
ENSAYO SINCOPADO: DE LA SEMIÓTICA DE LOS MAPAS

*Kevin Galeana Barrera**

*Aunque no lo puede todo,
la práctica educativa puede algo.*

PAULO FREIRE

La experiencia que recupera y escribe una profesora de educación secundaria pega necesariamente en el recuerdo; provoca detenerse y mirar aquellas tardes en los mesa-bancos aprendiendo, a través de la memorización, cierta capital de la República Mexicana, saber cuáles son los recursos de algún país perdido en el tiempo, o pegar alguna monografía del sistema solar; cuántos recuerdos aislados devienen del relato.

Ella, la autora, va relatando su encuentro con los mapas y el gusto que surge a partir de sus experiencias con la geografía, convirtiéndose en profesora y encontrando los problemas que enfrentaba en la infancia. Relata pues, la cámara de vacío que resulta ser el Sistema Educativo Nacional, un espacio *neutro* donde pareciera que

* Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

no corre el tiempo, un lugar donde los problemas se solucionan cambiándoles de nombre.

La geografía y quienes la cursamos alguna vez, se muestra como una disciplina aislada, poco práctica y con relaciones nulas. Cabría incluso, si se quiere, en un conocimiento que apunta al cierre monumental de *intelectualoides* que rondan por la ciudad, y deslumbran a diestra y siniestra después de dictar *cátedra* con su “cultura general”.

El problema de la geografía es más grande de lo que se relata en las líneas de la autora; está apegado a una ruptura de puentes con otras disciplinas y/o ciencias. El modo de vivirla es viejo, el centralismo por los mapas es reduccionista y la relación de nombre con bandera, no ayudan por sí solos. Lo que se pretende con este ensayo es hacer un análisis partiendo de las problemáticas que se plasman, aunque no se dicen. Problemáticas de enseñanza y aprendizaje con bases conductistas, conceptos huecos y la propuesta de co-operación y responsabilidad, son algunas líneas que conducirán a este barco de letras.

DOS PROCESOS

Hablar de la enseñanza y el aprendizaje parecería redundante, puesto que se nombra al proceso de enseñanza-aprendizaje como uno solo; sin embargo, ¿cómo no perder a uno cuando se juntan?, ¿cómo hacer que ambos tengan la misma importancia?, la enseñanza y el aprendizaje, ¿son lo mismo?

Preguntas de examen para el lector:

- Piense en teorías del aprendizaje.
- Bien, ahora piense en teorías de la enseñanza...

Entender la enseñanza y el aprendizaje como proceso y no como procesos, hace que una predomine sobre la otra, siendo general-

mente el aprendizaje quien gana la batalla sobre la enseñanza, mas ¿qué es enseñar y qué es aprender?

La enseñanza está ligada necesariamente a la didáctica como teoría:

El termino *didaktika* es el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo *didaktikós*. Se deriva del verbo *didasko* (enseñar, enseño) y viene a significar literalmente lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva. Por tanto, de acuerdo con esta acepción, se podría definir a la didáctica como la ciencia o el arte de la enseñanza (Benedito, 1987).

Mientras que “la palabra ‘aprender’, que usamos habitualmente para referirnos a la adquisición de saberes, y que proviene del latín ‘*apprehenderé*’, transmite la idea de ese proceso mediante el cual ‘nos apoderamos’ de algo que está ahí a nuestra disposición” (Delval, 2013).

Así, reafirmamos lo que ya se sabía. La enseñanza y el aprendizaje no son lo mismo. Los usos y cómo de ambos procesos que se juntan responden a enfoques o paradigmas diferentes necesariamente, y que se hacen visibles en el pensar y en el hacer. La planeación del salón de clase necesita de ambos procesos, puesto que los dos conviven en dialéctica constante, ambos se miran, se tocan, se besan y se odian.

