

CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA MOTIVADORA PARA EL ABORDAJE DEL ESPACIO LOCAL (LUGAR)

Autora: Florencia Elizabeth Canestro

Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata

fcanestgeo@gmail.com

Resumen

Son muchas las ocasiones en las que, como docentes, creemos no disponer de las herramientas adecuadas para generar curiosidad y motivación en los estudiantes. Sobre todo en los últimos años del secundario en los que, por diferentes razones, se va diluyendo la sintonía entre las propuestas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, propia de los primeros años.

En el sexto año del secundario orientado hacia las Ciencias Sociales, en la provincia de Buenos Aires, nos encontramos con un diseño curricular diferente, que representa un desafío tanto para estudiantes como para docentes por la modalidad del trabajo que propone: la elaboración de proyectos de investigación escolar sobre problemáticas geográficas contemporáneas.

El presente artículo, a través de la metodología fenomenológica-hermenéutica tiene el doble propósito de repensar y reflexionar sobre el concepto de espacio local brindando algunas herramientas para su abordaje; y el de proponer la Cartografía Social como estrategia didáctica, capaz de generar un escenario motivador y significativo para los estudiantes.

Se desarrollará desde la perspectiva de la Geografía Humana, tal como lo plantea el diseño, es decir, concebido como *espacio vivido y sentido* (lugar) y bajo una perspectiva pedagógica crítica y constructivista.

Si bien esta presentación pretende trazar los lineamientos generales que podrían tenerse en cuenta para la elaboración de un escenario didáctico motivador y significativo, los detalles que darían forma y contenido a una secuencia didáctica concreta, serán parte de una futura publicación.

Palabras clave

Espacio vivido/sentido- Motivación- Cartografía Social

Introducción

Con frecuencia somos muchos los docentes que nos preguntamos: ¿de qué manera podemos abordar los contenidos, generando y nutriendo la motivación en los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo?

En la actualidad, la falta de motivación es uno de los grandes retos a superar en las aulas. Puntualmente, en la Geografía escolar, al llegar al último año del secundario, nos encontramos con una organización curricular diferente en relación a la de los anteriores, ya no basada en unidades de contenido sino centrada en el abordaje de procesos y/o problemáticas geográficas contemporáneas, preferiblemente ligadas a la escala local.

Siguiendo el esquema del diseño curricular, se realiza un recorrido previo por la historia de la disciplina, atravesando las distintas escuelas y paradigmas que afloraron en cada contexto histórico, se plantean los núcleos de problemas geográficos considerando las diferentes ramas de esta ciencia, para luego plantear la modalidad de trabajos de investigación escolar que, de acuerdo a mi experiencia personal y la de algunos colegas, resulta escasamente significativa y motivadora para los estudiantes y, en consecuencia, difícilmente manejable para el docente.

Por lo antes expresado, nos encontramos frente a una gran contradicción, común aún en sistemas educativos de contextos disímiles: estudiantes con mayor capacidad cognitiva y con un bagaje de conocimientos tanto conceptuales como procedimentales mayor que en años anteriores, pero con menor interés por los contenidos escolares como afirma Carretero (2018), que no logran cautivarlos ni conducirlos hacia un aprendizaje significativo y con sentido. Esto último, ligado a múltiples causas pero que comparten, a mi entender, una misma raíz problemática: la falta de motivación.

Lo expuesto conduce a repensar cuál es nuestro rol como docentes. De acuerdo a Fenstermacher (1989):

La relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica, pero si bien las tareas de enseñanza van acompañadas de la intención de que el estudiante aprenda, no existe una relación lineal, causal, entre ambos procesos.(...) El autor incluye en su conceptualización, además de las tareas de enseñanza que debe realizar el docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, las tareas de "estudiantar" de los alumnos. La inclusión de este

término pretende transmitir la importancia dada a que los alumnos pongan en juego las habilidades cognitivas requeridas para estudiar - aprender en forma intencional y no sólo incidental - con una autonomía cada vez mayor.(Anijovich, 2018: p.3)

Si bien la falta de motivación, no se limita a un determinado año y a una disciplina, el presente trabajo intentará brindar algunas herramientas didácticas que permitan generar un escenario motivador, en el marco de lo que el diseño curricular sugiere para sexto año y que, a la vez, permita revisar, repensar, reflexionar y deconstruir el concepto de *espacio local*. Se propondrá, para ello, la Cartografía Social como estrategia integral capaz de crear un ambiente de trabajo colaborativo y significativo para los estudiantes, en el abordaje de aquel.

Marco teórico-metodológico

Se selecciona el método Fenomenológico-Hermenéutico ya que se orienta a la descripción e interpretación de los constructos esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia.

Van Manen plantea que lo que pretende la fenomenología es obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de las experiencias cotidianas. Resalta el carácter reflexivo de este enfoque y afirma que: “[...] la reflexión fenomenológica no es ‘introspectiva’ sino ‘retrospectiva’. La reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa, es la reflexión sobre la experiencia pasada o que ya se ha vivido” (Van Manen, 2003: 28).

