

Leer y comprender en las clases de Geografía¹

María Cristina Nin*; Stella Maris Leduc*

* Departamento e Instituto de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
Argentina
ninmcrisrina@gmail.com; stellamarisleduc@yahoo.com.ar

Cita sugerida: Nin, M. C., & Leduc, S. M. (2013). Leer y comprender en las clases de Geografía. *Geograficando*, 9(9). Recuperado de <http://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GE0v09n09a04>

Resumen

El objetivo del presente trabajo, en su primera parte, es realizar algunas reflexiones teóricas sobre la lectura como estrategia de enseñanza en las clases de Geografía.

Debido a la complejidad conceptual alcanzada en la enseñanza media y en la formación de profesores, es necesario proponer situaciones de aprendizaje que faciliten el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales a diferentes escalas de análisis y desde múltiples perspectivas. En este sentido, el docente que incorpora la problematización como metodología de enseñanza necesariamente contempla las diversas miradas en la selección de textos.

En un proceso de lectura interactivo se requiere de un lector dinámico que procese la información con el aporte de sus conocimientos previos, experiencias y prácticas en las que pone en juego sus saberes, capacidades y habilidades. De este modo, para finalizar se presentan en la segunda parte del artículo ejemplos que muestran las oportunidades didácticas que brinda la lectura.

Palabras clave: Lectura; Comprensión; Enseñanza; Geografía; Docente.

Reading and understanding in Geography lessons

Abstract

The aim of this paper is to make theoretical reflections about reading as a teaching strategy in Geography classes.

Due to the conceptual complexity achieved in secondary school education as well as in teacher education, it is necessary to suggest teaching situations which facilitate social process knowledge and understanding on various scales of analysis and from multiple perspectives. In this sense, the teacher who incorporates problematization as a necessary teaching strategy accounts for various perspectives in text selection.

In an interactive reading process, a dynamic reader becomes necessary who can process information with the support of previous knowledge, experience and practices in which their knowledge, abilities and capabilities are at play.

In this way and to conclude, in the second part of this paper we introduce examples of didactic opportunities provided by reading.

Key words: Reading; Understanding; Teaching; Geography; Teacher.

Introducción

La Geografía, como disciplina del campo de las Ciencias Sociales, tiene ventajas que facilitan la aproximación a la comprensión de la complejidad del mundo y contribuye en el análisis y la búsqueda de diferentes puntos de vista para su explicación. Las dimensiones política, económica, ambiental, socio-demográfica y cultural implicadas en la metodología de análisis de los territorios aportan una mirada integral para argumentar y poner en diálogo diferentes discursos.

La dimensión política en la organización territorial permite construir una agenda que provee marcos conceptuales adecuados para comprender formas nuevas de organización política multilateral, el rol estratégico de los discursos geopolíticos en los sistemas de alianzas y rivalidades, y la participación



de los diferentes actores en las dinámicas territoriales contemporáneas. En lo económico, son múltiples los actores que establecen el sistema de normas que regula los mercados de productos y factores de mayor relevancia en el contexto político actual. De allí la importancia de conocer y comprender sus lógicas y racionalidades, o los efectos más significativos en los territorios, el proceso de globalización, la multiplicación de los actores geopolíticos con poder e influencia a escala mundial y la construcción de un espacio de redes como rasgos de época.

El análisis de las cuestiones socio-demográficas en el mundo contemporáneo se caracteriza por las profundas desigualdades y disparidades. Entre las problemáticas resultan significativos el bienestar y las crecientes desigualdades respecto a su acceso, observables a cualquier escala espacial, con aumento de la pobreza y los fenómenos de marginación y exclusión resultante.

Los saberes geográficos aportan a la perspectiva territorial de análisis del ambiente, que se enriquece al albergar las cuestiones sociales, jurídicas, culturales, económicas, como las de carácter físico-natural que favorecen la interpretación.

En tanto, la dimensión cultural transversaliza de un modo diferente y abre las posibilidades de la renovación en la enseñanza con nuevos temas y problemas, como las representaciones, creencias y prácticas territoriales de los sujetos vinculadas a la identidad, género, etnia.

La Geografía actual nos convoca a una enseñanza que contemple la complejidad de las dimensiones, a partir de las cuales el docente es responsable de promover la lectura de textos, que permitan lograr su comprensión.

