam porque la actividad estaba a cargo de los estudiantes.

07. Aplica algún tipo de evaluación

Todos los docentes emplean la evaluación sumativa a partir de la aplicación de pruebas escritas y exposiciones orales. Así mismo se puede inferir el uso del taller en equipo como estrategia de evaluación. Como instrumento de registro de evaluaciones emplean la nómina de evaluación.

Categoría Emergente. Contenidos Geográficos (CG).

08. Entre los contenidos desarrollados se encuentran:

Geográficos (regiones de Venezuela, actividades económicas, población, elementos naturales), frontera y territorio, a escala mundial y nacional. Los contenidos enseñados durante las clases de geografía destacan los de carácter geográfico como son los referidos a conceptos, procesos y características de la geografía regional, métodos de regionalización, características físicas de las regiones naturales de Venezuela, y el concepto de zona limítrofe, límite y frontera. Presentan un profundo carácter teórico-abstracto, y enciclopédico. Además en la forma de enseñar los conocimientos prevalece la división entre la geografía física y la geografía humana. No se observó la enseñanza de un espacio de compleja relaciones donde se presenta una geografía eminentemente social. Solo un docente intentó explicar la concepción del espacio regional y la interrelación entre los aspectos físicos

y humanos, pero lo hizo con datos ficticios, es decir, que el espacio era abstracto, no se correspondía con hechos de la realidad.

Categoría Emergente. Problemática de la Enseñanza de la Geografía (EG).

09. Se realizan actividades que generan análisis y reflexión entre los estudiantes.

Dos de las clases observadas no efectuaron actividades de análisis y reflexión pues fueron excesivamente magistrales. Sólo una de ellas propició el análisis y reflexión en los estudiantes a partir de un ejemplo sobre el uso de la tierra pero con datos ficticios sobre la dinámica espacial.

Categorías Emergente. Realidad Geográfica Local (RGL) y Contenidos Geográficos (CG)

10. Los estudiantes al finalizar la clase demostraron habilidades relacionadas con la comprensión del espacio geográfico como realidad inmediata cercana

En ninguna de las clases se trabajaron temáticas que le permitieran comprender a los estudiantes su realidad inmediata. El contenido fue muy textual y abstracto, se hacía referencia a otras realidades o a ejemplos ficticios que no permitían comprender el entorno local del estudiante.

Categoría Descriptiva. Enseñanza de las Teorías Geográficas (ETG).

11. El docente demostró un manejo adecuado de las teorías geográficas.

Solo uno de los docentes enseñó la teoría de la regionalización al momento de dar el contenido geográfico relacionado con el espacio socio económico. Los demás docentes (dos), solo enseñaban el contenido de manera magistral sin hacer referencia a ninguna de las teorías geográficas existentes para explicar la realidad objeto de estudio.

Categoría Descriptiva. Problemática de la Enseñanza de la Geografía (PEG).

12. Durante la clase la participación de los estudiantes fue: Activa, pasiva, atenta, distraída, interesada, desinteresada, otras.

Las clases de geografía bajo la modalidad magistral no permitió la participación activa de los estudiantes. En dos clases los estudiantes se mostraron distraídos y desinteresados, (en una de las clases dos estudiantes estaban haciendo un trabajo de otra materia), y el docente no se percató de esta situación. Solo en una clase el docente mantuvo la atención del grupo, al emplear la técnica de la pregunta. Es evidente, que prevalece el interés por parte del docente solo de dar una gran cantidad de información teórica, sin análisis y procesamiento de la información.

13. Planifica la clase.

En el régimen presencial los docentes no llevan una planificación por escrito de las clases. En el régimen mixto la planificación la realizan en una hoja formato que le facilita la coordinación donde colocan la unidad, la actividad a desarrollar en forma general y la fecha. Sin embargo, no se observó una planificación de la clase desarrollada.

14. El desarrollo de la clase se corresponde con la planificación prevista.

Evidentemente que al no tenerse una planificación prevista pues surge la improvisación al momento de ejecutarse la clase. Esto se logró determinar en algunas improvisaciones que realizaban los docentes al dar la clase.

4. Aplicación del Círculo Hermenéutico

El presente estudio por ser una investigación mixta, obtuvo los hallazgos desde varias perspectivas (docente, estudiante, comunidad) y a través de distintos tipos de instrumentos de recolección de datos (cualitativos y cuantitativos), para lo cual se emplearon cuestionarios, entrevistas y guías de observaciones (Ver Anexo B-1, B-2, B-3; C; D-1, D-2, D-3). Con el propósito de develar las nociones y prácticas que se hacen presentes en la realidad fronteriza del eje Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira, y en la enseñanza de la geografía del lugar en la UPEL-IPRGR, donde las problemáticas fronterizas constituyen un referente obligado para comprender la realidad geográfica contemporánea.

La triangulación de datos tanto de naturaleza cuantitativa y cualitativa se realizó mediante el Círculo Hermenéutico, como método de interpretación de la información obtenida, el cual permitió encontrar los significados que el sujeto interpretado ofrece sobre las categorías de análisis que se plantean en la investigación. Como señala Gadamer (1977), “construir un Círculo Hermenéutico implica, la disposición del sujeto intérprete a la acción de comunicación, aprestado del componente teórico necesario para desentrañar los significados que el sujeto interpretado, a través del texto, le ofrece, como único elemento de pre - comprensión de su subjetividad” (p.08). Se realizó la representación gráfica a través de diagramas, para triangular opiniones de todos los informantes claves.

Cada diagrama está estructurado en tres grandes círculos, en el cual se representan las opiniones y nociones de los estudiantes, docentes y habitantes obtenidas a partir de las entrevistas, cuestionarios y guías de observaciones. En la convergencia de los tres círculos nace una interpretación más concreta y cercana de la realidad en estudio.

Interpretaciones que conducen las teorizaciones en función de las categorías centrales de la investigación y que se transforman en referentes significativos para la comprensión de la realidad próxima como lo constituye la frontera desde el ámbito pedagógico, muy particularmente en la enseñanza de la geografía en las casas de estudio de educación universitaria en la en la formación docente.

**CATEGORÍA CENTRAL: EL LUGAR EN EL EJE FRONTERIZO JUNÍN,
PEDRO MARÍA UREÑA Y BOLÍVAR DEL ESTADO TÁCHIRA**

Categorías Descriptivas:
CF; EPF.

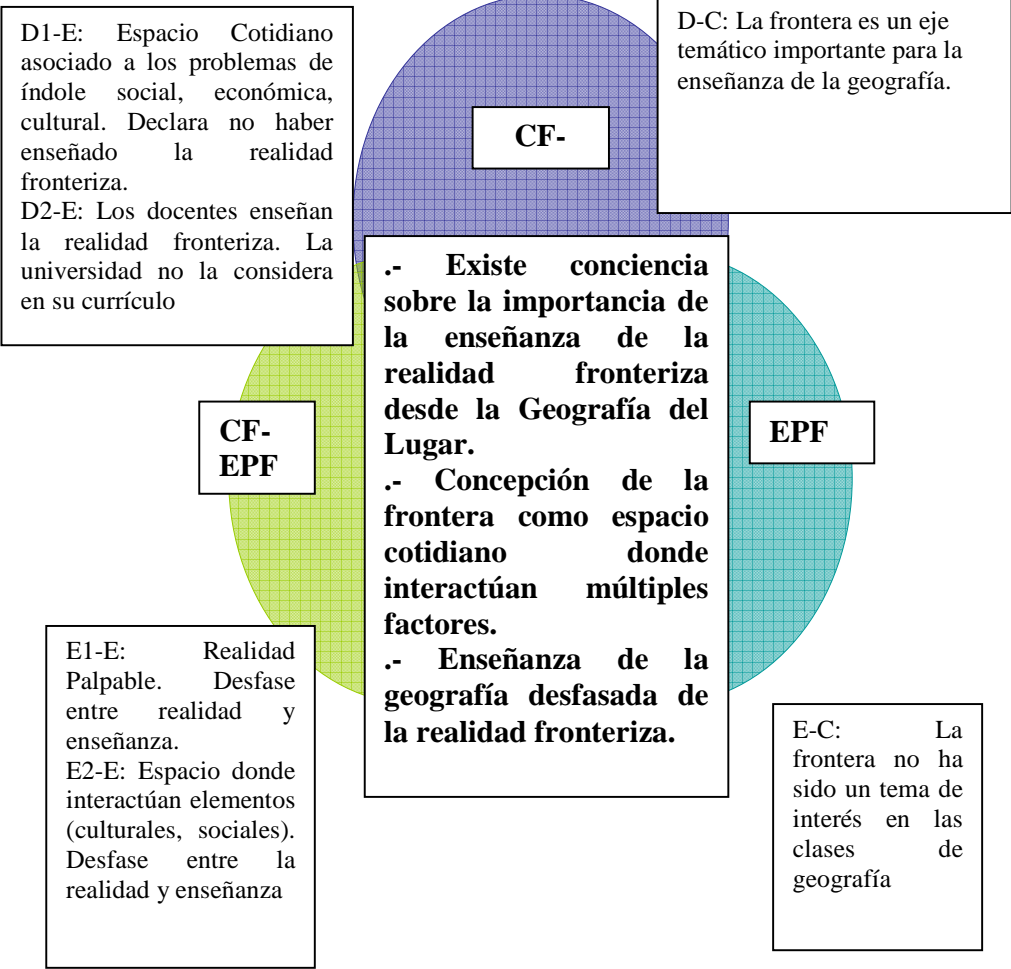


Diagrama 1. El lugar en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar estado Táchira

La frontera es concebida por los docentes como un espacio cotidiano, asociado a los problemas de índole social, económico y cultural. Por su parte, el estudiante la concibe como espacio palpable, en el que interactúan elementos sociales y culturales. Se puede apreciar que en las concepciones antes expuestas emergen condiciones propias de la realidad fronteriza, en función de las problemáticas que en dichos espacios se presenta, desde los distintos ámbitos (social, económico, cultural y jurídico).

Sin embargo, desde la enseñanza de la geografía no es tomada en cuenta dicha dinámica para generar debates y discusiones sobre la realidad geográfica local. Así lo señalaron los docentes y estudiantes, al mencionar que la frontera no ha sido un tema de interés en las clases de geografía. Existe un desfase entre la realidad y la enseñanza, aún cuando la frontera es un eje temático de gran importancia para la enseñanza de esta ciencia geográfica. Evidentemente, que en la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, la enseñanza de la geografía se presenta descontextualizada de la realidad cercana, representada por el lugar fronterizo, en el cual se manifiestan situaciones que explican el acontecer diario del habitante de este espacio, y se constituye en el punto de partida de la comprensión de la realidad local.

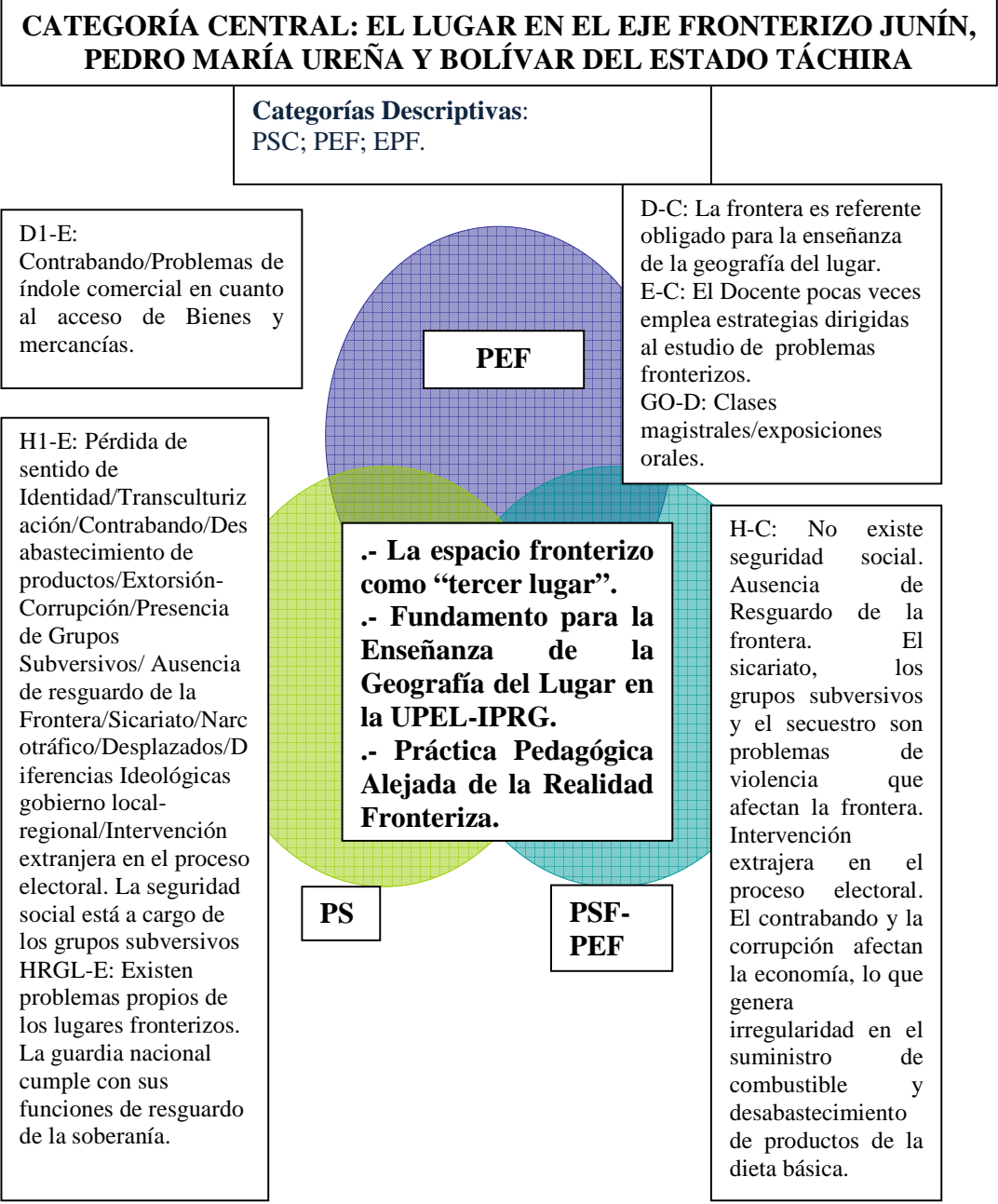


Diagrama 2. El lugar en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira

La interpretación de la realidad socio económica en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar, conduce a establecer ciertos elementos representados por el espacio fronterizo como “tercer lugar”, sinónimo de un espacio muy particular, que en esencia se presenta complejo, pues no existen barreras físicas ni virtuales, que impidan el intercambio comercial, el cual se da bajo la figura del contrabando de bienes, servicios, personas e información. Actividad que para unos, afecta la economía, y que genera irregularidad en el suministro de combustible y desabastecimiento de los productos de la dieta básica (lo que incide directamente en el acceso de bienes y mercancías para el habitante de frontera); pero que para otros es un lugar en el cual las instituciones que deben brindar seguridad social forman parte de las actividades ilícitas que profundizan la corrupción y la seguridad social está a cargo de los grupos subversivos que participan activamente en la frontera objeto de estudio.