La relación que establece la autora con sus alumnos parte de la concepción de proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, de una postura conductual y positivista donde no existe una corresponsabilidad, sino que es ella quien, a partir del libro de texto y de un programa diseñado para su sola ejecución, dicta el conocimiento que debe ser, como ella menciona al inicio de las actividades realizadas en la secundaria:

Decidí comenzar por lo más fácil y sencillo que es elaborar mapas porque desarrolla la creatividad y sobre todo, exige un dominio de conceptos que pueden ser representados a través de símbolos o colores. Cuando el alumno

observa la disposición y distribución de estos símbolos o colores sobre el mapa, debe tener la habilidad de analizar e interpretar la información contenida en el plano que le permita, como fin último, valorar o simplemente reconocer las características de ese espacio geográfico en particular [...]

La profesora cae en un modelo funcional positivista donde se “hace de la ‘realidad’ una entidad objetiva, independiente del ‘sujeto’ que la interpreta. La acepta como es sin entrar en consideraciones de cómo debería ser” (Álvarez, 2001, p. 200), ya que, como ella señala, hacer una serie de pasos presupone el resultado deseado. Menciona que cuando el alumno observa el mapa debe tener la habilidad de analizar e interpretar, como si por tener información, el proceso interpretativo de la realidad se diera por sí solo.

La educadora busca un entendimiento de la realidad, pero no lo logra porque los alumnos no están entendiendo los conceptos, se vuelven conceptos pomposos que carecen de significado, se hace un salto cualitativo de la muerte que termina en un suceso trágico; es enorme la distancia que existe entre el tener información, el conocer y el analizar, interpretar o evaluar, incluso Bloom lo hace visible en su taxonomía.

La maestra fracasa en su actividad posterior a un terremoto, puesto que no se busca un entendimiento de los conceptos en sí; se está buscando la simple y llana repetición de la información transmitida en clases pasadas. Como ella señala:

Al día siguiente del sismo, me presenté en el salón de clases y entregué a cada alumno una copia que contenía un mapa con coordenadas geográficas y un extracto de la nota periodística que mencionaba las coordenadas geográficas del epicentro, el foco sísmico y los estados afectados [...] el siguiente paso era averiguar por qué había temblado y qué originó el sismo. Así que les pedí abrir su libro de geografía en la página 58... Al analizar el mapa, los alumnos debían deducir que el sismo se había originado en el límite de una zona de convergencia, pero habían olvidado qué era una zona de convergencia.

Al realizar la actividad del terremoto, los alumnos son incapaces de responder a las preguntas hechas, en tanto que ellos no lograron hacer *significativos* dichos conocimientos. Es decir, la técnica que se implementó no buscaba hacer asociaciones, sino que buscaba un resultado específico, una meta ya establecida, donde existe un solo camino para llegar a ella. El hecho de que la profesora haya pedido que abrieran su libro en la página 58, devela que no estaba buscando entender qué era una zona de convergencia, ni siquiera estaba buscando problematizar o transgredir, no estaba buscando una interpretación del concepto en sus alumnos, sino una repetición lineal de la información y en estas acciones es cuando “El conocimiento se reduce a parcelas insignificantes de información fácilmente controlables” (Álvarez, 2001, 194). Es natural que los alumnos hayan olvidado, puesto que jamás vivieron el concepto.

La profesora no buscaba un entendimiento de los sucesos, no buscaba por qué, ni cómo, buscaba certezas. Las verdades existen si sólo se da una transmisión de información profesor-alumno, donde el triángulo didáctico camina hacia un solo lado, donde la enseñanza presupone *llenar vasijas* y el aprendizaje es un cambio de conducta observable.

En la técnica se hizo ver a la geografía como “una disciplina meramente descriptiva-enumerativa, cuyos contenidos eran compartimientos aislados y escasamente conectados unos con otros” (Morales, 2011, p. 99). La geografía tomó su parte técnica, fue presa del estímulo y la respuesta. La técnica, redujo a la disciplina a un proceso de estímulo-respuesta, a una simple señalización y objetivación de la realidad. No es que esto no sea necesario, sin embargo, no puede ser funcional en tanto no existe un trabajo teórico analítico de lo que significa y conlleva vivir un terremoto.

La educación bancaria es la constante en el aula, puesto que

en ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de

su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad... en esta disertación, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante (Freire, 2002, p. 73).