En el presente trabajo se aborda la lectura de textos escritos con la intención de develar las tensiones y los desafíos de su enseñanza en las clases de Geografía. Pero, en esta oportunidad, haciendo foco en el dilema enseñanza tradicional/ enseñanza innovadora, cuando se planifica una propuesta que incorpora el uso del libro de texto. Entonces, ¿qué lugar ocupa la innovación cuando se leen libros de texto?

La enseñanza de la Geografía: la lectura como desafío

La exigencia de actualización en los campos didáctico y científico aparece como central, ante los cambios vertiginosos del conocimiento y de la sociedad contemporánea. En relación con las innovaciones en la enseñanza de la Geografía, Fernández Caso sostiene que, con respecto a "(...) las cuestiones de índole epistemológico-disciplinar implicadas en los procesos de renovación didáctica, resulta oportuno destacar la coherencia entre el contenido y el método de enseñanza, tanto desde el punto de vista científico como pedagógico. Esta condición es indispensable para llevar adelante una rigurosa selección de las modalidades y estrategias didácticas que se han de adoptar para vehicular las innovaciones curriculares, incluyendo las fuentes, los recursos e instrumentos que se utilizarán en las clases de geografía" (Fernández Caso, 2007: 34).

Debido a la complejidad conceptual alcanzada en la enseñanza media y en la formación de profesores en la Universidad, es necesario proponer situaciones de aprendizaje que faciliten el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales a diferentes escalas de análisis y desde múltiples perspectivas. En este sentido, la incorporación de problemáticas relevantes de la sociedad actual contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad social.

En este contexto, es preciso reflexionar sobre el lugar que ocupa la inclusión del conocimiento de diferentes perspectivas teóricas de la Geografía en la formación del profesorado, para asumir con solidez las decisiones en las tareas de planificar su práctica: seleccionar contenidos, pensar estrategias de enseñanza o decidir sobre una propuesta editorial (Zenobi, 2009).

La lectura de diferentes textos y variadas fuentes de información para abordar la multiperspectividad y la multicausalidad posibilitan comprender las problemáticas socio-territoriales y los conflictos. En estas situaciones de lectura es importante la intervención docente a través de interrogantes que favorezcan la observación, la interpretación para alcanzar la comprensión y facilitar la enseñanza de contenidos-problema. El docente que incorpora la problematización como metodología en la enseñanza necesariamente contempla en la selección de textos o fuentes un abanico de diferentes miradas.

En un proceso de lectura interactivo se requiere de un lector dinámico que procese la información con el aporte de sus conocimientos previos, experiencias y prácticas en las que pone en juego sus saberes, capacidades y habilidades. De este modo, es posible visualizar los obstáculos en la interpretación y revisar los conocimientos adquiridos.

Así, la Geografía, entendida como tejido o trama, "(...) a partir de la inscripción de la propia vida en dicha narración se puede empezar a pensar un sentido nuevo a la enseñanza de la Geografía. Narrar, elaborar relatos, imaginar, entrar en contacto con otros discursos, con otros sujetos: no hay didáctica ingenieril de la Geografía que pueda dar cuenta de esta tarea, pero bien podemos utilizar materiales, realizando una apropiación creativa, diferente, liberadora en un conjunto de acciones (...)" (Tobío, 2006:224).

La lectura para la enseñanza de la comprensión

La apropiación de los contenidos de la Geografía requiere de procedimientos vinculados con las prácticas del lenguaje. En tanto, la lectura de distintos tipos de textos, como relatos orales, fotos, mapas, pinturas, textos escritos y la escritura con el objeto de registrar lo que se lee para reelaborar la información, permiten crear nuevos textos. También como parte del proceso, la expresión oral es una tarea que implica hablar sobre lo que se lee, explicar lo que se entiende, discutir las distintas interpretaciones. Las tres estrategias son indispensables para explicar y comprender, para construir conocimiento y para aprender a estudiar en Geografía, pero es necesario que los docentes las pongan en práctica, ya que a estudiar se enseña.

Si bien el principal propósito de la escuela es formar alumnos autónomos, es el docente quien acompaña al estudiante en su relación con los textos, para que a través de ellos logren establecer vínculos con los saberes. Como plantea Hébrard, el diálogo después de haber leído, la discusión oral sobre el texto que se leyó es lo que posibilita su comprensión.