Sin embargo, ante esta realidad los docentes de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, pocas veces emplean estrategias dirigidas al estudio de los problemas fronterizos. Por el contrario, las clases son eminentemente magistrales o fundamentadas en exposiciones orales. De allí que surja con gran preocupación la necesidad de establecer el debate sobre lo que se enseña en las casas de estudio de educación universitaria en la formación docente y su correspondencia con la realidad geográfica próxima.

**CATEGORÍA CENTRAL: EL LUGAR EN EL EJE FRONTERIZO JUNÍN,
PEDRO MARÍA UREÑA Y BOLÍVAR DEL ESTADO TÁCHIRA**

**Categorías Descriptivas:
PEF, PSF.**

H1-E: La universidad aborda los problemas de la frontera de manera muy superficial.

D-C: La frontera es referente obligado para la enseñanza de la geografía

H1-E: La Aplicación de las leyes no son iguales para todos los habitantes. Se aplican a los más débiles de la estructura social. Se presentan gran cantidad de colombianos desplazados quienes son familiares de gasolineros o grupos subversivos y complican la situación. La integración cultural no se puede lograr. Se requiere de una educación que tome en cuenta lo cultural de manera equilibrada. Aquí se impone la cultura colombiana sobre la venezolana
 HRGL-E: Se aplican todas las normativas legales.
 Hay cantidad de desplazados que se están tratando de atender.



H-C: no existen políticas de integración económica, política y cultural que beneficien al habitante fronterizo. No se cumplen con las normativas legales. Las diferencias ideológicas existentes entre el gobierno local y regional, afectan la frontera. Existe gran cantidad de desplazados desatendidos por el Estado venezolano. Desde el ámbito cultural el dialecto, creencias, formas de vestir y comida de los habitantes del Táchira es muy similar a los de Cúcuta.

Diagrama 3. El lugar en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira

Al observar los resultados se presenta la frontera como realidad socio cultural compleja, pues la normativa legal no se aplica a todos los ciudadanos por igual, generándose situaciones de injusticia social. La gran cantidad de desplazados colombianos en Venezuela, específicamente en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar han dado como resultado la profundización de la existencia de problemas sociales en el lugar, pues consideran que no existen políticas de Estado para atenderlos, y en ocasiones son familiares de contrabandistas de combustible y de personas que forman parte de las fuerzas subversivas. Esta es la visión del ciudadano común de la frontera representado por un comerciante. Sin embargo, para un representante del gobierno local (Cámara de Comercio), la percepción de la realidad es distinta, pues considera que se están aplicando todas las normativas legales establecidas para los lugares de frontera. Coincide en que existe gran cantidad de desplazados, pero señala que se están tratando de atender.

Desde el ámbito económico, el habitante de frontera según respuestas emitidas en los cuestionarios, considera que no existen políticas de integración en esta materia que los beneficien. Así mismo, señalan que no se cumplen las normativas legales y declaran que existen gran cantidad de desplazados desatendidos por el Estado venezolano. Por otra parte, manifiestan que las diferencias ideológicas entre el gobierno nacional, regional y local afectan el desarrollo de la frontera, pues dicen que en pocas ocasiones llegan a consensos para resolver los problemas que se presentan.

Con relación a los aspectos culturales el habitante de frontera, considera que existe una asimilación cultural por parte de los venezolanos de la cultura colombiana, pues el dialecto, creencias, formas de vestir y gastronomía de los habitantes del Táchira es muy similar a los habitantes del Norte de Santander. Piensan que es difícil lograr una integración cultural equilibrada para la frontera tachirensis. Ante esta realidad, la universidad aborda los problemas de manera superficial, así lo señala el habitante entrevistado, aún cuando los docentes encuestados consideran que la frontera es referente obligado para la enseñanza de la geografía. Es evidente que existen discordancias entre el discurso y la praxis pedagógica.

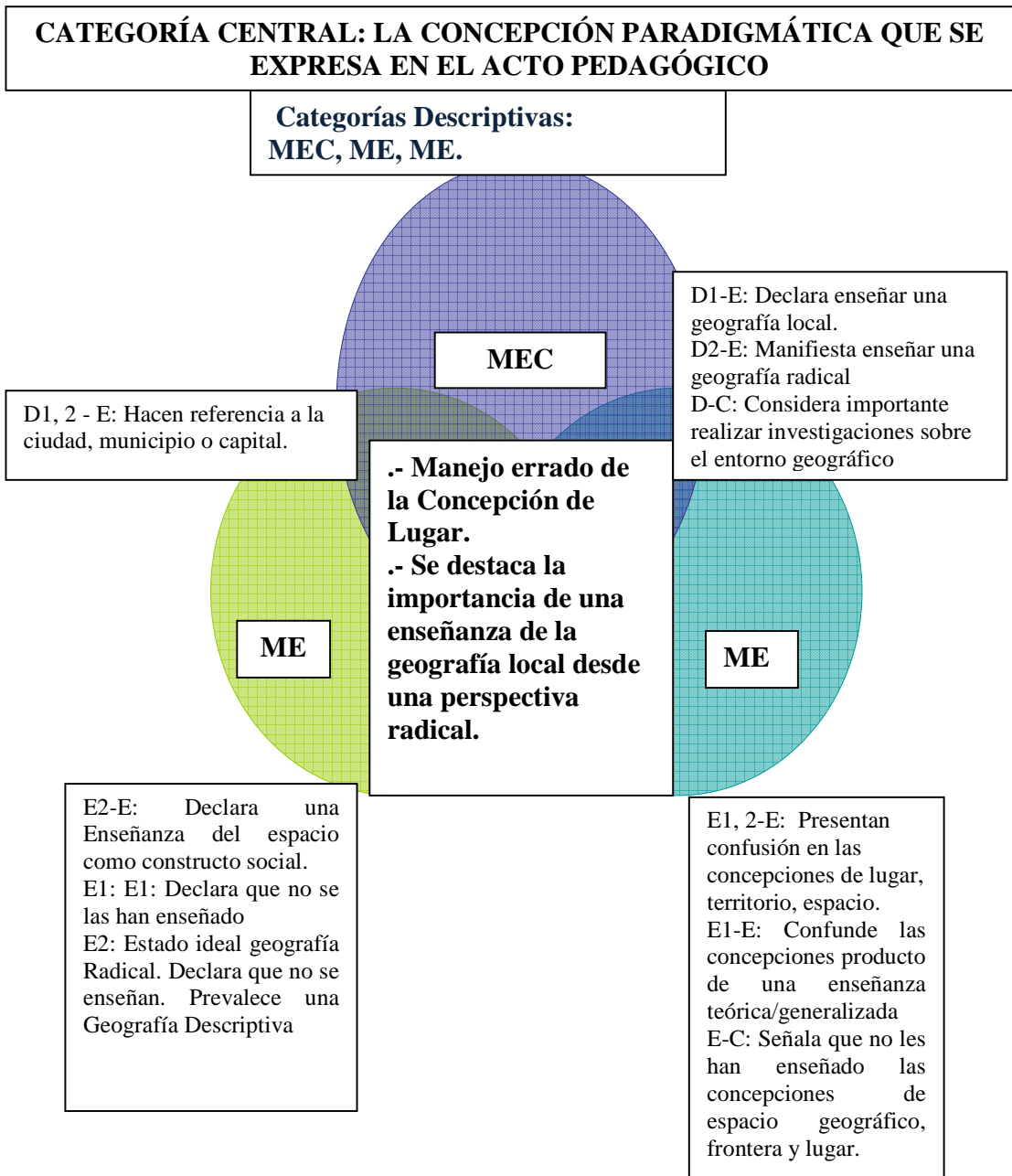


Diagrama 4. La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico

En relación con la concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico al momento de dar clase en la Especialidad de Geografía de la UPEL-IPRGR, se parte de las concepciones que manejan los docentes y estudiantes sobre el espacio geográfico, frontera y lugar; categorías de análisis de gran importancia para la comprensión de la realidad geográfica contemporánea. De acuerdo con las opiniones emitidas por los docentes se logró determinar que manejan una concepción errada, al hacer referencia a la ciudad, municipio o capital al momento de definir el espacio geográfico, frontera y lugar. Por su parte, los estudiantes presentan confusiones en dichos términos y argumentan, que tal confusión es producto de que no han sido enseñados dichos conceptos en clase. Sólo un estudiante entrevistado señaló el concepto de espacio geográfico como constructo social. Concepción que coincide con la opinión ofrecida por un docente entrevistado, quien argumentó que durante sus clases trata de enseñar una geografía eminentemente radical. Sin embargo, queda en evidencia que las concepciones de espacio geográfico, frontera y lugar son escasamente trabajadas durante las clases de geografía, debido a que la enseñanza se sigue impartiendo de forma teórica y generalizada, prevaleciendo una enseñanza de la geografía eminentemente descriptiva.

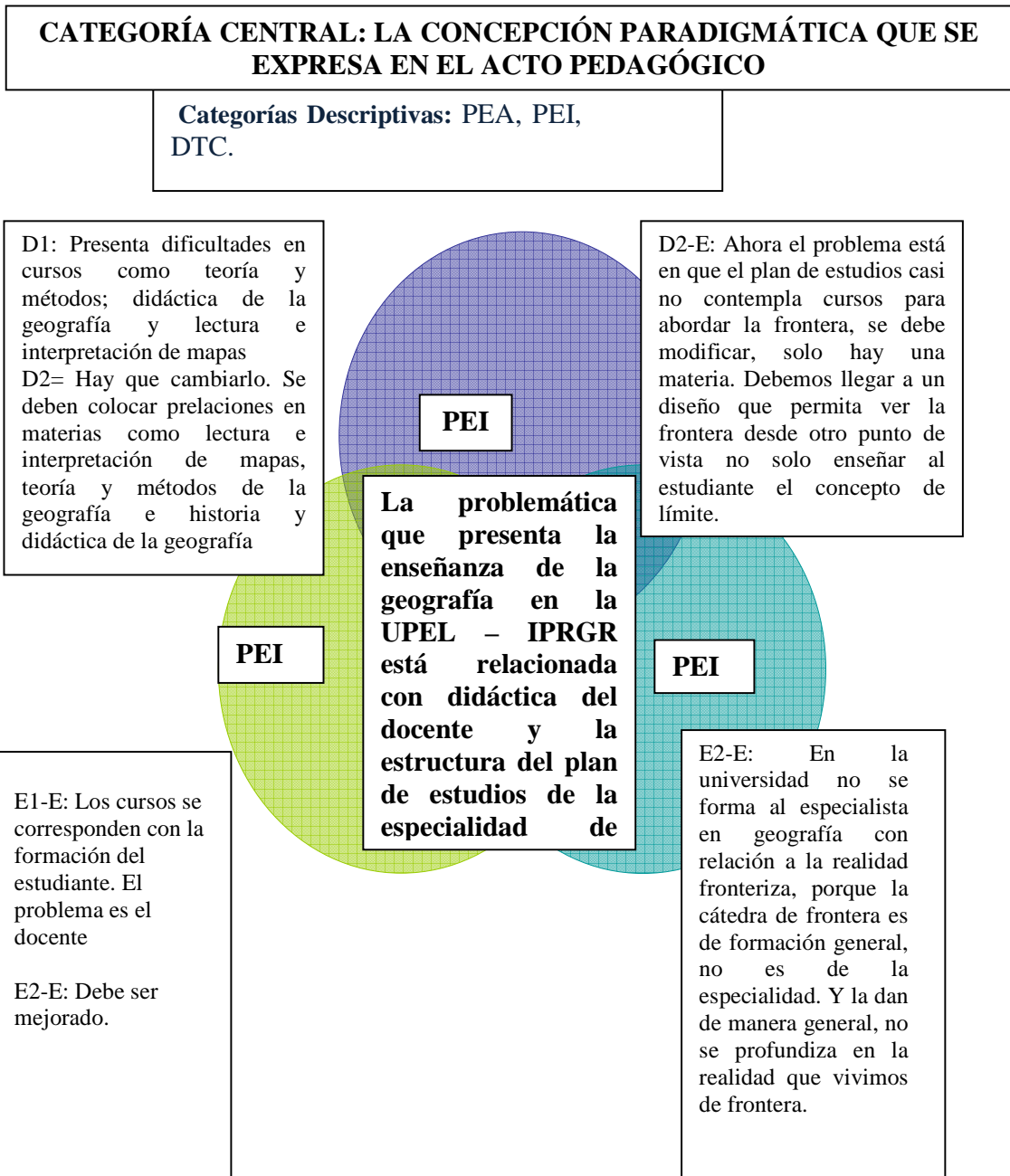


Diagrama 5. La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico

Una de las categorías emergentes que ayudan a comprender la concepción paradigmática que se hace presente en el acto pedagógico de aula en la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, está relacionada con el Plan de Estudios de la Especialidad. De acuerdo a las opiniones dadas por los docentes entrevistados coinciden en señalar que el mismo presenta dificultades en cursos como Teoría y Métodos de la Enseñanza de la Geografía e Historia, así como en Didáctica de la Geografía. Pues en ocasiones es enseñada por docentes que son de formación histórica y obvian las teorías geográficas. Por su parte, los estudiantes encuestados señalaron que estos conocimientos no son enseñados durante las clases de geografía.

Esta circunstancia permite comprender por qué los estudiantes no manejan dichas teorías y concepciones. Con relación a los conocimientos que debe aprender el estudiante en cuanto a la frontera, se logró determinar que el Plan de Estudios de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR, sólo presenta dos cursos de formación general y optativos que son además impartidos de manera superficial, pues no se hace referencia a la realidad fronteriza que se vive en este lugar, así lo manifestaron los estudiantes entrevistados. Ante esta situación, ellos consideran que la educación universitaria impartida en la UPEL-IPRGR, no responde a la formación que realmente debe tener un Especialista de Geografía e Historia en función a la realidad que expresa la frontera desde todos sus ámbitos.