Siguiendo al autor:

(..)podemos decir que la esencia o naturaleza de una experiencia habrá sido descrita adecuadamente mediante el lenguaje si la descripción nos permite hacer revivir o nos muestra la calidad y significación vivida de la experiencia de un modo más complejo o profundo.(op.cit.: 29).

En vistas de mantener una congruencia y coherencia epistemológica y pedagógica, el posicionamiento disciplinar desde el que se encuadra esta propuesta es el de la Geografía Humana o Humanística, representando una gran oportunidad el abordaje del espacio local, como lugar - espacio vivido.

La Geografía Humanística, nos permite resignificar los valores humanos; la percepción que los estudiantes tienen sobre los espacios; y las representaciones, significados y sentimientos que, de y sobre ellos, construyen.

Se propone un enfoque comprensivo, que permita el conocimiento a través de la experiencia personal y, de esta manera, llegar a un sentimiento de apropiación del lugar, es decir, a una “topofilia” en palabras de Yi-Fu Tuan.

En este marco, resulta fundamental valernos de la perspectiva “dialéctica del espacio” planteada por Edward Soja, en la construcción de un abordaje didáctico para sexto año, quien retomando los postulados de Henri Lefebvre (1974) expone la existencia de un primer espacio: el percibido o práctico; un segundo espacio: el concebido o de las representaciones y; un tercer espacio: el vivido que es el *lugar* de la experiencia, de lo simbólico y de lo personal.

El concepto de lugar, es para la fenomenología un conjunto de significados: “los monumentos, las obras de arte, ciudades o naciones son lugares porque organizan el espacio y constituyen centros de significación” (Tuan, 1977: 213).

La Cartografía Social, propuesta aquí como estrategia didáctica integral para abordar el *lugar* en el aula de Geografía, puede ser entendida, de acuerdo a Carballada (2018):

(...) como la posibilidad de construcción de una gramática de un orden del discurso singular, de un lenguaje territorial donde los que participan pueden elaborar, desde lo heterogéneo, visiones compartidas pautando diferentes prioridades, jerarquías o inquietudes en las que se visibilizarían temas, problemas o cuestiones que interpelan la cotidianeidad y la atribución de sentidos en esa esfera y tal vez pudiendo, a la vez, lograr articular lo macrosocial y lo microsocial, en la singularidad del territorio (Diez Tetamanti, 2018: 15)

Entendida como proceso, metodología, herramienta, instrumento, etc. -dado el carácter polifacético del concepto-, la Cartografía Social se plantea como un lenguaje o expresión narrativa compleja que se transforma en una importante y nutrida estrategia didáctica para el aula. Al tratarse de una tarea colectiva, facilita la recuperación e intercambio de nociones, conceptos y esquemas de conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre los temas o procesos territoriales que se propongan estudiar, preferentemente de la escala local. Además, los invita a bucear en sus múltiples representaciones, y experiencias vinculadas a ellas, consensuar simbologías, producir un mapa que permita visibilizar ese entramado complejo –de percepciones,

representaciones, experiencias y significados- y a pensar y planificar acciones futuras de intervención socio- territorial.

¿Por qué Cartografía Social?

Frente a la marcada tendencia que se observa en el contexto de la globalización actual hacia los *no lugares* (placeness), es decir, a un orden territorial sin historia, sin identidad propia, sin arraigo; poder resignificar desde el aula, perspectivas o paradigmas cuyos cimientos se vinculen con la condición humana y con atributos tales como: la experiencia personal, los sentimientos, los significados y los simbolismos del *ser* humano; constituye una labor educativa fundamental para reforzar la dimensión cultural del espacio social y revalorizar, desde la esfera de la vida cotidiana, el sentido de identidad que se construye a partir de aquellos atributos.

Recuperar las subjetividades de los estudiantes se convierte, en este sentido, en una tarea prioritaria para lograr una visión integradora que articule los componentes materiales, simbólicos e imaginarios que configuran el espacio vivido, en pos de la comprensión de las transformaciones que atraviesa el complejo mundo en el que vivimos.

En relación a la categoría espacial en cuestión, Merrifield (1993) refiere que “el lugar no es solo la vivencia de lo cotidiano, es el momento en el que se conjugan y toman cuerpo: lo concebido, lo percibido y lo vivido” (Lois María, 2010: 212), evidenciando aquí los tres pilares de la dialéctica del ser: historicidad, espacialidad y sociabilidad.

Desde esta perspectiva disciplinar, el lugar como espacio vivido o cotidiano se convierte en un objeto de aprendizaje con un gran potencial y valor didáctico para abordar desde, y a través de, la Cartografía Social las diversas problemáticas geográficas contemporáneas que lo atraviesan.

Si bien no es objetivo de la presente publicación realizar una reseña pormenorizada de la historia de la Cartografía Social considero de suma importancia plasmar en el apartado siguiente, una breve descripción de sus orígenes y ámbitos de implementación para contextualizar su práctica.