En este sentido, entendida la comprensión como un proceso interactivo entre el texto y el sujeto, tanto docente como estudiante configuran un espacio de aprendizajes: "...es una de las más complejas actividades cognitivas humanas. Comprender un texto implica extraer el significado del mismo; para lograrlo el lector debe construir en la memoria una representación mental de dicho texto, no como un agregado de trozos individuales de información, sino como una estructura coherente. El lector debe identificar palabras, detectar estructuras sintácticas, conectar entre sí las diversas partes del texto y relacionarlas con su propio conocimiento general" (Irrazábal y Saux, 2006: 35).

En la comprensión de los textos, la cohesión y la coherencia son conceptos centrales. La primera da cuenta de la relación entre las distintas oraciones y de la continuidad referencial del texto, que se refiere a elementos estructurales del texto para otorgarle integración a la información. En tanto, la coherencia evidencia la interrelación de las partes de un texto y lo organiza en una totalidad que adquiere significatividad, y precisa de un rol activo del lector para captarla, en el que pone en juego sus representaciones y concepciones en relación con los conocimientos previos de la disciplina (Irrazábal y Saux, 2006).

La comprensión facilita el proceso de metacognición y a través de este las condiciones de inferir aspectos no explícitos en los textos. Las actividades que el docente propone, y los alumnos

escriben en sus registros, no finalizan en esa tarea: continúan en el diálogo sobre lo que se leyó, escribió e interpretó en diferentes situaciones. Enriquecen la comprensión lectora de los estudiantes e invita al docente a promover la interacción y estimular la creatividad en su planificación. De este modo, la secuencia de enseñanza facilita la retroalimentación de ideas y consolida los aprendizajes.

Al ingresar en la escuela secundaria, el estudiante ha transitado en su trayectoria escolar la búsqueda de autonomía para el logro de aprendizajes; para ello, la lectura juega un rol fundamental al incorporar prácticas de lectura y escritura en diferentes ciclos de su escolarización. Las estrategias de lectura son responsables del acceso al saber y por lo tanto de distintas formas de sociabilidad, como saberes que se constituyen en primordiales para la formación de la ciudadanía.² Con el propósito de trabajar en esta finalidad educativa, los alumnos necesitan estar acompañados frente a la lectura para que les resulte más fácil descubrir nuevos conocimientos.

El docente promueve el diálogo entre las lecturas y los estudiantes. En este sentido, Hébrard expresa, "Es necesario que elijamos textos que les permitan conectar lo que ya saben sobre el tema con lo nuevo que presenta el texto. Y no se trata sólo de la elección, sino de que cuando los leemos con ellos o proponemos que ellos lean solos, usemos formas de diálogo que les permitan una mayor comprensión" (Hébrard, 2003:2).

Hablar y discutir sobre lo que se ha leído en voz alta posibilita que los estudiantes pregunten, piensen o cuestionen; en definitiva, que reformulen lo que han escuchado en un ámbito de socialización de los conocimientos como es el aula, acompañados por el profesor.

La lectura es una actividad esencialmente social. Esto admite que los sujetos desarrollen habilidades para compartir significaciones y nuestra tarea como profesores consiste en coordinar la construcción de estos grupos que comparten sentidos (Hébrard, 2003).

Las posibilidades de lograr autonomía en la comprensión lectora abren caminos para la continuidad en los estudios superiores o para insertarse en el mundo del trabajo. En ambos casos, hay que estar actualizado, leer, interpretar información, comunicar ideas en forma oral u escrita para poder elegir. El acceso a la lectura y a momentos de diálogo e intercambio de ideas contribuye a la formación democrática³.

Del tipo de texto que el sujeto que aprende tenga frente a sí, dependerá la estrategia cognitiva que debe desplegar y para ello es necesario preparar a los alumnos para que los comprendan. Las narraciones suponen la organización de hechos vividos o imaginados temporal y lógicamente, la lengua permite organizarlos para comprenderlos. Explicar y argumentar son otras formas de organizar el conocimiento. Entonces, se puede afirmar que existen tipos textuales denominados; texto narrativo, explicativo y argumentativo.

Los géneros discursivos, según Bajtin (1997), son los tipos de enunciados relativamente estables relacionados con las prácticas sociales en distintas esferas de la actividad humana que la comunidad reconoce por sus contenidos, por el estilo verbal y por los recursos léxicos y gramaticales.

Se reconocen como géneros discursivos de la esfera periodística: la crónica, la nota de opinión, el editorial; de la esfera literaria: el cuento, la novela, la obra teatral, el poema; de la esfera de las ciencias sociales: el relato histórico, la crónica, la biografía, la historia de vida, el ensayo, el texto académico.