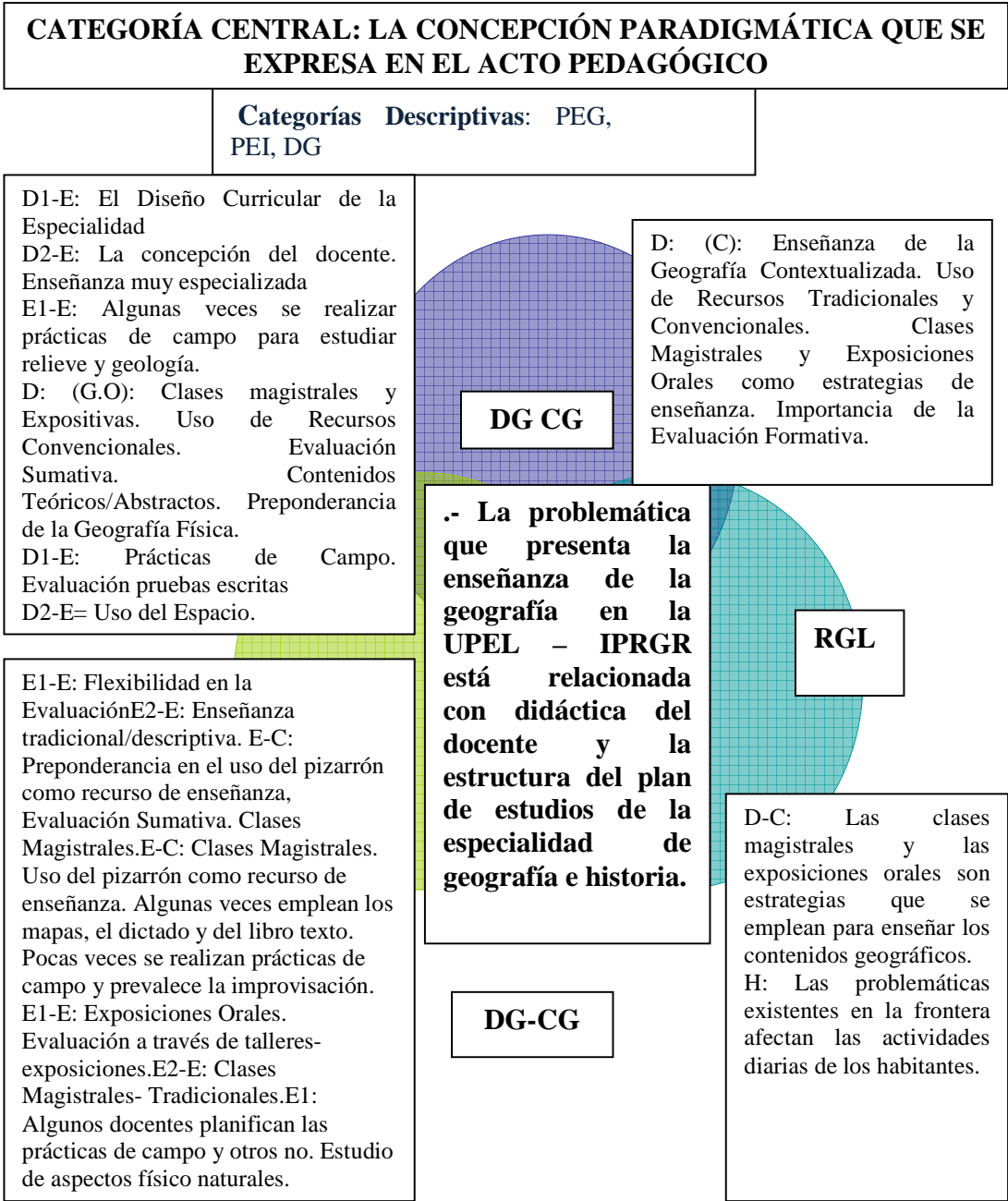


Diagrama 6. La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico

La concepción paradigmática que se expresa en el acto pedagógico se puede determinar a través de la didáctica que se emplea para la enseñanza de la geografía. Con relación a esta categoría se llegó a la conclusión de que la geografía se imparte de manera tradicional, donde imperan las clases magistrales, exposiciones orales, apoyados en recursos como el pizarrón, en el cual se infiere el copiado de información dada en clase. El contenido es eminentemente teórico y abstracto, pocas veces se promueven los procesos de reflexión y análisis de la realidad local. En algunos casos se presenta una enseñanza muy especializada de la geografía, en la que se emplea la práctica de campo como estrategia didáctica para conocer los elementos físicos de la realidad objeto de estudio. En el proceso de evaluación impera la evaluación sumativa para medir el logro de los contenidos por parte de los estudiantes.

Los elementos anteriormente señalados constituyen el punto de partida para comprender la problemática que se manifiesta en la enseñanza de la geografía de la UPEL-IPRGR en la Especialidad de Geografía e Historia.

Por lo tanto, se evidencian fuertes contradicciones entre el discurso que manejan algunos docentes que imparten geografía y su práctica pedagógica, pues a partir de sus opiniones queda claro el papel fundamental que cumple el estudio del espacio geográfico local, el cual juega un rol preponderante las problemáticas existentes en la frontera. Sin embargo, al analizar los resultados obtenidos en la guía de observaciones aplicadas a los docentes durante el desarrollo de una clase, se determinó que emplean recursos convencionales para la enseñanza de la geografía, en el que se destaca el mapa (sólo para localizar hechos o fenómenos), el pizarrón y guías de trabajo.

Los contenidos son abstractos y teóricos, en algunas ocasiones se parte de ejemplos de la realidad pero con datos ficticios. Hay una preponderancia en la enseñanza de la geografía física y emplean la evaluación sumativa a través de pruebas escritas.

La realidad anteriormente expuesta, coincide con los resultados de los estudiantes encuestados. Sin embargo, los docentes declararon que parten de una

enseñanza de la geografía contextualizada y que están de acuerdo en la aplicación de la evaluación formativa para retroalimentar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Es evidente que se presentan prácticas pedagógicas que denuncian una enseñanza de la geografía tradicional a pesar de que se tiene conocimiento de la necesidad de enseñar una geografía en correspondencia con los hechos que ocurren en el entorno próximo “el lugar”, como una de las categorías de análisis propuestas en la didáctica contemporánea.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES CRÍTICAS

A partir de los hallazgos obtenidos en el estudio emergieron dos grandes ejes temáticos: el acto pedagógico y la frontera como lugar, constituyéndose en el punto de partida para la construcción teórica del conocimiento. Grandes temas que surgen de la reagrupación de categorías centrales/descriptivas (iniciales y emergentes) en el análisis de la información y que se corresponden con los propósitos planteados en el estudio. En este sentido, y solo por efectos metodológicos de apreciación del proceso de análisis se separan ambos ejes; ya que ellos representan un elemento indisoluble que aporta interpretaciones más cercanas a la realidad.

El Acto Pedagógico

La Enseñanza de la Geografía: Entre la Memoria y el Olvido

La enseñanza de la geografía ha estado dominada por la racionalidad científica instrumentalista y positivista que expone el currículo para las casas de estudio de educación superior y muy particularmente para la UPEL-IPRGR.

Desde la estructura curricular, prevalece la lógica disciplinaria como forma de razonamiento y organización dentro de los planes de estudio, presenta una concepción atomista/reductora que caracteriza a la lógica curricular empírico-analítica y penetra de manera definitoria la enseñanza de la geografía, al presentarla como una disciplina académica eminentemente abstracta donde se aborda la realidad en dos grandes categorías (el estudio de lo humano y lo físico) bajo las divisiones de la geografía general y regional, por una parte, y por la otra, el estudio

descontextualizado que priva en su enseñanza. Pero además plantea divisiones profundas entre los contenidos del componente pedagógico y los del componente de la especialidad (geográfico), así como el método deductivo para la administración de los cursos. Se parte de una visión total del mundo, para luego comprender a escala nacional y regional la geografía, y se obvia la geografía del lugar. Estos elementos han originado una práctica pedagógica desarticulada de la sociedad, del espacio y del lugar.

Bajo esta concepción se instruye al docente quien se encargará de enseñar la realidad geográfica compleja y contradictoria que se está experimentando en los lugares de frontera. Por tal motivo, la enseñanza se traduce en una simple enunciación de datos, en un inventario de hechos que conducen a la memorización de información descontextualizada, sin interés para el estudiante, sobre aspectos físicos y naturales del planeta y del país.

Situación que se reproduce a través de una enseñanza disfrazada en estrategias supuestamente innovadoras y maquilladas bajo reformas educativas que aspiran mejorar la calidad de la educación. En el caso de la formación del docente de geografía de la especialista de geografía e historia, Santiago (2000), señala que:

La acción pedagógica se realiza con planes de estudios, centrados en asignaturas específicas y aisladas que pone en franca evidencia al reduccionismo científico y académico originado por la fragmentación que el positivismo impuso para explicar la realidad. Por consiguiente, ese desarrollo curricular facilita una práctica centrada en cursos particularizados sin relación entre sí. De tal forma que la formación se limita a los procesos instruccionales descritos en los planes de estudio, en asignaturas distribuidas en el tiempo y con determinadas horas para transmitir los contenidos a enseñar por el docente y aprender por los estudiantes (p.05).

Al considerar lo anteriormente expuesto, resulta de fundamental importancia asumir como objeto de conocimiento, el análisis de los procesos formativos del docente de geografía. Se trata de un educador que debe ser calificado con conocimientos y prácticas de acento actualizado y renovado, de tal manera que facilite los procesos de enseñanza y de aprendizaje, estrechamente vinculados con el momento histórico.

Al respecto, la investigación arrojó que el personal docente que se desempeña en la formación de educadores en geografía e historia, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, IPRGR, es un recurso humano calificado, que posee un saber disciplinar que transmite a sus alumnos, en forma cotidiana, cuando facilita los procesos de enseñanza. En tal sentido, los estudiantes adquieren información teórica y se convierten en receptores de un gran número de información geográfica de carácter abstracto y enciclopédico, en ocasiones responden a los aspectos de la geografía humana local, pero descontextualizado de las realidades que emergen en las regiones de frontera.

Para Freire, citado por Santos (1997), esta práctica de la enseñanza es tradicional y se fundamenta en el Modelo de Educación Bancaria, “concebida como una manera de entender la educación donde se establece la relación vertical de los actores educativos, o sea, en la que uno (el educador) otorga, y otro los (educandos) reciben conocimiento” (p.158).

Los docentes apegados a esta orientación pedagógica, poco valoran la información que divulgan los medios de comunicación, a pesar que es un bombardeo constante de noticias y conocimientos que inducen las modas y los eventos de gran magnitud a nivel mundial. Uno de los efectos relevantes es que esa circunstancia produce comportamientos mecánicos que evitan la reflexión, generándose en el ámbito formativo la utopía de creer en una supuesta integración a los acontecimientos históricos vividos. En el caso de la enseñanza de la geografía que se facilita en la mencionada institución, habitualmente se desarrollan prácticas rutinarias traducidas en modelos de enseñanza tradicionales de la disciplina. Eso ha traído como consecuencia que el estudiante que se forma como docente de geografía e historia, distorsione la verdadera concepción de esta ciencia geográfica y manifieste conocimientos de una realidad geográfica fundamentada supuestamente en lo local, pero alejada de los problemas que realmente vive como habitante de frontera, lejos de una geografía de “el lugar”.

En esa práctica pedagógica, se ha evidenciado que los docentes enfatizan en la transmisión de los contenidos geográficos; por ejemplo, el relieve, el clima, los ríos,

la población, los parques, entre otros aspectos. Quiere decir que en la enseñanza geográfica, predomina la orientación científica de la geografía física. Preocupa la ausencia de estudios que expliquen la verdadera geografía local, pues eso determina la falta de sentido de pertenencia hacia la realidad inmediata, en otras palabras, no reconocen el “lugar” donde viven a escala local y planetaria.

En este escenario, se forman educadores teóricos que transmiten conocimientos abstractos, lo que resulta incoherente con las exigencias del mundo contemporáneo. Por tanto, urge revisar el planteamiento teórico curricular de la especialidad, las orientaciones programáticas de las asignaturas geográficas y los saberes fundamentalmente disciplinares del personal docente que labora en la especialidad de geografía e Historia, en la enseñanza del componente geográfico, pues para los lugares de frontera la educación y muy particularmente la enseñanza de la geografía debe ser distinta, se debe abordar desde la ciencia y la investigación, la dinámica que realmente se presenta, desde la concepción real de “el lugar”. Se trata de poner al estudiante frente a su propia realidad.

Al revisar la el Plan de Estudios para la Especialidad de Geografía y de Historia se puede observar que sus contenidos además de disciplinares, sólo hacen referencia a dos cursos para la formación del docente en áreas de frontera, que además el estudiante puede decidir si los cursa o no, porque son de carácter optativo.

Esta realidad la conoce el estudiante al considerar que *“En la Universidad no se forma al especialista en geografía con relación a la realidad fronteriza, principalmente porque la cátedra de frontera es de formación general, no es de la especialidad y obligatoria. Y la dan de manera general, no se profundiza en la realidad que vivimos de frontera”*(E2).

Por otra parte, en opinión de los docentes se logró determinar que el plan de estudios presenta dificultades en algunos cursos de la especialidad, al señalar que *“Tal y como está estructurado el plan de estudios de la Especialidad de Geografía e Historia tiene muchas dificultades en ciertas asignaturas tales como, teoría y métodos de la geografía y la geohistoria de Venezuela, porque ¿quién la va a dar? ¿él docente de historia o el de geografía?, y como pocos docentes del departamento*

están casados con ese planteamiento de la geohistoria, entonces hay una serie de dificultades en ese sentido. Yo facilite métodos de la geografía, en mixto; y los resultados pues no fueron muy positivos” (D1).

Es evidente, que esta situación está afectando directamente la formación teórica que debe recibir el estudiante. Pues se determinó que poseen problemas relacionados con el manejo de concepciones a la luz de las teorías geográficas. Los docentes por lo general no enseñan los problemas geográficos con los métodos y teorías propios del conocimiento epistemológico de la ciencia geográfica.

Ante esta realidad es importante señalar que en la actualidad se está gestando en la Universidad una transformación curricular, la cual pretende responder a las demandas de los contextos mundiales y a las necesidades educativas nacionales, regionales y locales, y que además permita implementar reformas en la operativización del currículo cónsonas con los avances educativos y en correspondencia con el marco legal vigente, las políticas e intereses institucionales y nacionales enmarcados en la formación integral de los estudiantes ante los nuevos requerimientos sociales. Desde el año 1996, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ofrece al país un Diseño Curricular para la formación docente de pregrado, en el cual tiene como propósito fundamental alcanzar los fines de la educación venezolana, el cual deberá dirigir sus esfuerzos al desarrollo de competencias y habilidades que propicien los procesos de transformación individual y social, que considere la consolidación de la familia, la identidad nacional, el uso racional de los recursos, la participación en los procesos productivos, el diseño de espacios de aprendizaje creativo y la generación de cambios significativos en el contexto educativo.¹⁰

Sin embargo, esta transformación curricular se está gestando a espaldas de los actores educativos involucrados, pues los docentes y estudiantes de la especialidad de geografía e historia, así lo declaran, al señalar que

“Realmente no conozco las transformaciones propuestas para el nuevo diseño

¹⁰ UPEL (2010). Currículo de la Formación Docente. Documento Base.

curricular para la especialidad de geografía e historia en la UPEL en nuestro Instituto” (E1).

“No conozco la propuesta de transformación propuesta para la especialidad de geografía e historia” (E2).

“No tengo conocimiento de esa información. Pero, como jefe de área se han presentado algunas sugerencias, pero como tal desde arriba, que yo sepa el manejo de alguna transformación curricular. No, no he formado parte de esa discusión” (D1).

¿Cómo puede un currículo responder a las necesidades reales del contexto donde se dan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuando quienes conocen las debilidades no forman parte de la discusión?.

Es evidente que se sigue insistiendo a nivel central en cómo se debe enseñar (la didáctica), pues desde que la educación normó los conocimientos escolares a través de su estructura curricular (programas, planes de estudios), dejó a un lado la discusión sobre el qué se debe enseñar (los conocimientos). En estos momentos, cuando la sociedad se enfrenta a un gran avance científico tecnológico, y las sociedades cambian a ritmos acelerados, no se puede seguir enseñando un conocimiento estático, enciclopédico. Porque el currículo pasaría hacer discursivo, es decir, letra muerta en el quehacer pedagógico.

En tal sentido, se debe retomar la discusión sobre lo que se enseña, que para el caso particular de la UPEL-IPRGR, en la geografía, es el espacio fronterizo como “lugar”. Y superar las debilidades presentes en el plan de estudios mediante la discusión y el debate de los que realmente conocen las debilidades (docentes y estudiantes).

4.- Ante la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es imprescindible asumir una enseñanza de la geografía en los espacios de frontera fundamentada en el estudio del lugar donde se vive, espacios cotidianos que revelen los problemas que a diario los habitantes de fronteras experimentan y que se ven afectados de manera directa e indirecta.