Así, la profesora cae en la repetición de palabras huecas que develan ecos del tiempo. Como señala la cita de Freire, rompe la realidad y sólo mira una porción de esta misma, la sustrae y esteriliza de todas las relaciones sociales que existen para que ésta se dé. Incluso apela a la creatividad, pero sólo de elección de los símbolos y del color; la libertad que tiene la técnica de aprendizaje viene siendo relativa, de elección, donde los alumnos y alumnas sólo pueden decidir qué color les gusta más o en qué espacio colocan el cuadro de símbolos dentro del mapa, ya que lo demás se encuentra estandarizado y en camisa de fuerza.

Los problemas de enseñanza y aprendizaje y las formas de mirar el hecho educativo son grandes, sin embargo, la posibilidad abunda. Hacer de la geografía una disciplina que signifique para sus actores, tanto educador como educando, es el reto.

Construir conceptos y no recitarlos, entender las dimensiones y los contenidos a partir del palparlos. El conocimiento no está en los libros, en las cafeterías francesas o en el pizarrón. Lo que vemos ahí es información, una cosificación de la realidad. El conocimiento se construye, vuela en el aire, se dialoga, no se da. El conocimiento pues, así como las palabras, se camina y se viven.

LA CULPA NUNCA ES DE UNO

Dejar de concebir la educación como un proceso de las generaciones adultas hacia las más pequeñas y comenzar a verla como una responsabilidad que necesita de la cooperación de sus actores, es resignificarla. Despojar al maestro del poder absoluto que le han dado históricamente las herramientas del aula –tales como el piza-

rrón- y volverlo un aliado más que un capataz, re-valorar el papel de los estudiantes como actores principales del acto educativo y transformadores de él, es un trabajo colectivo que tiende a *desocultar verdades*, es romper los conceptos huecos que generan prácticas liberales y que sólo reproducen modelos establecidos.

La responsabilidad en la educación va y viene, es del educador y del educando; si se está fallando en la construcción del conocimiento, se está fallando en ambos lados. El hecho educativo no sólo está en las cuatro paredes que encierran el aula, sino que se encuentra rodeado de factores políticos, económicos, sociales.

Al concluir la actividad de la profesora, ella sabe que existe un problema, pero no se responsabiliza de lo que pasa, sino que deja la carga en los y las alumnas. Ella sabe que hubo un hueco en la actividad, que hubo una fractura, pero lo relaciona con el poco estudio de la otra parte:

La elaboración del mapa parecía una tarea sencilla, pero no fue así porque es un proceso que demanda el desarrollo de conceptos previos, como el significado de epicentro, zona de convergencia y coordenadas geográficas. Roberto desconocía el alcance de estos conceptos.

Los símbolos creados deben comunicar de manera precisa, una idea que esté directamente relacionada con el concepto. En el caso de Paola y Adela, desconocían que la palabra convergencia significa chocar... El concepto determina el símbolo.

¿Cómo lograr hacer vínculo entre concepto y significado cuando no se construyen como conjunto, sólo se repiten, cuando no se viven como entes aislados? ¿Cómo hacer significativo lo aprendido?

La profesora se olvida en primera instancia de su responsabilidad como educadora, confía en la memorización, por el otro lado también se olvida de una relación conjunta. Ella piensa las relaciones de maestro-alumno en forma vertical. Deja de lado el trabajo con sus alumnos a partir de la *operación*, a partir de un

trabajo en conjunto donde sean todos y todas quienes construyan los conceptos, donde *desoculten verdades* de conceptos preestablecidos. El operar con el otro, el co-operar da la posibilidad de pensar y replantear las formas de pensar y actuar, de *quehacer*. La transformación de los papeles implica necesariamente una operación conjunta entre actores para construir conocimiento, para saberse *con* el otro y *desde* el otro.

En la responsabilidad de la educación se tienen que romper, forzosamente, las jerarquías establecidas de quien enseña y quien aprende, ambos son el otro. Los dos, cuando se descubren en las pupilas de quien miran, pueden operar y construir conocimiento. Ambos enseñan, ambos aprenden, ambos viven los conceptos.

Vivir la geografía implica descubrir los conceptos en los viajes, en el espacio, en el territorio donde están situados, no en ejemplos abstractos en los que se fragmenta la realidad para estudiarla. De pronto pareciera que la ejemplificación de los sucesos –no sólo geográficos, sino de cualquier disciplina o ciencia–, se muestra como un desapego. La ejemplificación y abstracción, pareciera que genera un desaparecer de escena, nos volvemos dioses que sólo miran a la distancia, que no intervienen.