Benejam (2001) postula la importancia de que los profesores de Ciencias Sociales realicen una integración con el trabajo lingüístico en el proceso de enseñanza; es decir, que la responsabilidad de leer e interpretar diferentes tipos de textos no es exclusiva del profesor de Lengua. Desde el trabajo en el aula, los docentes de Geografía contribuyen para que los alumnos aprendan a leer y producir

diferentes tipos de textos y discursos.

Como ya se mencionó, la organización del lenguaje en textos descriptivos y narrativos cuenta con definiciones, clasificaciones, comparaciones y enumeraciones de cualidades o propiedades de los objetos; estos tipos de textos brindan información. En los textos explicativos se trata de comprender; por ejemplo, causas y consecuencias de la realidad. La interpretación es parte de la concepción de la ciencia; es decir que el conocimiento es una manera de entender el mundo. Es el nivel más alto del pensamiento humano, ya que la interpretación consiste en la elaboración de teorías, en la que predomina el pensamiento abstracto. Cuando se trabaja con la interpretación se están postulando ideas, miradas diferentes sobre la realidad. Si se produce el diálogo entre diferentes opiniones, se llega al nivel de la argumentación. El discurso argumentativo permite diferentes miradas sobre el mundo (Benejam, 2001).

En la enseñanza de la Geografía se privilegian los textos expositivos o explicativos, en los cuales se presentan los temas de forma clara y ordenada. Presentan información y explicaciones necesarias para su comprensión y orientan en la jerarquización de partes e ideas diferenciadas en el texto. Los textos expositivos “son una fuente importante de transmisión de información científica en nuestra sociedad, ampliamente usados en el ámbito escolar y académico. Por lo tanto, por razones teóricas y prácticas, es importante entender cómo la gente comprende este tipo de textos. A su vez, en el estudio de la comprensión, la memoria ocupa un lugar central, puesto que es una estructura y un proceso cognitivo consustancial a la comprensión, tanto en su función de almacenamiento temporario y permanente como en la administración de los recursos cognitivos del lector” (Irrazábal y Saux, 2006: 34).

La lectura en la formación universitaria

En la formación de los estudiantes del profesorado en Geografía se presentan diferentes momentos que atienden a la lectura como estrategia de enseñanza. En el caso particular de la didáctica de la Geografía se habilitan espacios de reflexión para pensar en sus experiencias como lectores y en los propósitos de lectura que han orientado sus aprendizajes, para introducir como docentes su relación con la enseñanza de la lectura y la escritura.

En este sentido, “ (...) valorizar el papel de los profesores-lectores y de los estudiantes-lectores más que efectuar recuperaciones literales de los dichos de los autores (...) partimos de ellos, de sus consideraciones temáticas, de sus códigos y de sus propias cadenas de referencias bibliográficas; pero con la intención de que su lectura abra a otras lecturas e interpretaciones, que suscite preguntas e indagaciones alternativas, que provoque la búsqueda de matices, excepciones y complementos”(Gurevich, 2007: 172).

La revalorización de la lectura como estrategia en la formación pretende tender puentes para que los estudiantes logren apropiarse de algunas prácticas como las sugeridas por Carlino (2005), entre las cuales se mencionan: contextualizar la situación de enseñanza con el libro del cual los estudiantes tienen copias de capítulos, para hacerlo circular, enmarcar los artículos en el índice y realizar una cita bibliográfica completa; presentar los autores de los textos que se proporcionan para su lectura desde las perspectivas teóricas que representan y argumentar la inclusión en las unidades o ejes temáticos del programa; orientar la lectura con diferentes consignas a través de trabajos prácticos u otras producciones; analizar la fundamentación teórica, los objetivos, los contenidos y la bibliografía del programa, que corresponden a las temáticas de las unidades didácticas, y relacionar con las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la cátedra; organizar el material bibliográfico de estudio para las evaluaciones parciales y finales; seleccionar y releer algunos fragmentos o citas en lecturas compartidas; estimular a los estudiantes en la elección de los textos y materiales para la elaboración de consignas, actividades y propuestas didácticas.

La lectura de material bibliográfico durante el proceso de formación tiene un doble propósito: por un

lado se aproximan, amplían y profundizan los conocimientos acerca de los contenidos a enseñar en el nivel secundario. Por el otro, está implícita la intención de que pongan en práctica una variedad de estrategias como docentes y sientan la necesidad de una formación continua o autoformación profesional como expresan Lerner, Stella y Torres: “El proceso de formación se propone incorporar activamente a los docentes al gremio de los lectores profesionales de la educación, a una comunidad cuyos integrantes frecuentan, comentan, discuten, interrelacionan, confrontan (...) las obras producidas en ese sector particular de la lectura escrita que está vinculado con la profesión docente” (Lerner; Stella y Torres, 2011:113).