Se requiere de una nueva educación geográfica como señala Ramírez (2005), “enmarcada en la necesidad de buscar nuevas interpretaciones e imágenes. La nueva cartografía debe contemplar la desconstrucción y reconstrucción de nuevas instituciones políticas, la globalización de la producción económica, alfabetismos tecnológicos, fundamentalismos y crisis ambientales” (p.06). Se requiere de la cartografía del lugar, para plantear el análisis de los verdaderos problemas que emergen en los espacios de frontera. Ya no es relevante enseñar el límite, la extensión del río o la diversidad natural. Resulta perentorio incorporar al estudiante en el debate de los acontecimientos socioculturales que se manifiestan en las fronteras como resultado de la mundialización.

De allí que se impone una explicación analítica y crítica de la realidad geográfica, a partir de la contextualización de los procesos pedagógicos, más allá de las simples actividades rutinarias desarrolladas en el aula y centradas en conocimientos textuales. Por tanto, surge como premisa desde el ámbito pedagógico, involucrar la realidad inmediata como escenario donde la enseñanza de la geografía se torna activa, participativa y vivencial, para que el estudiante reflexione sobre lo que ocurre a nivel local pero sin perder la mirada de los acontecimientos globales que lo afectan como habitante del mundo, y pueda comprender y explicar su propio mundo para luego transformarlo.

En este sentido, resulta significativo aplicar el método inductivo en la estructuración del plan de estudios y por ende en la enseñanza de los conocimientos geográficos. La propuesta apunta hacia el estudio de la categoría de “ el lugar”, una enseñanza centrada en los significados, dinámicas y realidades locales, para luego comprender como ese lugar afecta o incide en lo nacional y mundial. Y no dejar a discreción del docente el estudio de lo local.

Ante la situación planteada, se piensa que es conveniente reflexionar en torno a los conocimientos que emergen sobre la geografía del lugar en las realidades fronterizas. Por tanto, se presenta un reto para la enseñanza de la geografía en las Casas de Estudio de Educación Universitaria encargadas de la Formación Docente, preparar el ser humano que proponga con lucidez, las herramientas bajo una postura

crítica que permita transformar la realidad socio-histórica vivida en los espacios de frontera. Así desde el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, se deben plantear debates en función de la realidad cercana: la frontera como “tercer lugar”, sinónimo de realidad cotidiana manejada por una ciudadanía que intenta escapar al control de ambos Estados (Venezuela y Colombia), y que establecen sus propios mecanismos de control y funcionamiento. Lo cultural emerge como un espacio compartido donde se reconoce al habitante en una sola connotación: el fronterizo. Y desde la economía, las actividades reconocidas socialmente como ilegales, forman parte de su cotidianidad y justifican su subsistencia.

El currículo desde estas realidades debe retomar las discusiones sobre el qué enseñar. La Geografía como ciencia social debe partir la concepción de lugar, que en el caso particular del presente estudio lo constituye la frontera (en todas sus dimensiones reales), pero que desde otros contextos y desde otras miradas debe responder a la realidad vivida por los actores educativos (espacios centros-periferia).

La Frontera como Lugar

Un Exordio Necesario

El lugar es concebido desde varias perspectivas, para el presente estudio se hace un esbozo de la concepción de lugar desde el punto de vista antropológico y geográfico, pues desde estas dos perspectivas complementarias reaparece el sentido del lugar que reafirma el carácter emotivo, de significados que se requiere para comprender las realidades fronterizas desde sus complejas relaciones.

Para llegar a las concepciones de lugar, hay que pasearse por los elementos culturales que establecen el orden social y dibujan el lugar común en las sociedades contemporáneas. Pasando por los signos más visibles, más establecidos y más reconocidos del orden social, delinea simultáneamente el lugar. Esta concepción desde el punto de vista antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. El lugar antropológico es de escala variable...Las organizaciones dualistas, a menudo

traducidas en el suelo por una frontera muy material y muy visible, y que rigen directa o indirectamente la alianza, los intercambios, los juegos, la religión...son lugares cuyo análisis tiene sentido porque fueron cargados de sentido, y cada nuevo recorrido, cada reiteración ritual refuerza y confirma su necesidad.¹¹

Son lugares antropológicos los históricos o los vitales, así como aquellos otros espacios en los que nos relacionamos. Desde la visión de Marc Augé, los espacios fronterizos pueden ser concebidos como lugares, pues tienen rasgos comunes en cuanto a que son identificatorios, relacionales e históricos.

La frontera como lugar antropológico constituye un espacio cargado de significados, prácticas sociales, reglas preestablecidas por los mecanismos de intercambio que históricamente han surgido, como dinámicas naturales de formas de vida, por el contacto entre dos culturas distintas, que hacen de ese espacio un lugar de complejas relaciones. Lugar que además está condicionado por la globalización como una condición cultural, un momento histórico que experimenta la sociedad.

El autor hace una aproximación al concepto de la "sobremodernidad" construido a partir de una reflexión sobre la identidad del individuo en función de su relación con los lugares cotidianos y la presencia de la tecnología. Marc Augé acuñó el concepto "*no-lugar*" para referirse a los lugares de transitoriedad que no tienen suficiente importancia para ser considerados como "lugares". Un no-lugar es una autopista, una habitación de hotel, un aeropuerto o un supermercado. Carece de la configuración de los espacios, es en cambio circunstancial, casi exclusivamente definido por el pasar de individuos. No personaliza ni aporta a la identidad porque no es fácil interiorizar sus aspectos o componentes. Y en ellos la relación o comunicación es más artificial. Nos identifica el ticket de paso, la tarjeta de crédito, un código.

Concretamente, en la geografía que nos es cotidianamente más familiar, se podría hablar, por una parte, de itinerarios, de ejes o de caminos que conducen de un lugar a otro y han sido trazados por los seres humanos; por otra parte, de encrucijadas

¹¹ Augé Marc (1992). Los no Lugares. Espacios del Anonimato. Una Antropología de la Sobremodernidad. (pp. 58-59).

y de lugares donde los hombres se cruzan, se encuentran y se reúnen, que fueron diseñados a veces con enormes proporciones para satisfacer, especialmente en los mercados, las necesidades del intercambio económico y, por fin, centros más o menos monumentales, sean religiosos o políticos, construidos por ciertos hombres y que definen a su vez un espacio y fronteras mas allá de las cuales otros hombres se definen como otros con respecto a otros centros y otros espacios.¹²

La frontera Colombo Venezolana particularmente en el eje Junín Bolívar y Pedro María Ureña se corresponde a un lugar de gran movilidad, pues las personas transitan permanentemente de un lado y del otro, se desplazan, se encuentran, y se reúnen. Las ciudades han sido concebidas para responder a las necesidades consumo de los habitantes fronterizos. Sin embargo, desde la cultura global se atenta con la noción de lugar, al establecer relaciones de intercambio, en la cual se multiplican de manera vertiginosa los “no lugares”.

El ciudadano contemporáneo se desenvuelve en escenarios en los cuales se presentan redes comerciales y culturales que han hecho artificial las relaciones sociales y donde priva el transito de bienes, servicios y personas, sin fronteras reales establecidas. Es así, como en ese espacio fronterizo, además de constituirse en un lugar cargado de significados y representaciones, ha dado paso a la creación de los “no lugares”, en el cual el ciudadano fronterizo posee una identidad individual e interactúa cotidianamente sin percepción real de las relaciones en las que participa. Generalmente, los venezolanos se trasladan a Colombia a buscar bienes y servicios en grandes redes comerciales, para satisfacer sus necesidades, del mismo modo que lo hace el habitante fronterizo colombiano en Venezuela.

Estas relaciones complejas establecen que para cada habitante de frontera su país sea su “lugar” con una fuerte connotación de arraigo y de significados. Pero el otro lado de la frontera se muestra como un “no lugar”, en que el ciudadano del otro país viene en búsqueda de la satisfacción de sus necesidades. Es un lugar de transito obligado para el desarrollo de sus actividades socio-económicas. Pero además en esta

¹² Marc Augé (1992). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una Antropología de la Sobremodernidad (p. 62).

dinámica se establece un tercer espacio el fronterizo, el cual es normado por una identidad colectiva, tanto el colombiano como el venezolano son del mismo lugar, así se perciben. Las normas y reglas socio culturales son definidas por el habitante y por la dinámica impuesta, lejos de lo establecido y normado institucionalmente, un “Tercer Lugar”, punto de encuentro natural de los lugares y no “lugares”. (Ver Gráfico 16).

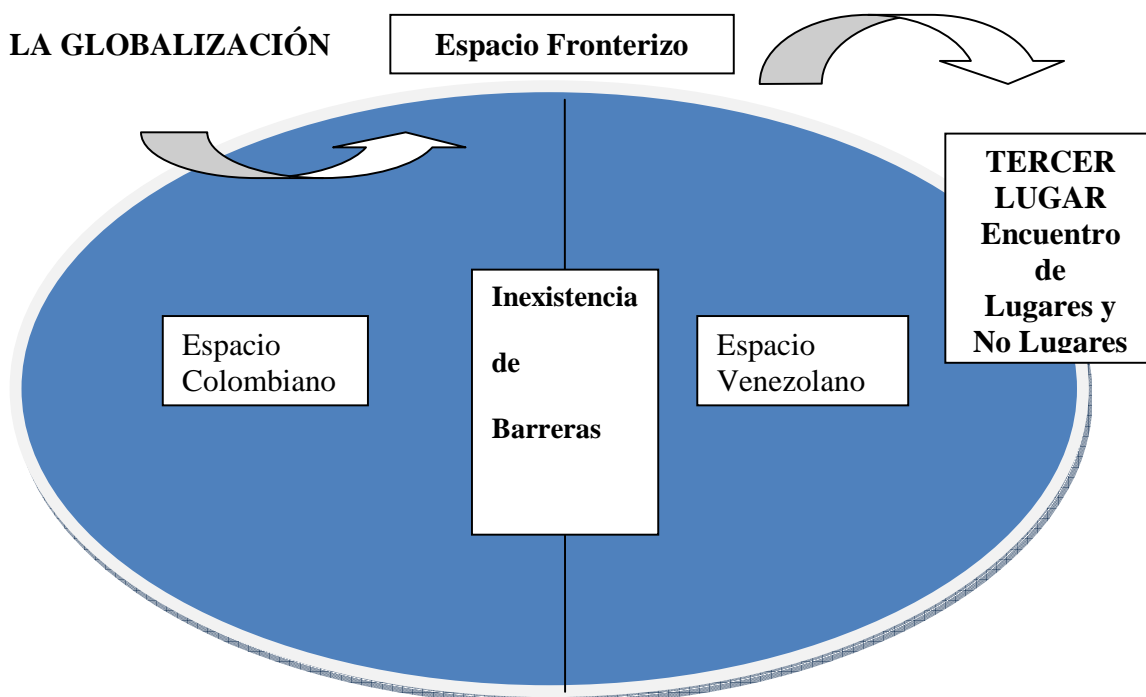


Gráfico 16. Plano de representación de la frontera como tercer lugar en la sociedad global.

Desde la geografía, el lugar como categoría de análisis del espacio geográfico está ligado a la experiencia individual, al sentido de pertenencia, a la localización concreta, al mapa mental. Los conceptos espacio y lugar y sus conexiones son el centro de las indagaciones sobre el espacio cognitivo, noción que comienza a gestarse en lo individual ya que implica al cuerpo humano que coexiste con el espacio. "Es

esta relación la que estructura y orienta la concepción y el comportamiento en el espacio; la percepción combinada y enriquecida por el pensamiento elabora su sentido."¹³

El lugar desde el punto de vista geográfico describe una localización espacial, pero también una experiencia humana y es un espacio que remite a un recorte territorial identificable sobre el que "cargamos ciertos valores" (Haggett, 1988).

Bajo las posturas antropológicas y geográficas de lugar, se deriva una concepción donde las experiencias, las realidades cercanas, las percepciones y los significados de los habitantes vienen a constituir elementos de análisis obligados para la comprensión del lugar. Desde la geografía del lugar emerge la importancia de reconocer los lugares y no lugares que se contraponen en los espacios fronterizos como resultado del híbrido cultural que plantea un tercer lugar, el cual denota la realidad vivida, sin líneas divisorias, ni diferencias ideológicas culturales, surge una identidad colectiva inmersa en condiciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y culturales complejas.

El espacio geográfico como lugar es un componente básico del mundo vivido y desde la geografía de los lugares puede propenderse por una percepción global y holística del mundo y de los hombres. El lugar es el sitio, la dimensión local del espacio, lo más cercano, ubicado de manera específica y el primer eslabón en el análisis de lo geográfico.¹⁴ El espacio geográfico no puede concebirse como simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, debe leerse como el espacio construido, lugar en el cual se desarrolla la acción humana. Es un espacio habitado por la diversidad de grupos que poseen diferencias culturales individuales y colectivas, con fuertes problemas sociales que los afectan cotidianamente.

¹³ Durán Diana (2004). El Concepto de Lugar en la Enseñanza.

¹⁴ María Raquel Pulgarín Silva. El espacio Geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales. (p.05).

La Frontera: Más allá del Bien y el Mal

Mas allá de las líneas imaginarias trazadas por los seres humanos, las fronteras geográficas son espacios físicos en los que se desplazan, conviven y se encuentran personas, despobladas algunas, resguardadas y concurridas otras. Las fronteras también son espacios humanos, limitados por parámetros lineales imaginarios que simbolizan la soberanía de los pueblos y múltiples valores nacionales. Sin embargo, la realidad de la convivencia en la frontera escapa a los preceptos constitucionales o legales de un país.¹⁵

En el caso particular de la frontera Colombo-Venezolana, es una de las que presenta una gran movilidad económica, social y cultural; permanente se generan movimientos masivos de personas que viven y trabajan de ambos lados sin ni siquiera notar diferencia al cruce de una frontera a otra, formando una vía común entre ambos países. Sin embargo, la otra cara de la moneda muestra una frontera con incontables problemas, como es trafico de drogas y de productos químicos, de comercio gasolina, armas vehículos, alimentos, ropa, etc. Además del problema tantas veces mencionado de la guerrilla y la extorsión.¹⁶

Como espacio compartido, la frontera es el resultado de un proceso histórico separado únicamente por la delimitación que impone criterios de soberanía nacional. Pero es de resaltar, que por encima de los intereses políticos y territoriales, los habitantes del espacio fronterizo conviven permanentemente en un clima de intercambio en busca de mejores condiciones de vida...La relación entre ambos países en este espacio fronterizo se caracteriza por su vinculación histórica, económica, cultural y religiosa. El límite pasa a ser una simple invención de los seres humanos para demarcar la propiedad o soberanía sobre un determinado pedazo de territorio. En la práctica social, la cotidianidad y el entramado de la vida en la zona de frontera borra la franja limítrofe y se nutre de tradiciones y costumbres, de logros, alcances, dificultades comunes. Las decisiones que se tomen de un lado u otro del

¹⁵ Raquel Álvarez Flores. Las Fronteras Culturales Caso: Colombo-Venezolano

¹⁶ Luisana Contreras (2001). Los Desplazamientos en Colombia y su Impacto en la Frontera Colombo-Venezolana. (p.121)

límite afectan por igual a las dos partes del territorio involucrado. Existe una dinámica propia, inédita diferente a la que se experimenta en otros espacios geográficos (p.73)¹⁷.