La enseñanza de cualquier disciplina y/o ciencia, que decida romper metodologías y jerarquías liberales apelando a la co-responsabilidad, a la co-operación, está obligada a generar *experiencias* que partan de la realidad y, sobre todo, que se *padezcan*, hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento en sentido amplio, de otra manera no habría incorporación de lo precedente. Porque “‘incorporar’ (*Ta-king-in*) es una experiencia vital [que implica] que la fase de padecimiento necesario sea en sí misma placentera o dolorosa” (Dewey, 2008, p. 48).

El acto educativo no puede seguir siendo la simple y superflua transmisión de información. Necesita comenzar a *incorporar* la realidad a partir de *experiencias* que se padecen. La construcción de conocimiento se da en la generación de *experiencias responsables* por parte del educador y el educando. Al generar este espacio que,

forzosamente transgrede las paredes del aula, se vuelve un arenero donde se construye conocimiento a partir de las experiencias.

La profesora no alcanza a mirar esto, se queda en una responsabilidad de transmitir el mensaje íntegro y sin modificaciones que deviene del programa dado, de un libro de texto o de preconcepciones adquiridas en la carrera. La responsabilidad se queda en el pensar *deber ser* como determinado, hecho y sin movimiento, estático.

A MANERA DE PUNTOS SUSPENSIVOS

Reconocer dos procesos en el acto educativo genera pensar en paralelo, pensar doble. Doblemente creativo, doblemente riguroso, doblemente responsable tanto para quien aprende, como para quien enseña. La responsabilidad delegada a los actores implica democratizar las prácticas educativas, puesto que se depende de ambos actores para generar conocimiento, son ambos quienes deciden el cómo, dónde, desde dónde, qué, cuándo y bajo qué caminos.

La construcción de conocimiento no depende de un actor, sino de actores que hacen lo que un niño con plastilina: crear. Generan experiencias y construyen conocimiento a partir del diálogo con los otros y el entorno, incorporan y padecen la realidad, la viven. Rompen los párrafos de algún autor renombrado y *desocultan la verdad* que se plasma en la “ley de las letras” a partir del trabajo en co-operación.

La geografía se vive, se experimenta, se incorpora. Los mapas no son en sí mismos la disciplina.

Muy bien, ¿cómo llevamos esto a la práctica?, ¿cómo aterrizamos la teoría?, ¿cómo generamos *experiencias responsables* que incorporemos tanto educadores como educandos?, ¿cómo vivimos la geografía fuera de la camisa de fuerza que impone el Sistema Educativo Nacional?

“Con calma y nos amanecemos”, dice el refrán. Lo que busca este texto es dejar la nota en el aire, es dejar la armonía en espacio, es

repartir responsabilidades más que culpas. Lo que busco es pensar en conjunto, como lo menciona el poeta Roberto Juarroz:

Pensar es una incomprensible insistencia,
algo así como alargar el perfume de la rosa
o perforar agujeros de luz
en un costado de tiniebla.
Y es también trasbordar algo
en insensata maniobra
desde un barco incommoviblemente hundido
a una navegación sin barco.
Pensar es insistir
en una soledad sin retorno.

En la historia se hace lo que se puede y no lo que se quisiera hacer. Y una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento (Freire, 1996, pp. 120-121).

El texto intenta fungir como pretexto y como carta invitación para pensar lo imposible. A revalorar nuestra posición y nuestras prácticas. A ser responsables no desde nuestra *trinchera*, sino desde nuestra posición.

REFERENCIAS

- Álvarez M., J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Delval, J. (s/f). *¿Cómo se construye el conocimiento?* Universidad Autónoma de Madrid, p. 2. Disponible en: http://antoniopantoja.wanadooads.net/recursos/varios/cons_cono.pdf (Consultado el 5 de octubre de 2013).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Morales, M. (2011). *Constructivismo en la escuela secundaria. Una experiencia de aplicación sistemática*. Buenos Aires: Maipue.