Los dispositivos y estrategias de formación incorporan múltiples situaciones de lectura, como:

- La lectura de textos académicos que recuperan las tradiciones epistemológicas en el campo del conocimiento de las Ciencias Sociales, para repensar la Geografía en su apertura hacia las nuevas perspectivas para el siglo XXI. Para ello, habría que tener en cuenta los objetivos de aprendizaje, el análisis del fundamento social de la Geografía en la búsqueda de un marco teórico y conceptual, la identificación de los problemas en los que la Geografía pueda contribuir con aportes relevantes y la relación con las claves que permitan la comprensión del mundo contemporáneo con la enseñanza de la Geografía. De este modo, las lecturas de materiales que han sido trabajados en otras instancias, pero ahora focalizadas en la construcción de la enseñanza de la Geografía, les otorgan otros sentidos que les posibilitan reconocer las variadas oportunidades que ofrecen los textos.

- La lectura para la revisión de textos escolares y el análisis del enfoque disciplinar a partir de los conceptos clave *espacio*, *territorio* y *paisaje*. Un ejemplo sería el registro de algunos ejemplos significativos acerca del abordaje de los contenidos en la relación sociedad - naturaleza, los conceptos *recurso natural* y *actores sociales*, las intencionalidades, los procesos de reorganización territorial, las nuevas formas de trabajo, los procesos de homogeneización y diferenciación cultural, según las escalas de análisis, para relacionar los conceptos y contenidos desarrollados en los libros de texto con la enseñanza de una geografía social contemporánea.

- La lectura e interpretación de documentos curriculares en el contexto de las transformaciones educativas, para identificar el enfoque epistemológico y didáctico de la Geografía en cada uno de los diseños de jurisdicción nacional y provincial, sitúa a los estudiantes en el lugar de docente. La intervención con preguntas y consignas orienta la lectura de los materiales curriculares y el reconocimiento de los ejes temáticos, conceptos, saberes y las diferentes escalas de análisis, que definen los ciclos y/ o niveles de la escuela secundaria para la enseñanza de la Geografía.

Además, los aspectos de la fundamentación de los materiales y ejes permiten reconocer el enfoque disciplinar y el enfoque didáctico, los problemas que es posible de abordar en cada uno de ellos y la potencialidad que brinda la organización de los saberes en ejes. Todo esto debe tenerse en cuenta para pensar en los conceptos previos que necesita tener el alumno para la construcción de conceptos clave que definen los ejes temáticos de la agenda contemporánea en la enseñanza de la Geografía. También logran establecer relaciones entre los materiales curriculares de Geografía del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, considerando: continuidades, niveles de complejidad, articulación y profundización, conceptos que estructuran, multidimensionalidad, presencia de una perspectiva que posibilite la problematización, la reflexión, entre otros.

-Entre los dispositivos utilizados en la formación, la observación aporta a la comprensión e interpretación de las situaciones de enseñanza y a la revisión crítica de las acciones. La elección de registros de observación de clases se orienta a la lectura y análisis con algunas consignas que promueven la relectura de la situación observada.

Siguiendo a Anijovich (2009), nos preguntamos: “¿Qué semejanzas y diferencias encontraron entre los diferentes registros? ¿En qué se centró cada uno de los registros? En lo que hizo el profesor. En lo que hicieron los alumnos. En el intercambio entre alumnos. En el contenido de la clase. En la

interacción en el aula. En un momento o episodio de la clase. En algún otro aspecto o eje organizador que no está contemplado. ¿Qué provocó la experiencia de lectura compartida? ¿Qué les pasó cuando leían el propio registro y qué les pasó cuando escuchaban el registro de los compañeros?” (Anijovich, 2009: 72-73).

Para facilitar su lectura, en cada registro se “(...) posibilita la diferenciación entre la descripción, las sensaciones del observador, las hipótesis teóricas iniciales y la sucesión del tiempo” (Anijovich, 2009: 70). En este caso, la observación está focalizada en la lectura como estrategia de enseñanza en las clases de Geografía en el nivel secundario. Los estudiantes registran la lectura de los textos escolares para responder a guías de preguntas, elaborar esquemas conceptuales, completar cuadros. En cuanto a la lectura de material cartográfico, imágenes, historias de vida, datos estadísticos, artículos periodísticos, se trata, en su mayoría, de los recursos que se encuentran en el libro.