La frontera así definida viene a constituir un “tercer lugar”, lleno de significados, valores y reglas de convivencias que determinan la vida del habitante fronterizo con una identidad cultural colectiva que emerge del híbrido cultural entre ambos países. Esta concepción se desprende de los significados que aluden sus habitantes a la frontera como espacio vivido. Al señalar que *“la frontera es donde yo estoy viviendo, es una línea política que es marcada para dividir a dos pueblos o a dos sistemas sociales, económicos y políticos distintos. Para identificar territorios pero al mismo tiempo viene siendo, la realidad que se vive en una familia, donde unos miembros tienen más posibilidades que otros, tal es el caso de los venezolanos ante los colombianos, al reflejarse esta desigualdad, se establece un espacio virtual que no se ve, donde se da lugar a la envidia al egoísmo. Y por esa razón se genera una confrontación”* (HIE).

Confrontación que ha estado determinada por la presencia de grupos subversivos que luchan por tener el dominio de la frontera, que representa un espacio lleno de posibilidades para intercambio económico.

El habitante fronterizo este espacio lo percibe como *“una pared de vidrio que divide a dos pueblos con características diferentes, pero que a su vez estamos tan juntos, y por eso se establecen grupos subversivos, que quieren controlar y gobernar en un territorio diferente. Incluso se establecen políticas de control y de orden para los ciudadano fuera de las legales establecidas por los gobiernos o países, para tratar de convertir a la frontera como en una población a parte sin definición alguna, es decir, usted no es de Colombia y yo no soy de Venezuela, todos somos fronterizos”* (E-H1).

Es así como la teoría se rompe, las concepciones tradicionales de frontera no encajan en la nueva realidad que emerge producto de un mundo complejo en el cual las relaciones espaciales se mundializan y construyen espacios cargados de

¹⁷ José Alexander Niño Niño (2006). La Frontera un Espacio Geográfico. (p. 73).

intencionalidades, intereses y prácticas sociales con significados propios, de escala local pero con alcances planetarios.

Las problemáticas que tradicionalmente han existido para los espacios de frontera, se hacen presentes en el Eje Junín, San Antonio y Ureña con una fuerza vertiginosa, condicionando a sus habitantes a estilos de vida muy particulares.

El traslado de manera ilegal hacia el territorio colombiano es un rasgo muy común en esta frontera. Tanto productos alimenticios, gasolina, entre otros; son pasados bien sea a través de los controles militares o a través de “trochas” o “caminos verdes”. Esta práctica origina escasez de productos al lado venezolano y obliga al establecimiento de controles especiales que no son necesarios en otros espacios a nivel nacional... El contrabando se ha convertido en una forma de subsistencia de muchas familias de la frontera ante la falta de empleo en el país.¹⁸

Sin embargo, esta realidad para el habitante fronterizo es percibida desde otra perspectiva.

“Los que vivimos en frontera no podemos tener un ritmo de vida como el que tiene un venezolano común, porque la existencia de grupos subversivos nos obliga a vivir de otra forma. En lo económico tiene fortalezas porque hay más oportunidades pero al mismo tiempo hay muchas actividades ilegales que atentan contra los bienes del país, y eso a los de la frontera no les interesa. El contrabando es una actividad que se hereda, las familias participan en esa actividad y los niños también y cuando crecen pues la siguen practicando. El contrabando a pesar de que es una actividad ilegal, para nosotros es muy normal. Aquí se da mucho el contrabando de gasolina y de productos alimenticios.

Pero además se hace presente el desabastecimiento como problemática social existente que afecta la calidad de vida de los habitantes fronterizos.

En los últimos días el contrabando de mercancías produce aquí el desabastecimiento porque los mayores inversionistas de la frontera tienen abastos y tienen distribuidoras. Ellos son los que se encargan de venderle los productos a los Colombianos que le pagan el doble de lo que cuesta y todavía le sale barato al

¹⁸ José Alexander Niño Niño (2006). La Frontera un Espacio Geográfico. (pp.67-68).

colombiano comprar aquí, y por supuesto que ellos prefieren venderle al colombiano que al venezolano. El desabastecimiento de leche, harina, azúcar, mantequilla, entre otros más, viene siendo por el contrabando y por la facilidad de la misma actuación de la guardia nacional que incluso colaboran en eso” (H1).

En Fronteras desprotegidas o donde las reglas de juego se han transformado, es común observar modos de vida muy complejo en la cual la violencia viene a ordenar y normar los grupos sociales. Es común escuchar discusiones sobre la presencia de grupos guerrilleros y paramilitares en esta parte del territorio venezolano. Algunos hechos como el secuestro, la extorsión y el sicariato parecen demostrarlo...Ante esta situación, la población vive en estado de alerta permanente, debiendo adoptar medidas especiales de seguridad, y en otros casos, abandonar sus propiedades y emigrar del Estado.¹⁹

Sin embargo, desde la percepción del habitante fronterizo estos grupos vienen a cumplir con las funciones de resguardo y control, al señalar que *“La guardia nacional no es la que brinda seguridad social en la frontera aquí todo está organizado por los grupos subversivos no podría identificarlos porque existen varios, pero son ellos los que colocan orden y las normas. Son lo que mandan. Y la guardia nacional lo que es un disfraz formal dentro de ese sistema, ellos ponen orden es al personal civil, pero aquellos que pertenezcan a un grupo subversivo ni los miran. Ante la defensa de la nación o de la soberanía ellos no hacen nada, incluso colaboran para que el proceso de contrabando y actividades ilegales se de” (H2).*

Un “tercer lugar”, como ha sido definido un espacio fronterizo en que el habitante se siente protegido por los grupos que promueven la violencia y abusado por los grupos que debería controlar y resguardar, se establece “un espacio vivido y un espacio percibido”, como dos realidades distintas.

En este escenario la educación y muy particularmente las universidades desde la investigación deben promover propuestas para la comprensión de las problemáticas fronterizas. El trabajo científico desde la universidad debe fundamentar el valor real

¹⁹ José Alexander Niño Niño (2006). La Frontera un Espacio Geográfico. (p. 69).

de la frontera como “lugar” y contribuir con los elementos teórico-prácticos (concepciones, metodologías, actitudes), que conduzcan a la formación de una conciencia crítica fronteriza a nivel local, regional y nacional.

Ante esta situación preocupa la existencia de transformaciones curriculares en la especialidad de geografía e historia ajenas a la concepción real de “Lugar” en la frontera tachireense. Aún cuando debe ser una premisa, un eje transversal que oriente el diseño curricular para la formación docente en la UPEL-IPRGR y muy particularmente en la Especialidad de Geografía e Historia.

Inquieta entender que para los habitantes de frontera, como es el caso de quienes viven en Junín la realidad fronteriza es vista como ajena a su entorno. Al considerar frontera solo a Bolívar y Pedro María Ureña. Entonces, cual puede ser la percepción de frontera de quienes realizan las transformaciones curriculares desde Caracas. Tal vez, resulte importante detenerse solo por un instante y reflexionar sobre la verdadera formación que los docentes deben tener en nuestra Universidad y pensar si con solo dos cursos relacionados con los estudios de fronteras de naturaleza optativa, el estudiante logre alcanzar la formación que se requiere.

Es evidente, que se deben proponer revisiones reales que apunten a repensar el currículo, desde la concepción disciplinar que opera y que se hace presente en la dosificación de la enseñanza. Analizar los fundamentos paradigmáticos que se expresan en el acto pedagógico de aula en la enseñanza de la geografía, donde prevalece una tendencia hacia la pedagogía tradicional y concepciones de la geografía descriptiva y determinista; como fundamento para supuestamente comprender la dinámica local. Sobre estos aspectos se vive una compleja situación cultural donde domina la asimilación cultural y la transculturización, fenómenos que pasan desapercibidos en la enseñanza de la geografía del futuro docente. En esencia, se promueve el desapego a lo nuestro, a lo local. “El lugar” como categoría de análisis se diluye en el acto pedagógico, donde imperan contenidos abstractos, teóricos sin significados para nuestros estudiantes. Formar bajo estas premisas es abstraer al estudiante de su realidad para recibir un bagaje conceptual que no le permite comprender lo que ocurre en su realidad más cercana.

Consideraciones Finales

En términos generales, el presente estudio concluye con aspectos que resultan del análisis teórico anteriormente expuestos sobre los ejes temáticos: frontera como “lugar” y el acto pedagógico; ambos implícitos en la dinámica socio cultural que se impone en el eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar; así como la concepción paradigmática que rigen el acto pedagógico de aula en el componente geográfico la Especialidad de Geografía e Historia, en la UPEL-IPRGR, como seguidamente se expone:

- La estructura y organización curricular que prevalece en el Plan de Estudios de la Especialidad de Geografía e Historia para el componente geográfico, plantea una enseñanza de la geografía parcelada, generalizada y abstracta. Elementos que condicionan las prácticas pedagógicas fundamentas en una didáctica tradicional de la ciencia geográfica. Dicha estructura impide el estudio del “lugar”, categoría de análisis espacial, representada en el caso particular del presente estudio, por la dinámica del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira, al no existir cursos del componente pedagógico y especializado que conduzcan a la verdadera formación docente en este espacio geográfico.

- De acuerdo a la concepción paradigmática que rige el acto pedagógico de aula en el componente geográfico de la Especialidad de Geografía e Historia, se logró determinar que existe discordancia entre el discurso y la práctica pedagógica. Los docentes demuestran conocimiento de los fundamentos teóricos de la enseñanza de la geografía contemporánea. Sin embargo, al momento de enseñar, se manifiestan prácticas aferradas a las teorías tradicionales. Preocupa que en las aulas de clase se enseñan referentes teóricos contemporáneos para la enseñanza de la geografía como el uso de la realidad local, el uso de los sistemas de información geográfica, la geohistoria, entre otros; y desde el análisis espacial para abordar el espacio geográfico, privan estrategias fundamentadas en la descripción, memorización y generalización del conocimiento. Esta situación plantea desfase entre las didácticas contemporáneas y la formación pedagógica y geográfica que recibe el futuro docente

de la Especialidad.

- Como resultado de una práctica pedagógica alejada de la realidad vivida por los actores educativos, los docentes y estudiantes poseen una concepción de frontera construida desde su experiencia, pero desde el punto de vista teórico, emerge una concepción de frontera como límite, donde vienen a ser fronterizos sólo los habitantes que viven cerca de dicha línea, aún cuando Junín forma parte importante de este espacio, reconocido universalmente como municipio fronterizo.

- La noción de frontera que poseen los habitantes del eje fronterizo Junín, Pedro María Ureña y Bolívar del estado Táchira, está vinculada a las actividades que cotidianamente realizan para sobrevivir en este escenario geográfico. Es así como perciben un espacio donde las actividades ilícitas forman parte de su existencia. Justifican dichas prácticas producto de la tradición que se ha heredado como resultado del intercambio comercial que se ha venido realizando de manera espontánea y natural por su proximidad geográfica con el país vecino (Colombia). Elementos que en la actualidad se constituyen en referentes para comprender la dinámica socio-cultural que se expresa en este lugar del país. Es por ello, que para estar en correspondencia con la realidad que se vive en los espacios de frontera, desde las teorías culturales se plantea la configuración de un “tercer lugar”, que viene a explicar las contradicciones que se han establecido entre visiones generalizadas y universalmente reconocidas de la dinámica fronteriza y la percepción que realmente se expresa en el acontecer diario por sus habitantes.

- Para finalizar, se exhorta a las casas de estudios de educación universitaria de formación docente, particularmente a la UPEL-IPRGR, incorporar en el debate académico la realidad cercana que viven los actores educativos, condicionada en el caso específico del presente estudio, por “el lugar” fronterizo: exponente de una realidad compleja que para su transformación se requiere de una conciencia definida con relación a nociones y conceptos de la frontera, del lugar y de espacio geográfico, así como de teorías y prácticas que se correspondan con las propuestas de la didáctica contemporánea en la enseñanza de la geografía.

REFERENCIAS

- Alfonso, M. (1989). *Caracterización de lo cuantitativo y cualitativo desde la polémica paradigmática*. Espacio Latino. Uruguay.
- Álvarez, R. (2008). *Las Fronteras Culturales. Caso: Colombo-Venezolano*. Universidad de los Andes. Núcleo Táchira.
- Aponte, E. (1996). *Praxis de una investigación Geodidáctica. La especialidad Comercial de la Ciudad de Caracas, caso Nueva Caracas-Catia*. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad pedagógica Experimental Libertador, Instituto, Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Apple, M. (1986). *Ideas Fundamentales. Ideología y Currículo*. Editorial AKAL Madrid.
- Aranguren, P. (2008). *La Actitud del Docente ante las Estrategias de Enseñanza en la Escuela. Universidad Francisco de Paula Santander*. Investigación en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander Colombia.
- Augé, M. (1992). *Los no Lugares. Espacios de Anonimato*. Caracas. Academia Nacional de la Historia.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Trad. Pedro Rovira. España: Kairós.
- Bhabha, H. (1974). *El Lugar de la Cultura*. Trad. César Clira. Buenos Aires: Maratíal.
- Campos, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación Cuantitativa y la Investigación Cualitativa*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Contreras, H. (2011). *Enfoque Mixto en la Investigación Científica*. México: Trillas.
- Contreras, L. (2001). *Los Desplazamientos en Colombia y su Impacto en la Frontera Colombo-Venezolana*. Cuadernos de Postgrado Globalización Integración Frontera y Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. v.17. pp. 104-125.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Lithos.
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Documento Disponible en: <http://www.slideshare.net/conejo920/diseo-de-investigacion-no-experimental>.

Dridi, H. y Crespo, M. (1999). *Las Actuales Tendencias de Cambio en las Universidades Frente al Siglo XXI. Educación Superior y Sociedad* vol. 10 N°2,1999. Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. UNESCO.

Durán, D. (2006). *Ámbito de acción "Relaciones con el Entorno" El Concepto de Lugar en la Enseñanza*. Documento disponible en: www.ecoportal.net/content/view/full/30984.

El Táchira. *Zona de Frontera. Documento en línea:*
(<http://www.venezueladigital.net/tachira/frontera.html>) Zona de Frontera.

Freire, P. (1982). *Una Pedagogía para la Liberación Diálogos en Transformación Educativa*. Londres: Macmillan.

Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

García Canclini, M. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo.

Gentilí, P., Apple, M. Y Da Silva, T. (1997). *Cultura, Política y Currículo*. Ensayos sobre la crisis de la Escuela Pública. Buenos Aires.

Gobernación del estado Táchira (2010). Documento en Línea. Disponible: <http://Táchira.gob.ve/Táchira 2010/Bolívar.php>.

González, A. (2008). *Enseñar Geografía: Un Renovado Desafío en la Práctica*. Buenos Aires. Editorial Paidós. S.A.

Gurevich, A. (1994). *Un Desafío para la Geografía. Explicar el Mundo Real. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Paidós. S. A.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Tecnos.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la Investigación*. México McGraw-Hill/Interamericana, S.A.

Ianni, O. (1999). *Teorías de la Globalización*. España. Cuarta Edición. Siglo XXI Editores.