Entre las apreciaciones subjetivas e hipótesis, los estudiantes del profesorado en Geografía consideran, según las observaciones realizadas, que en las aulas no se presenta una variedad de textos y géneros, las estrategias de lectura son rutinarias y los alumnos se niegan a leer en propuestas de lectura compartida. Se observa la lectura en pequeños grupos para realizar la elaboración de las actividades.

- El diseño de una propuesta didáctica implica, según las pautas de construcción, la consulta de los materiales curriculares, textos académicos, textos escolares, y la selección de videos, imágenes, cartografía, que lleva a otros tipos de lecturas.

En su propuesta, el estudiante del profesorado planifica situaciones de lectura y en este sentido es una herramienta de aprendizaje: “(...) es necesario construir una mirada común acerca de la lectura como práctica social y acerca de las condiciones didácticas que favorecen la construcción de una posición autónoma de los alumnos como lectores” (Lerner; Stella y Torres, 2011:131).

- La lectura de propuestas didácticas promueve el análisis de la fundamentación epistemológica y metodológica según los autores citados; el planteo de interrogantes sobre las relaciones que presentan las estructuras conceptuales para abordar contenidos y conceptos de un mismo eje u otros ejes temáticos, y la discusión y argumentación en torno al recorte, la secuencia, las actividades y estrategias.

- La selección de fragmentos más relevantes para leer críticamente las consignas y actividades que componen la propuesta didáctica presentada por otros estudiantes permite anticipar respuestas posibles de los alumnos.

La reiteración de determinadas estrategias de lectura en propuestas, planificaciones y observaciones de clases, como la lectura de textos informativos con consignas que remiten a la transcripción de párrafos de textos escolares o fotocopias de artículos, los lleva a repensar en el uso de otras estrategias que rompan con las rutinas. Este análisis permite avanzar en la formación: “(...) parece imprescindible plantear explícitamente cuál es el papel que puede cumplir la lectura en cada área de conocimiento y en su enseñanza, en qué lugar de una secuencia didáctica del área es pertinente incluir situaciones de lectura, cuáles son las dificultades específicas que presentan los textos propios de cada rama del saber, cuáles son las prácticas que se realizan con los textos (...)” (Lerner; Stella y Torres, 2011: 130 -131).

- Las experiencias de lectura de sus biografías escolares como textos que relatan su trayectoria educativa dejan marcas en las cuales se escribe y se reescribe la enseñanza de la Geografía.

- La socialización de las producciones y la síntesis en cada clase se configuran en un espacio democrático que invita a argumentar, disentir, debatir, contrastar, revisar, entre otras acciones.

Por lo tanto, en todas las situaciones de lectura, cada texto aparece como una puerta de entrada a la propuesta de enseñanza y genera diversidad de interpretaciones y reflexiones entre los estudiantes, las que estimulan y enriquecen los intercambios y las distintas miradas respecto de un mismo escrito. En este sentido, "(...) todo texto puede considerarse un intertexto, pues se trata de una trama, un tejido, un ensamble de enunciados y referencias que provienen de múltiples fuentes y herencias de la cultura. De ahí que las mezclas de lecturas y escrituras (...) no sean más que un modo habitual, en sentido amplio, de continuar produciendo textos (...) las lecturas que alguna vez hicimos están presentes, de un modo u otro, cada vez que leemos y escribimos: marcas de autor, citas implícitas o explícitas, indicios de formas de pensamiento asociadas a ciertas instituciones, influencias o palabras que reproducimos literalmente, o transformadas y recreadas (Gurevich, 2007: 172).

Por último, resulta imprescindible considerar las apreciaciones de Carlino respecto de la relación entre el lector y los textos: "las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y cómo se organiza el lenguaje escrito" (Carlino, 2005:68).

Aportes de los estudiantes secundarios para repensar la lectura en Geografía

Habilitar la palabra de los estudiantes es una clave pedagógica para repensar las prácticas de enseñanza, descubrir las necesidades que despiertan, el gusto por aprender a través de otras formas de enseñanza de la Geografía. En este sentido, la reflexión sobre el lugar de la lectura en sus aprendizajes permite acercarnos a los universos culturales que enriquecen las vidas de los estudiantes y las nuestras a partir de las lecturas y los sentidos que se otorgan en cada situación.