- La Torre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona España.
- Lanni, O. (1996). *Teorías de la Globalización. Mundo del Siglo XXI. Siglo XXI* Editores. Universidad de Texas.
- Ley Orgánica de Educación [Vigente]. Asamblea Nacional (2006). Gaceta N°: 5.929
- Libaino, J. (2002). *Globalización y Fragmentación*. Impacto sobre la Vida Religiosa. Documento Disponible: [www.prorid.org.co/libaino\(1\)html](http://www.prorid.org.co/libaino(1)html).
- López, L. y Benito, P. (1999). *Geografía Política*. Madrid.
- Marcuse, H. M. (2009). *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la Ideología de la Sociedad Industrial Avanzada*. Trad. Antonio Elorza. Barcelona España: Ariel.
- Martínez, M. (1997). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Arte y Saber en la Investigación Cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (1994). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. *Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa*. Paradigma. [online]. dic. 2006, vol.27, no.2 [citado 26 Febrero 2012], p.07-33. Disponible en la [World Wide Web](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso): <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1011-2251.
- Medina, E. (2006). *Aportaciones para una Epistemología de los Estudios sobre Fronteras Internacionales*. Estudios Fronterizos. Universidad Autónoma de Baja California. México. Vol. 7. Número 013. pp. 9-27.
- Moretti, H. (2007). *Reflexiones sobre el Debate Áreas Vs. Disciplinas desde la Geografía en la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires*. Revista Universitaria de Geografía. Vol 16 número 1 Bahía Banca. pp. 01-23.
- Morse, J. (2003). *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (S/F). *Investigación Cualitativa “La Complementariedad Etnográfica”*. Una Guía para abordar Estudios Sociales. Editorial Kinesis. Universidad de Caldas.

- Niño, J. (2006). *La Frontera un Espacio Geográfico*. Línea Imaginaria. Revista de Investigación de Estudios Sociales y de Frontera. N 2. pp 63-81.
- Pppkewitz, T. (S/F). *Los Discursos Redentores de las Ciencias de la Educación*. Ideología, Pensamiento y Educación. Publicaciones M.C.E.P.
- Pulgarín, M. (2005). *El Espacio Geográfico como Objeto de Enseñanza en el Área de las Ciencias Sociales*. Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas. Documento Disponible en: www.sogeocol.edu.co.
- Rodríguez, E. (2006). *Enseñar Geografía para los Nuevos Tiempos*. Paradigma. V.27. pp.73-92.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona (Malaga): Ediciones Algibe.
- Ruíz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Procedimiento para su Diseño y Validación. Barquisimeto-Venezuela.
- Rusque A. (2003). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Caracas Vedell Hermanos Editores.
- Sánchez, H. (2007). *Rol del Docente Integrador Como Promotor de Aprendizaje Significativos*. Documento Disponible: <http://incar.blogdiario.com/1241919898/>
- Santiago, J. (1997). *Una Aproximación a la práctica del docente que enseña geografía*. Geoenseñanza, (2). pp.7-37.
- Santiago, J. (2005). *Los Cambios de la Globalización y la Exigencia de otros Fundamentos Teóricos para Enseñar Geografía*. ULA. Táchira.
- Santiago, J. (2005). *Otros Fundamentos Epistemológicos para mejorar el desarrollo curricular de la formación del docente de geográfica*.
- Santiago, J. (1998). *Una Propuesta Geodidáctica para Mejorar la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano*. Geoenseñanza (3). 07-56.
- Santiago, J. (2003). *Emergentes Cambios Paradigmáticos en la Enseñanza de la Geografía y sus Efectos en el Trabajo Escolar Cotidiano*. Geoenseñanza (8). 05-15.
- Santiago, J. (1993). *Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la Equidad y Modernización*. Editorial Popular O.E.I. Quinto Centenario. España.

- Santiago, J. (1996). *El entorno sociocultural y la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana*. *Geoenseñanza*, (1). 87-104.
- Santiago, J. (1999). *La Concepción de la geografía y la docencia Geográfica*. Universidad de los Andes.
- Santiago, J. (2002). *Finalidades Educativas de la Enseñanza de la Geografía en el Contexto del Mundo Global*. Universidad de Los Andes-Táchira
- Santiago, J. (2002). *Las Repercusiones de la Globalización en la Realidad Geográfica y en la Enseñanza de la Geografía desde las Concepciones de los Educadores. Un Modelo Geodidáctico*. Universidad Santa María. Caracas.
- Santos, G. (1997). *Ideas Filosóficas que fundamentan la Pedagogía de Paulo Freire*. España.
- Santos, M. (2004). *Por otra Globalización. Del Pensamiento Único a la Conciencia Universal*. Bogota.
- Sarlo, B. (1994). *Basuras Culturales, Simulacros Políticos*. En Posmodernidad en la Periferia. Buenos Aires: Ariel.
- Schökel, L.A. (1997). *Apuntes de Hermenéutica*. Valladolid: Simancas.
- Soja, E. (1996). *Tercer Espacio*. Oxford: Basil Blackwell
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad Editorial de Antioquia.
- Tamayo, M. y Tamayo, C. (1999). *Serie Aprender a Investigar*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Torres, S. (1984). *La investigación Etnográfica y la Reconstrucción Crítica en Educación*. Universidad de Santiago de Compostela. España. Documento Disponible: www.saber.ula.ve/bitstream/.../23912/.../bol2_armando_santiago.pdf.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos Vivir Juntos?*. México: F.C.E.
- Tovar, R. (1986). *El Enfoque Geohistórico*. Caracas. Academia Nacional de la Historia.
- Universidad Binacional. *Eje de Desarrollo Fronterizo Combo-Venezolano*. Documento en Línea. Disponible: http://www.colombiash.org/reh/IMG/pdf_U._Binacional.pdf.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Documento del Proyecto de Transformación y Modernización del Currículo de Pregrado*.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Docente en la Especialidad de Geografía e Historia*. Disponible en: <http://www.ipm.upel.edu.ve/index.php/pregrado/especialidad-de-geografia-e-historia>
- Vattimo, G. (1996). *Posmodernidad. ¿Una Sociedad Transparente? En torno a la Postmodernidad*. Barcelona – España. Anthropos.
- Vélez, C., Arellano, A. y Martínez, A. (2002). *Universidad y Verdad. Repensar la educación desde la actualidad*. Anthropos. Argentina.
- Weber, M. (2003). *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. México: F.C.E.

ANEXOS

ANEXO A
PLAN DE ESTUDIOS

Plan de Estudios de la Especialidad: Geografía e Historia

Sem.	Cód.	Comp.	Cursos- fases	U. C.	N° de horas		Horas Mixto	Departamento	Prelaciones
					Teóricas	Prácticas			
I	0431	F. G.	Lengua Española	3	2	2	24	Pedagogía	-
	0122	F. G.	Introducción a la Investigación	3	2	2	24	Pedagogía	-
	0130	F. G.	Desarrollo de Procesos Cognoscitivos	3	3	-	24	Pedagogía	-
	0222	F. P.	Psicología Evolutiva	3	3	-	24	Pedagogía	-
	0223	F. P.	Sociología de la Educación	3	3	-	24	Sociales	--
Subtotal 15									
II	850	F.	Historia de Venezuela I.	3	2	2	24	Sociales	-
	2	E.	Lectura e Interpretación De Mapas.	3	2	2	24	Sociales	-
	850	F.	Geografía General.	3	2	1	24	Sociales	-
	4	E.	Introducción a la Filosofía	3	3	-	24	Pedagogía	-
	042	F.	Optativa Área Biopsicosocial						
	6	E.	2131 Oratoria y Cuidado de la Voz	3	1	2	24	Pedagogía	-
	012	F.	2434 Educación Física Deporte y	3	1	2	24	Matemática	-
	0	G.	Recreación	3	3	-	24	Pedagogía	-
	200	F.	2802 El Docente y su Proyecto de	3	3	-	24	Sociales	-
	0	G.	Vida	3	3	-	24	Pedagogía	-
Subtotal 15									
III	850	F.	Teoría y Métodos de la Historia y	4	4	-	24	Sociales	-
	1	E.	Geografía.	3	2	1	24	Sociales	-
	850	F.	Geografía de Venezuela.	3	3	-	24	Sociales	-
	5	E.	Historia de las Civilizaciones I.						-
	850	F.	Optativa del Área Rescate de la	2	3	-	24	Sociales	-
	6	E.	Cultura	2	1	2	24	Sociales	-
	100	F.	1002 Educación Comunitaria	2	1	2	24	Sociales	-
	0	G.	1721 Antropología Cultural	2	3	-	24	Sociales	-
			1121 Identidad Nacional y de	2	3	-	24	Sociales	-
			Frontera	2	3	-	24	Sociales	-
			1001 Cultura, Valores y Familia	2	3	-	24	Sociales	-
			1803 El Proceso de la Cultura de	2	3	-	24	Sociales	-
			Venezuela	4	3	2	32	Pedagogía	0220
			1131 Principio de Arqueología	3	3	-	24	Pedagogía	0120
022	F.	1131 Principio De Arqueología							
6	P.	Psicología de la Educación							
022	F.	Filosofía de la Educación							
4	P.								
Subtotal 19									
IV	850	F.	Dinámica Espacial.	3	2	2	24	Sociales	0426.
	7	E.	Historia de Venezuela II.	3	2	2	24	Sociales	8502
	850	F.	Estrategia y Recursos para el	3	2	2	24	Pedagogía	-
	3	E.	Aprendizaje	3	2	2	24	Matemática	-
	023	F.	Estadística Aplicada a la Educación	5	-	3	40	Pedagogía	0122
	0	P.	Fase de Observación	3	1	2	24		
023	F.	Extensión Acreditada							
2	P.								
032	P.								
1	P.								
Subtotal 17									
V	850	F.	Geografía Regional.	3	3	-	24	Sociales	8507
	8	E.	Geografía Económica Mundial.	3	2	2	24	Sociales	0426
	851	F.	Historia de las Civilizaciones II	3	3	-	24	Sociales	8506
	1	E.	Evaluación de los Aprendizajes	3	2	2	24	Pedagogía	-

	8509022902280233	F. E. F. P. F. P. F. P.	Currículo Investigación Educativa	3 4	2 3	2 2	24 32	Pedagogía Pedagogía	0223- 0224 0122
Subtotal 19									
VI	85158514012702200231	F. E. F. E. F. G. F. P. F. P.	Geohistoria de Venezuela. Problemas Históricos Del Mundo Contemporáneo. Educación Ambiental Ética y Docencia Planificación de Situaciones de Aprendizaje	3 3 3 4 3	3 3 2 3 2	- - 2 2 2	24 24 24 32 24	Sociales Sociales Sociales Pedagogía Pedagogía	8505 8509 - 0226 - 0224 0229- 0230
Subtotal 16									
VII	85108513500040000323	F. E. F. E. F. E. F. P. P. P.	Geografía Física de Venezuela. Pensamiento Sociopolítico de Simón Bolívar. Optativa de integración: 5501 Las Ciencias Sociales Y Su Enseñanza. 5502 Recreación Y Ecología. 5503 Formación De Conceptos De Espacio Y Tiempo. 5804 Recursos Tecnológicos 5008 Sociología Rural Optativa Teórico Educativa 4227-Andragogia 4437-Función Orientadora del Docente 4445-Epistemología y Educación Fase de Ejecución de un Proyecto Educativo Sc120 Servicio Comunitario	4 2 3 3 3 3 3 3 3 3 6 3	2 3 3 3 2 3 3 3 3 3 20	2 - - - 2 - - - - - 4 100	24 24 24 24 24 24 24 24 48 120	Sociales Sociales Pedagogía Sociales Sociales Matemática Sociales Pedagogía Pedagogía Pedagogía	8505. - - - - - - - - - 0233- 0321
Subtotal 18									
VII I	851260008516022502343000	F. E. F. E. F. E. F. G. F. P.	Problemas históricos de Venezuela. Optativa de profundización: 6126 Venezuela Contemporánea. 6501 Sistemas de Información Geográfica. 6506 Historia Latinoamericana 6507 Economía Política 6502 Agro ecología y Turismo 6503 Pedagogía y Edafología Seminario de Investigación en Geografía e Historia. Gerencia de la Educación Educación y Desarrollo en Regiones de Frontera Optativa Área Metodológica 3121 Dinámica de Grupo 3241Mediación Pedagógica Centrada en Procesos 3250-Informática al Servicio del Docente 3240-Área de Proyecto a Nivel de Educación Básica 3800 Didáctica de la Historia 3802-Integración Educando Neces.	4 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	4 3 3 3 3 3 3 2 2 1 3 3 3 3	- - - - - - - - - 1 2 - 2 - - -	24 24 24 24 24 24 24 24 24 24 24 24 24 24 24	Sociales Sociales Sociales Sociales Sociales Agroindustri ial Sociales Pedagogía Pedagogía Sociales Pedagogía Pedagogía Pedagogía Matemática Pedagogía Pedagogía	8503 - - - - - - - - 8515 - - - - - - -

			Espec. Sist. Educat						
				Subtotal 19					
IX	851	F.E.	Historia General de América.	4	4	-	24	Sociales	8509
	7	F.E.	Optativa de profundización:						
	600		6816 Climatología Y Meteorología.	3	3	-	24	Sociales	-
	0		6517 Estudios Latinoamericanos.	3	3	-	24	Sociales	-
			6518 Geología Y Mineralogía Del Táchira.	3	3	-	24	Sociales	-
			6519 Actores Políticos Del Táchira.	3	3	-	24	Sociales	-
			6508 Critica Histografica	3	3	-	24	Sociales	-
			6509 Curso Monográfico De Historia De Venezuela	3	3	-	24	Sociales	-
			6510 Historia Regional De Venezuela	3	3	-	24	Sociales	-
			6511 Curso Monográfico De Historia De América	3	3	-	24	Sociales	-
			6512 Geografía Económica Y Social De Venezuela	3	3	-	24	Sociales	-
		P.	6513 Climatología Aplicada A Venezuela	7	-	4	56	Matemática Pedagogía	- 0231-0323
	032	F.	6514 Geomorfología Aplicada A Venezuela	3	1	2	24	Pedagogía	-
	2	P.	6515 Cartografía Temática	3	1	2	24	Sociales	-
	300		6441 Informática en el Aula.	3	1	2	24	Pedagogía	-
	0		Fase de Ensayo Didáctico	3	1	2	24	Pedagogía	-
			Optativa Área Metodológica						-
			3806-Didáctica de la Geografía						
			3238-Educación Para La Participación Comunitaria						
			3251-Investigación Cualitativa En Educación						
		3501-Metodología Para La Investigación Geográfica							
		3851-Uso De La Televisión En El Aula							
Subtotal				17					
X	032	P.	Fase De Integración Docencia-Administración	7	-	8	56	Pedagogía	0322
	4	P.		7					
Subtotal				7					
TOTAL GENERAL				16					
5									
Componentes: F. P.= Formación Pedagógica / F. E.= Formación Especializada / F. G.= Formación General / P. P.= Práctica profesional									
Los estudiantes en el VII deben inscribir el Servicio Comunitario al tener aprobado 83 U.C. de la especialidad (Artículo 22 Reglamento Servicio Comunitario UPEL)									

ANEXO B
MODELO DE CUESTIONARIO

[ANEXO B-1]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.

Estimado Estudiante

El presente cuestionario responde a la instrumentación y categorización de un estudio titulado: “Principios Teóricos sobre la Geografía del lugar; como eje paradigmático de una propuesta de renovación curricular para la especialidad de Geografía e Historia en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.

El objetivo se centra en analizar las estrategias empleadas para la enseñanza de la geografía, con el propósito de plantear estrategias fundamentadas en la concepción del lugar, a partir de los resultados obtenidos.