Entre los escenarios que prefieren los alumnos lectores se pueden considerar el encuentro alumno-texto en soledad, alumnos que comparten el texto y sus interpretaciones, alumnos que requieren de la orientación del docente a través de diferentes estrategias para la comprensión. En el espacio áulico se presentan todos esos escenarios según las intencionalidades pedagógicas y los intereses de los estudiantes, y el profesor tiene que estar atento a las necesidades de aprender que despierta el texto.

En la actualidad, los adolescentes tienen la posibilidad de acercarse a la lectura a través de diferentes tipos de textos, de complejidades y fuentes diversas: textos digitalizados, revistas, artículos periodísticos, sitios web, literatura, imágenes, películas. Estas lecturas aproximan sus vidas a realidades tanto cercanas como lejanas a su contexto, como también a tiempos remotos y recientes.

Encuentros con protagonistas

Otorgarle sentido al aprendizaje de la escritura y la lectura a través del análisis e intercambio durante las clases o utilizar la reflexión en palabras de autores que son referentes de las ciencias sociales, respecto a su visión del mundo contemporáneo, les permite interpretar la realidad. Este tipo de experiencias puede brindar a los alumnos la posibilidad de apropiarse de la estrategia para utilizarla más allá del aula y del período por el que transitan en la escuela.

Trabajar con las experiencias de personas que fueron importantes protagonistas en un determinado contexto socio-espacial contribuye a fortalecer la comprensión del ambiente científico cultural y político de la época, y a darles significado a las acciones de los personajes seleccionados.

Incluir en el desarrollo de una secuencia didáctica la estrategia de las lecturas de biografías implica lecturas individuales por parte de los alumnos, trabajo en equipo con sus pares, análisis de la información con el grupo clase y la necesaria explicación y relato por parte del docente. Todas estas tareas desplegadas en el aula contribuyen a la construcción del conocimiento: "Entendemos que las

enseñanzas de las biografías trascienden las obras de los hombres y mujeres de la época, nos permiten entender la ciencias y las conquistas de los científicos para lograr mejores comprensiones. Además, dotan de humanidad a las obras y le dan nuevo sentido a la enseñanza” (Litwin, 2008:133).

Con el objetivo de reconstruir contextos socio-culturales que contribuyan a establecer el vínculo de personalidades destacadas y su protagonismo en determinado momento histórico, las narrativas de sus biografías permiten comprender aspectos culturales de la configuración territorial. Se trata de enseñar saberes con valores formativos que posibiliten a los estudiantes aprendizajes significativos y relevantes, que sean útiles para su desarrollo como ciudadanos críticos y comprometidos con la democracia.

En estas propuestas, “Los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las contradicciones que implica oír y desoír alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las sociedades, las familias y los jóvenes. La escucha sensible, la comprensión y la compasión son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar” (Litwin, 2008:22).

Afirma Delia Lerner: “(...) el docente es el representante de la práctica de la lectura en el aula, es también el representante de la cultura letrada en el aula. Las funciones que cumple la lectura por parte del docente en el primer ciclo y las que cumple en los años posteriores son en parte diferentes y en parte similares. (...) Durante toda la escolaridad es necesario incluir textos que resultan difíciles en algún sentido para los alumnos y la lectura por parte del docente contribuye a hacerlos accesibles” (Lerner, 2008:4).

A continuación, se presentan ejemplos que muestran las oportunidades didácticas que brinda la lectura para primer año de Polimodal⁴. La propuesta consiste en que en cada eje temático se investigue la biografía de personalidades que se nombran. En algunos casos fueron autores reconocidos, políticos, líderes.

Entre las actividades realizadas según los ejes que estructuran la enseñanza de Geografía mundial como en el eje de problemáticas ambientales, surgen lecturas del autor Eduardo Galeano pues se lo considera un representante del pensamiento crítico latinoamericano que en sus escritos se pronuncia en la defensa de los derechos ambientales. La lectura de fragmentos de varias de sus obras, entre ellas, *Las venas abiertas de América Latina* posibilita acercar sus ideas a los estudiantes.

En el eje de la Organización territorial luego de la Segunda Guerra Mundial, específicamente cuando se estudió la Guerra Fría y la caída del Muro de Berlín, surgieron nombres como Lenin, Honecker, Gorbachov. Así, cada alumno leía, escribía una síntesis y exponía oralmente la vida y las acciones de ciertas personas que cumplieron roles en sus respectivos contextos. La actividad tiene un doble propósito: el trabajo individual y la socialización ante el grupo, con la ayuda del profesor. Es importante destacar que los nuevos recursos tecnológicos, como Internet en el aula, cañón y computadora instalada en la clase facilitan la visualización e interpretación de imágenes, fotos históricas, discursos, textos escritos, entre otras fuentes, que ilustran los contextos socio-territoriales en los cuales influyeron o influyen los sujetos seleccionados.

Los adolescentes hablan, discuten y muestran el producto de sus lecturas, dan cuenta del entusiasmo, motivación e interés y estas actitudes exigen más dedicación y motivan al profesor para que genere nuevas propuestas y estrategias para programar las clases. La experiencia enriquece culturalmente a los estudiantes y al trabajo del profesor.

La intervención de los adultos en la lectura como acompañante de la misma permite a los alumnos ingresar a la práctica social de la lectura de textos difíciles de comprender y con la posibilidad de descubrir otros mundos.

Un camino abierto para continuar

La pregunta que cierra la Introducción actúa como punto de partida o disparador en la elaboración de este trabajo, como una de las preocupaciones compartida con distintos integrantes de la comunidad educativa, especialmente los docentes que se encuentran en las aulas de los diferentes niveles. Aparece como un tema que se sigue privilegiando en la definición de políticas educativas, las investigaciones académicas, los programas de ingreso a la Universidad, entre otros.

En este trabajo se intentó reflexionar acerca del lugar de la enseñanza de la lectura, tratando de aproximar algunas respuestas a la complejidad de su práctica y brindar herramientas a los docentes para internalizar este proceso que no debería perder vigencia ante el uso de otras estrategias vinculadas al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Del análisis de los variados dispositivos y estrategias presentes en las aulas se puede afirmar, que coexisten prácticas de lectura tradicionales con propuestas renovadas, que facilitan la presencia de una perspectiva didáctica crítica que acompaña la enseñanza de la Geografía social.

No se desestiman otras estrategias para abordar las problemáticas socio-territoriales a través de materiales cartográficos, nuevas tecnologías, documentos visuales, entre otros. Al contrario: lo que se intenta es revalorizar y resignificar las estrategias que faciliten la comprensión de distintos tipos de textos, e instalar el proceso de lectura tanto en la formación del futuro profesor como en el nivel secundario.

Notas

1 Este trabajo constituye una versión revisada y ampliada de la ponencia presentada en el Tercer Congreso de las Universidades Públicas realizado en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2011.

2 La Ley de Educación Nacional N° 26206, en el Artículo 11 Inciso c), plantea: "Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural". En el inciso l) se expresa: "Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento".

3 En el Capítulo IV de la Ley 26206, Artículo 30, se señala: "La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios".

4 Colegio Secundario Santo Tomás de la Ciudad de Santa Rosa (La Pampa), en el cual la profesora María Cristina Nin se desempeña como docente, experiencia desarrollada en los años 2011 y 2012. A partir del año 2013, en la Provincia de La Pampa se implementa el 4º año del ciclo orientado de la Educación Secundaria.

Bibliografía

ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela y otras (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

AVENDAÑO, Fernando y PERRONE, Adriana (2009) *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

BAJTIN, Mijaíl (1997) "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

BENEJAM, Pilar (2001). "La Integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las materias. El caso de las Ciencias Sociales". Programa de Gestión Curricular y Capacitación. Tercer Seminario Nacional de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores: "Lectura en las Áreas".

CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria y GUREVICH, Raquel (coords.) (2007) *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

TOBÍO, Omar (2005) "La enseñanza de la geografía: sus principales problemas en el contexto social contemporáneo y los límites de una didáctica específica de corte ingenieril. En: FIORITI, Gema (2005) (Comp.) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GUREVICH, Raquel (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HÉBRARD, Jean (2003). "La lectura en la escuela". Clase N° 6. Posgrado en Curriculum y Prácticas Escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO.

IRRAZÁBAL, Natalia y SAUX, Gastón (2006) "Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras". En: *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol III, 3, 33-57

Proyecto Relee N ° 44, Entrevista a Delia Lerner 18 de marzo de 2008. <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com.ar/2008/03/entrevista-delia-lerner.html>

LERNER, Delia; STELLA, Paula y TORRES, Mirta (2011) *Formación docente en la lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

ZENOBI, Viviana (2009) "Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza". En INSAURRALDE, Mónica (2009) (Coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

Recepción: 9 de abril de 2013.

Aceptación: 25 de julio de 2013.