A continuación, se presentan una serie de preguntas de selección a fin de obtener información relevante para la enseñanza de la geografía. Por favor marque con una “X” dentro del paréntesis en la respuesta que considere correcta.

La información suministrada tiene carácter confidencial y sólo será utilizada con fines académicos. Le agradecemos la sinceridad en las respuestas. Muchas Gracias.

CUESTIONARIO

1.- ¿Las clases de geografía se desarrollan en los ambientes de clase de la Universidad?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

2.- ¿Las clases presentan todos sus momentos (inicio-desarrollo-cierre)

- a.- Siempre ()

- b.- Algunas Veces ()
c.- Nunca

3.- ¿Durante las clases se desarrollan actividades de motivación, análisis, reflexión y de producción?

- a.- Siempre ()
b.- Algunas Veces ()
c.- Nunca

4.- ¿Las estrategias que se emplean para la enseñanza de la geografía se corresponden con talleres grupales, trabajos individuales, lectura e interpretación de las representaciones cartográficas, prácticas de campo y el estudio de la realidad local?

- a.- Siempre ()
b.- Algunas Veces ()
c.- Nunca ()

6. ¿Los docentes planifican las prácticas de campo donde se toman en cuenta estaciones, instrumentos de recolección de campo, mapas del recorrido, recursos y materiales, y cronograma de actividades?

- a.- Siempre ()
b.- Algunas Veces ()
c.- Nunca ()

5.- ¿El profesor dicta algunos contenidos de la clase?

- a.- Siempre ()
b.- Algunas Veces ()
c.- Nunca ()

6.- ¿El libro texto es empleado por el docente para enseñar Geografía?

- a.- Siempre ()
b.- Algunas Veces ()
c.- Nunca ()

7.- ¿Se utiliza el copiado del pizarrón o de materiales de trabajo para la

enseñanza de la Geografía?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

8.- ¿El profesor generalmente da clases magistrales para explicar los contenidos geográficos?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

9.- ¿El profesor emplea el mapa para localizar hechos durante las clases de geografía?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

10.- ¿Las clases de geografía se centran en describir los hechos geográficos de la realidad estudiada?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

11.- ¿Durante las clases de geografía el docente propone el análisis y la reflexión de la realidad local?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

12. ¿Las prácticas de campo que se realizan para estudiar la geografía, generalmente sirven de recreación y paseo?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

12.- ¿El docente realiza prácticas de campo para enseñar geografía?

- a.- Siempre ()

- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

13.-¿El docente emplea estrategias dirigidas al estudio de la geografía del lugar fundamentado en la realidad fronteriza?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

14.- ¿El docente aplica la evaluación sumativa para evaluar el desempeño del estudiante?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

15.- ¿El docente aplica la evaluación formativa para consolidar el aprendizaje de los contenidos geográficos?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

16.- ¿El espacio geográfico, la frontera y el territorio, han sido temas de interés desarrollados durante las clases de geografía?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

17.- ¿Durante las clases de geografía se han estudiado problemas propios de la frontera tachirenses como el desabastecimiento y el contrabando?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()
- c.- Nunca ()

17. ¿Al finalizar las clases de geografía logras comprender el espacio geográfico como realidad inmediata cercana?

- a.- Siempre ()
- b.- Algunas Veces ()

c.- Nunca ()

18.- ¿El docente al impartir las clases de geografía enseña las teorías geográficas?

a.- Siempre ()

b.- Algunas Veces ()

c.- Nunca ()

19.- ¿El docente promueve la participación activa de los estudiantes durante las clases de geografía?

a.- Siempre ()

b.- Algunas Veces ()

c.- Nunca ()

[ANEXO B-2]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.

Estimado Docente

Preocupada por el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía acudo a usted con la finalidad de solicitar se sirva de responder este cuestionario en la cual se hace un conjunto de preguntas dirigidas a recoger información acerca de las estrategias que emplea el docente en la enseñanza de la geografía.

Conociendo su alto sentido de colaboración le agradezco responda en función de la experiencia obtenida en su desempeño laboral, cuyos datos suministrados por usted son importantes y útiles para la elaboración del trabajo de grado, por lo tanto, agradezco la objetividad y sinceridad al emitir sus respuestas.

Finalmente, le doy las más expresivas gracias por la atención que le pueda brindar al presente instrumento, cuyo fin es netamente de carácter investigativo, recordándole que se garantizará la confiabilidad de la información recabada.

A continuación le serán presentados un conjunto de proposiciones a las cuales usted deberá responder según una escala valorativa que tiene cinco posibilidades. Usted solo debe colocar una “X” en la casilla que mejor refleje su estimación acerca de los planteamientos que se formulen. Analice el siguiente ejemplo y realice una práctica sobre la forma de llenar el cuestionario.

- MDA = Muy de Acuerdo
- DA = De Acuerdo
- NIANID = Ni Acuerdo Ni En desacuerdo
- ED = En Desacuerdo
- MED = Muy en Desacuerdo
- Ejemplo:

	MDA	DA	NIANID	ED	MED
1. El transporte urbano de San Cristóbal presta un buen servicio	X				

	MDA	DA	NIANID	ED	MED
01.Es importante realizar investigaciones sobre el entorno geográfico del educando para la enseñanza de la geografía.					
02.El docente debe aprovechar los problemas geográficos existentes en la comunidad para enseñar geografía.					
03.Para la ejecución de las prácticas de campo se deben tomar en cuenta aspectos relacionados con las estaciones, instrumentos de recolección de datos, mapas del recorrido, recursos y materiales, y cronograma de actividades?					
03.Uno de los recursos más importantes para la enseñanza de la geografía lo constituye el mapa, el cual sirve para ubicar los hechos geográficos.					
04. El libro texto del grado es muy importante para la enseñanza de la geografía.					
05.El dictado constituye una estrategia tradicional para la enseñanza de la geografía.					
06. La enseñanza de la geografía debe estar centrada en actividades de reflexión y análisis de la realidad local.					
07. Las prácticas de campo necesariamente no deben ser planificadas, permiten la creatividad y espontaneidad del docente al momento de ejecutarlas.					
07. Los talleres, la lectura e interpretación de mapas, el uso de tics, uso de recursos audio visuales, uso de medios de comunicación y prácticas de campo, son estrategias apropiadas para la enseñanza de la geografía.					
08. Las clases magistrales y las exposiciones orales son estrategias que se emplean para enseñar los contenidos geográficos.					
09.El estudio de la realidad fronteriza es referente obligado para la enseñanza de la geografía del lugar					
10.La evaluación formativa permite retroalimentar los contenidos geográficos dados en clase.					
11.-El espacio geográfico, la frontera y el territorio son ejes temáticos importantes para la enseñanza de la realidad geográfica contemporánea.					

12. Al finalizar las clases de geografía, es importante que los estudiantes demuestren comprensión del espacio geográfico como realidad inmediata cercana.					
13. Durante las clases de geografía se deben manejar las teorías geográficas de acuerdo a las unidades temáticas desarrolladas					
14. La planificación es un elemento importante para el desarrollo adecuado de las clases de geografía					
15. El desarrollo de la clase se debe corresponder con la planificación prevista.					
16. El docente debe ser creativo e improvisar al momento de enseñar los contenidos geográficos.					

[ANEXO B-3]

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.**

A continuación se presentan una serie de preguntas con el propósito de obtener información valiosa relacionada con aspectos propios de la frontera tachirenses en particular con el eje San Antonio, Ureña, Junín y Norte de Santander, el cual servirá para realizar un análisis de la dinámica social fronteriza de dicho lugar.

INSTRUCCIONES

Las preguntas son cerradas, por favor marque con una X la respuesta de su preferencia, esperando de ustedes la mayor colaboración y honestidad al momento de responderlas.

CUESTIONARIO

LUGAR: _____

DATOS DE LA PERSONA ENCUESTADA

Nacionalidad

V____ E____

Profesión _____

Lugar de Residencia _____

1.- ¿Considera usted que las problemáticas que ocurren en el eje fronterizo San Antonio, Ureña y Junín, afectan sus actividades diarias?

a.- SI ()

b.- NO ()

2.- ¿Considera usted que la Guardia Nacional ofrece seguridad social a los habitantes de la frontera tachirense?

- a.- SI ()
- b.- NO ()

3.- ¿El contrabando y la corrupción son problemas que afectan la dinámica de la frontera tachirense?

- a.- SI ()
- b.- NO ()

4.- ¿La irregularidad en el suministro de combustible afecta el desenvolvimiento normal en sus actividades diarias?

- a.- SI ()
- b.- NO ()

5.-¿Generalmente se ve afectado por problemas fronterizos como el desabastecimiento de combustible?

- a.- SI ()
- b.- NO ()

6.- ¿Cree usted que el problema del contrabando de la gasolina está siendo manejado equivocadamente por el gobierno venezolano?

- a.- SI ()
- b.- NO ()

7.- ¿Cree usted que los productos del mercial y pedeval son llevados a Colombia?

- a.- SI ()
- b.- NO ()

8.- ¿Cree usted que esta es la causa del desabastecimiento de los productos de la dieta básica en el estado Táchira?

- a.- SI ()
- b.- NO ()

9.- ¿Cree usted que el desabastecimiento en la frontera tachirense se debe al acaparamiento de productos por parte de los comerciantes?

- a.- SI ()
b.- NO ()

10.- ¿Cree usted que el comercio ha incrementado en los últimos años en el Táchira, debido a la dinámica fronteriza?

- a.- SI ()
b.- NO ()

11.- ¿Cree usted que sería bueno para el comercio del Táchira, que los colombianos vinieran a comprar los productos venezolanos?

- a.- SI ()
b.- NO ()

12.- ¿Existen Políticas de Integración en materia económica y política que beneficie al habitante fronterizo?

- a.- SI ()
b.- NO ()

13.- ¿Cree usted que se cumple con las normativas legales en el eje fronterizo Junín, San Antonio, Ureña?

- a.- SI ()
b.- NO ()

14.- ¿Cree usted que desde el punto de vista político las diferencias ideológicas entre el gobierno Regional y Local perjudican a la frontera tachirense?

- a.- SI ()
b.- NO ()

15.- ¿Considera usted que hace falta que se elaboren y apliquen convenios que favorezcan a los habitantes de la frontera tachirense?

- a.- SI ()
b.- NO ()

16.- ¿Cree usted que hay gran cantidad de habitantes colombianos desplazados en el Estado Táchira por la violencia?

- a.- SI ()
b.- NO ()

17.- ¿Cree usted que Venezuela tiene políticas de atención dirigida a los colombianos desplazados para mejorar sus condiciones de vida?

- a.- SI ()
b.- NO ()

18.- ¿Cree usted que la violencia (sicariato, fuerzas subversivas, secuestro) es un problema que aún persiste en Colombia?

- a.- SI ()
b.- NO ()

19.- ¿Cree usted que el Táchira tiene problemas de violencia actualmente?

- a.- SI ()
b.- NO ()

20.- ¿Cree usted que el problema de violencia que vive Colombia, se trasladó a Venezuela y afecta al Táchira en la actualidad?

21.-¿El proceso electoral de Venezuela se ve afectado por la presencia de extranjeros procedentes de Colombia?

- a.- SI ()
b.- NO ()

22.- ¿Cree usted que hay ciudadanos colombianos que vienen a votar en los procesos electorales venezolanos?

- a.- SI ()
b.- NO ()

23.- ¿Cree usted que el dialecto, creencias, forma de vestir y la comida de los habitantes del Táchira es muy similar a los habitantes del Norte de Santander-Cúcuta.

- a.- SI ()
b.- NO ()

24.- ¿El Vallenato es la música de tu preferencia?

- a.- SI ()
b.- NO ()

25.- ¿Usted ha participado en actividades culturales propuestas por las autoridades locales de Colombia y Venezuela?

- a.- SI ()
b.- NO ()

26.- ¿Cree usted que Caracas y Bogotá conocen el sentido real de la dinámica que viven los habitantes de la frontera tachirense y Norte de Santander?

- a.- SI ()
b.- NO ()

27.- ¿Cree usted que a pesar de las diferencias culturales, políticas y económicas, los colombianos y venezolanos serán pueblos hermanos para siempre?

- a.- SI ()
b.- NO ()

ANEXO C
MODELO GUÍA DE OBSERVACIÓN

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.**

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: _____

Hora: _____

Se procederá a marcar con una “X” la opción observada durante el desarrollo de una clase de Geografía dirigida a los estudiantes del VII Semestre de Educación Mención Geografía e Historia UPEL IPRGR

1.-Desarrolla la clase en:
Espacios Abiertos ____ Ambientes de Clase____ Otros_____
2.- Se presentan los siguientes momentos de la clase
Inicio____ Desarrollo____ Cierre____ Ninguno de las anteriores____
3.- Actividades Desarrolladas en la clase
Motivación____ Actividades de Análisis y Reflexión____ Actividades de Producción____ Otras____ Ninguna de las anteriores_____
4.- Estrategias empleadas durante la clase
Tallere Grupales____ Trabajo Individuales____ Lectura e Interpretación de Representaciones Cartográficas____ Estudio de la Realidad Local____
Uso de las Tics____ Uso de Audio Visuales____ Uso de los Medios de Comunicación____ Prácticas de Campo____ Clases Magistrales____ Exposiciones Orales____ Otros_____ Ninguno de los Anteriores_____

10.- Los estudiantes al finalizar la clase demuestran habilidades relacionadas con la comprensión del espacio geográfico como realidad inmediata cercana
Si_____ No_____ Cuáles_____
11- Demostró un manejo adecuado de las teorías geográficas de acuerdo a las unidades temáticas desarrolladas
Si_____ No _____ Por qué_____
12. Durante la clase la participación de los estudiantes fue: Activa_____ Pasiva_____ Atenta_____ Distraídos_____ Interesados_____ Desinteresados_____ Otras _____
13.- Planifica la clase:
Si_____ No_____
14.- El desarrollo de la clase se corresponde con la planificación prevista
Si_____ No___ Por qué_____

ANEXO D
MODELO DE ENTREVISTA

[ANEXO D-1]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.

GUIÓN DE ENTREVISTA
HABITANTE DE FRONTERA - GOBIERNO LOCAL

INFORMANTE CLAVE: _____

LUGAR: _____

1.- ¿Desde su experiencia, cuáles considera usted que son los problemas que se presentan en el eje fronterizo San Antonio, Ureña y Junín?

2.- ¿Para usted cuál serían las problemáticas de la dinámica social, económica, política y jurídica de la frontera tachireense?

3.- ¿Considera usted que la guardia nacional ofrece seguridad social a los habitantes de la frontera tachireense?

4.- ¿Cómo cree usted que se está manejando el problema de contrabando de combustible en la frontera tachireense?

5.- ¿Por qué cree usted que se da el desabastecimiento de los productos de cesta básica en la frontera tachireense?

6.- ¿De qué manera ha afectado el narcotráfico y sicariato a los habitantes de la frontera tachireense?

7.- ¿Desde el punto de vista jurídico, cree usted que se están cumpliendo con las normativas legales vigentes en la frontera tachireense?

8.- ¿Cree usted que hay gran cantidad de habitantes colombianos desplazados en el estado Táchira por la violencia?

9.- ¿Cree usted que Venezuela tiene políticas de atención dirigida a los colombianos desplazados para mejorar sus condiciones de vida?

10.- ¿De qué manera se ve afectado el proceso electoral de Venezuela por la presencia de extranjeros procedentes de Colombia?

11.- ¿De qué manera afecta para el desarrollo de la frontera tachireense, las diferencias ideológicas existentes entre el gobierno local y regional y nacional?

12.- ¿Cómo cree usted que se da la integración cultural entre ambos países (Colombia y Venezuela) en la frontera tachireense?

13.- ¿Cree usted que la universidad aborda los problemas fronterizos en sus procesos de enseñanza?

14.- ¿Cree usted que Caracas y Bogotá conocen el sentido real de la dinámica que viven los habitantes de la frontera Tachireense y Norte de Santander?

15.- ¿Cree usted que a pesar de las diferencias culturales, políticas y económicas, los colombianos y venezolanos serán pueblos hermanos para siempre?

[ANEXO D-2]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.

GUIÓN DE ENTREVISTA
DOCENTES UNIVERSITARIOS

INFORMANTE CLAVE: _____

LUGAR: _____

- 1.- ¿Personalmente cuando le hablan de su realidad, lugar, territorio, del entorno más próximo donde se ubica, y cuando lo vas a enseñar a que haces referencia?
- 2.- ¿En su práctica pedagógica que teorías geográficas empleas para abordar la realidad objeto de estudio?
- 3.- ¿Con qué trabas te has enfrentado para enseñar la geografía del lugar de acuerdo a estas teorías?
- 4.- ¿El plan de estudio de la Especialidad de Geografía e Historia sirve de guía para sus planificaciones de curso?
- 5.- ¿Cuál es la estrategia didáctica que más emplea para el desarrollo de los contenidos del componente geográfico y por qué?
- 6.- ¿Cuáles son los aportes de la práctica de campo en el proceso de enseñanza de la Geografía?
- 7.- ¿Conoce usted cuales son las transformaciones propuestas para el nuevo diseño curricular para la especialidad de geografía e historia?
- 8.- ¿Usted considera que los estudiantes logran los aprendizajes en función de la comprensión de la realidad más cercana?
- 9.- ¿Cuál considera usted que es el problema que se esta presentando en la enseñanza de la geografía en la especialidad de geografía e historia?
- 10.- ¿Para usted que significa la frontera como realidad cercana?
- 11.- ¿De qué manera ha incorporado esa realidad a su actividad pedagógica

[ANEXO D-3]
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE RUBIO.
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA.

GUIÓN DE ENTREVISTA
ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

INFORMANTE CLAVE: _____

LUGAR: _____

- 1.- ¿Personalmente cuando le hablan de su realidad, lugar, territorio o del entorno más próximo donde se ubica?
- 2.- ¿En su experiencia como estudiante qué teorías geográficas le han enseñado para abordar la realidad objeto de estudio?
- 3.- ¿Con qué trabas se han enfrentado los docentes para enseñar la geografía del lugar de acuerdo a estas teorías?
- 4.- ¿Conoces el plan de estudio de la Especialidad de Geografía e Historia?
- 5.- ¿Cuál es la estrategia didáctica que más emplean los docentes para el desarrollo de los contenidos del componente geográfico y por qué?
- 6.- ¿Cuáles son los aportes de la práctica de campo en el proceso de enseñanza de la Geografía?
- 7.- ¿Conoce usted cuáles son las transformaciones propuestas para el nuevo diseño curricular para la especialidad de geografía e historia?
- 8.- ¿Usted logra los aprendizajes en función de la comprensión de la realidad más cercana?
- 9.- ¿Cuál considera usted que es el problema que se esta presentando en la enseñanza de la geografía en la especialidad de geografía e historia?
- 10.- ¿Para usted que significa la frontera como realidad cercana?
- 11.- ¿De qué manera le han enseñado esa realidad fronteriza?

ANEXO E
REGISTROS DE LA GUÍA DE OBSERVACIONES

[ANEXO E-1]

Clase N 1.

Curso: Geografía Regional

Dirigido a: Estudiantes del VI Y VIII Semestre de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR. Régimen Presencial

La actividad académica se inició a las 7:30 de la mañana en un ambiente de clase de la UPEL-IPRGR, en el edificio administrativo. Con relación, a los momentos de una clase el docente realizó el desarrollo y cierre. Durante el desarrollo se observó la motivación permanente hacia los estudiantes al emplear la técnica de la pregunta. Entre las estrategias didácticas utilizó lectura guiada y el desarrollo de ejercicios prácticos contentivos en una guía de actividades. No desarrollaron temáticas relacionadas con la geografía del lugar específicamente enfocando la realidad fronteriza.

El tema tratado en clase era sobre la Regionalización Económica. El docente demostró dominio del tema. Señaló los aspectos teóricos de la regionalización y posteriormente explicó un ejercicio práctico con datos ficticios, los iba inventando a medida que lo iba desarrollando. Se trataba de datos sobre producciones en diferentes rubros de algunos municipios del estado Táchira.

Luego empleó el mapa de Venezuela para localizar las regiones agropecuarias, mineras e industriales, ubicándolas en cada uno de los estados de Venezuela. El docente demostró improvisación al momento de emplear el mapa. No sabía si ubicar regiones o mencionar los elementos del mismo (actividad improvisada).

Posterior a la explicación de la regionalización los estudiantes se agruparon en pareja y el docente dio las instrucciones para su realización, haciendo énfasis en “que era necesario realizar estos ejercicios prácticos con datos reales, sin embargo para efectos del manejo teórico del tema, van a trabajar con el que se presenta en la guía”.

Al terminar los estudiantes la actividad, el docente lo elaboró en el pizarrón solicitándoles los datos a los estudiantes. Durante la ejecución del ejercicio elaboró una figura que llamaba mapa y le aplicó el criterio de regionalización. Sin emplear un

mapa real aplicó la teoría geográfica de regionalización para crear dominios espaciales.

Con relación a la participación de los estudiantes, en su mayoría se mostraron activos (por el uso de la técnica de la pregunta), solo tres de ellos que estaban ubicados al final del salón estaban distraídos con sus celulares y el docente no se percató de esa situación.

Durante la clase realizó actividades de reflexión sobre el uso de la tierra pero con datos ficticios del espacio geoeconómico de carácter abstracto porque en su explicación en ningún momento hizo referencia al nombre del espacio.

Al finalizar la clase, los estudiantes demostraron dominio de contenido procedimental (ejecución del ejercicio de regionalización), cálculos de % en función de los índices de producción por estados de Venezuela. Sin embargo, no demostraron habilidades sobre habilidades relacionadas con la comprensión del espacio geográfico como realidad inmediata cercana.

Entre los recursos y materiales utilizados se destacaron los mapas, guías de trabajo, y predominó el uso del pizarrón para la explicación de los contenidos geográficos. Con respecto a la evaluación, hizo entrega de pruebas escritas con sus respectivas calificaciones en la escala del 01 al 10. Y al finalizar la clase anunció que par la próxima semana desarrollarían un taller sobres los aspectos tratados en clase. No presentó la planificación diaria. Culminó la clase a las 9:58 am.

[ANEXO E-2]

Clase N 2

Curso: Geografía de Venezuela

Dirigido a: Estudiantes del IV, VI Semestre de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR. Régimen Presencial.

La clase inició a las 10:08 am, en un ambiente de clase del edificio administrativo de la UPEL-IPRGR. Se observó que el docente realizó el desarrollo y cierre de la clase. La clase se tornó eminentemente magistral, donde el docente explicaba el contenido teórico relacionado con la geografía humana (estructura de la población, actividades económicas). No desarrolló ningún contenido referido a la realidad local, solo explicaba conceptos, estructuras y procesos en términos generales de Venezuela y del mundo. Empleó el mapamundi y el globo terráqueo (solo para señalar a forma de la tierra). Los estudiantes se mostraron como simple espectadores, pasivos. Hubo muy poca participación. El docente a mitad de la clase realizó una pregunta sobre ¿Qué se ha trabajado hasta el momento?, los estudiantes permanecían en silencio. El docente siguió insistiendo realizando la pregunta en forma reiterada, hasta que una estudiante participó, pero mientras lo hacía, el docente hacía un dibujo en el pizarrón.

No realizó actividades pedagógicas que generarán análisis y reflexión entre los estudiantes. Los estudiantes al finalizar la clase no demostraron habilidades relacionadas con la comprensión del espacio geográfico como realidad cercana. En sus explicaciones el docente no empleó las teorías geográficas para fundamentar el tema en estudio.

Entre las actividades de cierre realizó una actividad de simulación donde solicitó la participación de seis estudiantes pero se le dificultó la ejecución de dicha actividad (se mostró nerviosa e insegura), parecía que era una actividad improvisada. Y mando a investigar los temas dados en clase para la próxima semana y dijo que iba a evaluar con un taller grupal. No presentó planificación diaria.

[ANEXO E-3]

Clase N 3

Curso: Estudios Fronterizos

Dirigido a: Estudiantes del VIII Semestre de la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPRGR. Régimen Mixto

La clase se inició a las 8:30 am en un ambiente de clases de la Unidad Educativa Carlos Rangel Lamus. El docente solo realizó el desarrollo de la clase, referido a la ejecución de ciclos de exposiciones orales a cargo de los estudiantes. Para iniciar la actividad planteada, el docente dio algunas instrucciones sobre el tiempo de duración por equipo (15 minutos) y que se evaluaría dominio del tema.

Comenzó la exposición el primer equipo de siete participantes. El tema abordado era la evolución histórica de los límites fronterizos de Venezuela. Los estudiante desarrollaron el tema con nerviosismo, prevaleció el manejo de información teórica (aprendizaje memorístico) en dos participantes. Los otros estudiantes se dedicaron a leer la información contentiva en el material expositivo. Emplearon el video beam y presentación como único recurso expositivo. Una de las láminas presentó un mapa de Venezuela con los límites, sin embargo la participante no tomó en cuenta dicha información para realizar la explicación.

Culminaron la exposición repartiendo unos obsequios para el docente y los estudiantes presentes. El profesor intervino y los felicitó señalando que “excelente exposición felicitaciones”.

Seguidamente, se presentó otro equipo donde explicaban como temática principal conceptos de frontera, límite, acuerdos y tratados internacionales. Se mostraron muy nerviosos. La primera participante solo presentó el tema y no pudo continuar. Luego intervinieron los demás compañeros en forma secuencial, cada uno de ellos leía la información que llevaban en láminas de papel bond. Las explicaciones dadas por los estudiantes con respecto a los conceptos de frontera y límite fueron eminentemente teóricas, prevaleciendo la concepción tradicional de dichos términos. Culminaron la exposición dando algunas conclusiones del tema a cargo de una participante, que no logró explicar correctamente porque estaba muy nerviosa.

El docente intervino para decir “que no se podía continuar con las exposiciones porque los grupos restantes no estaban preparados”. Y dejó los demás grupos para la próxima clase. Los estudiantes le solicitaron la nota que habían sacado y él dijo que “se las daba en el próximo encuentro pero que todos habían salido muy bien”.

ANEXO F
MATRIZ DE DATOS DE RESULTADOS
ALPHA DE CRONBACH

Confiabilidad del Instrumento

Después que los instrumentos fueron validados por Juicios de Expertos, se procedió a determinar la confiabilidad, mediante la aplicación de una prueba piloto en este caso a cinco docentes, 13 estudiantes y 18 habitantes de la comunidad, con características similares a la población en estudio, con la finalidad de precisar grado de dificultad del instrumento. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El instrumento aplicado a los docentes obtuvo un coeficiente de 0,94%,

El instrumento aplicado a los estudiantes obtuvo un coeficiente de 0,88%,

El instrumento aplicado a los habitantes obtuvo un coeficiente de 0,92%,

Lo anterior fue indicador de un alto nivel de confiabilidad para ser aplicados a la muestra definitiva. Para interpretar la confiabilidad se utilizó la siguiente escala planteada por Ruiz (1998).

RANGOS	MAGNITUD
0.81 – 1,00	Muy alta
0.61 – 0.86	Alta
0.41 – 0.60	Moderado
0.21 – 0.40	Baja
0.01 – 0.20	Muy Baja

Ruiz. (1998).

ALPHA DE COMBRACH DEL INSTRUMENTO APLICADO A 5 DOCENTES

Items	x1	x2	x3	x4	x5	Σ(x)	(x1) ²	(x2) ²	(x3) ²	(x4) ²	(x5) ²	Σ(x) ²	Σ(x) ² /N	Σ(x/N) ²	Σ(x) ² /N - Σ(x/N) ²
1	3	3	1	3	2	12	9	9	1	9	4	32	6,4	5,8	0,64
2	2	3	1	3	3	12	4	9	1	9	9	32	6,4	5,8	0,64
3	3	2	3	2	1	11	9	4	9	4	1	27	5,4	4,8	0,56
4	2	3	1	3	2	11	4	9	1	9	4	27	5,4	4,8	0,56
5	2	2	2	2	5	13	4	4	4	4	25	41	8,2	6,8	1,44
6	1	2	2	3	3	11	1	4	4	9	9	27	5,4	4,8	0,56
7	3	2	3	2	1	11	9	4	9	4	1	27	5,4	4,8	0,56
8	3	4	4	4	4	19	9	16	16	16	16	73	14,6	14,4	0,16
9	1	2	3	2	3	11	1	4	9	4	9	27	5,4	4,8	0,56
10	3	3	2	2	2	12	9	9	4	4	4	30	6	5,8	0,24
11	2	3	2	3	2	12	4	9	4	9	4	30	6	5,8	0,24
12	2	2	3	3	1	11	4	4	9	9	1	27	5,4	4,8	0,56
13	3	2	2	1	3	11	9	4	4	1	9	27	5,4	4,8	0,56
14	2	3	1	3	2	11	4	9	1	9	4	27	5,4	4,8	0,56
15	2	2	3	3	1	11	4	4	9	9	1	27	5,4	4,8	0,56
16	2	3	2	3	2	12	4	9	4	9	4	30	6	5,8	0,24
17	2	3	1	3	2	11	4	9	1	9	4	27	5,4	4,8	0,56
18	1	2	3	2	3	11	1	4	9	4	9	27	5,4	4,8	0,56
Σ												565	113	103,24	9,76

$$S^2 = \frac{\Sigma X^2 - \Sigma(X/N)^2}{N} \quad S^2 = \frac{565 - 103,24}{5} \quad S^2 = \frac{461,76}{5}$$

$$S^2 = \left(\frac{\binom{18}{18-1}}{\binom{18}{18-1}} \left(\frac{1 - 9,76}{92,35} \right) \right) \quad S^2 = \frac{\binom{18}{17}}{17} \left(\frac{1 - 0,10}{17} \right) \quad S^2 = (1,05) (0,9) \quad \boxed{S^2 = 0,94}$$

ANEXO G
SÍNTESIS CURRICULAR

CURRÍCULO VITAE

PROF. YÓSMAR KARINA MORALES VIVAS

La Profesora Yósmar Karina Morales Vivas es Docente de Planta de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. Es egresada de la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira (Lic. En Educación Mención Enseñanza de la Geografía), (1996). Obtuvo el título de Maestría en la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira (Magister en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía), (2005). Es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Elabora una Tesis de Grado Titulada: Geografía Del Lugar, Fronteras Y Educación. Es Docente Adscrita al Departamento de Ciencias Sociales de la UPEL-IPRGR. Es investigadora activa de la UPEL-IPRGR. Desarrolla como línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en los Actuales Momentos. Es Coordinadora de la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía de la UPEL-IPRGR.