Orígenes y ámbitos de implementación

En las últimas décadas, en distintas partes del mundo, tanto en ámbitos académicos como políticos, debido a la imperiosa necesidad de encontrar nuevas herramientas e instrumentos de análisis que permitan comprender y visibilizar el entramado complejo entre los componentes que configuran el mundo actual, se ha incrementado el uso de diversas metodologías que involucran la producción de mapas a partir de las experiencias y los conocimientos de diferentes grupos sociales, como pueden ser pueblos originarios, comunidades que enfrentan conflictos de distinta índole, agrupaciones campesinas, etc.

En Argentina su difusión, implementación e investigación se produjo sobre todo en los últimos diez a quince años, por lo que se trata de un proceso relativamente nuevo que se encuentra en construcción permanente.

Se pueden reconocer, sin embargo, dos corrientes principales dentro de la Cartografía Social en nuestro país, de acuerdo a la sistematización de información realizada por Francisco F. Romero (2017): por un lado, y en primer lugar, algunas organizaciones de pueblos originarios que han desarrollado mapeos colectivos en el contexto de su lucha por el reconocimiento de sus derechos sobre la tierra, principalmente junto con ONGs y, la segunda corriente -más reciente y constituida por diversos actores y ámbitos- es atribuida su aplicación a colectivos geográficos y de comunicación que trabajan con organizaciones sociales; al ámbito universitario (sobre todo asociados a prácticas extensionistas pero también como parte de la investigación y la docencia); y actualmente han sido utilizados en el marco de algunas iniciativas estatales.

Si bien la Cartografía Social constituye en sí misma una experiencia educativa, ya que como afirma Diez Tetamanti (2018) todos los involucrados terminan con mayor conocimiento del territorio donde viven, no es justamente en las escuelas donde más desarrollo ha adquirido, como se puede evidenciar.

Se reconoce su implementación en bachilleratos populares, sin embargo, la puesta en práctica del mapeo colectivo en escuelas secundarias tradicionales se encuentra atomizada y se reduce a iniciativas individuales de docentes que han mostrado un interés particular por incorporar la metodología en el abordaje de contenidos disciplinares.

En este sentido, creo oportuno y fundamental, considerando lo expuesto hasta aquí y dada la multiplicidad de inteligencias, habilidades cognitivas, actitudes y valores que se

conjugan en la puesta en práctica de la Cartografía Social, subrayar las ventajas pedagógicas de su aplicación al incorporarla como una significativa estrategia de trabajo en el aula, para conocer y comprender el territorio que habitamos y poder crear o producir nuevos, no sólo en términos simbólicos sino, y sobre todo, reales.

El carácter motivador y el potencial educativo de la Cartografía Social

Si bien el concepto puede ser definido de múltiples maneras y desde diversas miradas, Huertas afirma que:

La motivación en sí misma no es otra cosa que un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas (querer aprender, por ejemplo), con su carga emocional, que se instauran en la propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de los patrones que ve y experimenta de otros agentes culturales (el maestro, por ejemplo). Es decir, aprendemos a motivarnos apropiándonos de los patrones motivacionales predominantes en los diferentes escenarios de vida que experimentamos. (Huertas, 1999: 59)

La complejidad del mundo contemporáneo se manifiesta en todas las dimensiones y escalas geográficas, sin embargo, partiendo del componente emocional y afectivo que contiene el concepto de lugar/ espacio vivido, es posible crear escenarios didácticos que, siguiendo al autor citado, permitan activar la motivación y el interés en los estudiantes, así como también facilitar la explicación y comprensión de multiplicidad de procesos territoriales.

La Cartografía Social como proceso constructivo, constituye un acto creativo y suscita simpatía y curiosidad:

Ese entusiasmo de jugar y producir se combina con otro ingrediente fundamental: el trabajo colectivo. Producir jugando y de manera colectiva nos lleva inevitablemente a otro evento que probablemente asociemos de inmediato con la infancia, la diversión y la libertad para crear. (Diez Tetamanti, 2018:19)

Los procedimientos didácticos que favorecen la construcción del conocimiento tienen que ver con propiciar espacios de diálogo e interacción permanente entre el docente y el estudiante, así como también entre los mismos estudiantes; proponiendo actividades que procuren una problematización de los contenidos capaces de generar, lo que Piaget (1975) denominó, *conflictos cognitivos* y que conduzcan a una equilibración

de los esquemas ante nuevos datos o problemas y orienten la resolución del problema de forma cooperativa. Asimismo, permite crear, siguiendo a Vigotsky (1988), una *Zona de desarrollo próximo* al interactuar con los compañeros a través de debates, argumentaciones, etc; ofrecer, de acuerdo a Castorina (2003) información explícita o de contraejemplo a los planteos del alumno, con el fin de fomentar la elaboración intelectual.

El abordaje de las problemáticas geográficas a través de Cartografía Social constituye, ante lo expuesto, una de las mejores herramientas didácticas para el logro de lo que Ausubel (1963) llamó *aprendizaje significativo*. Para el autor:

El aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Esto sólo es posible si el estudiante utiliza los conocimientos que ya tiene, aunque éstos no sean totalmente correctos. Para este autor, "aprender" es sinónimo de "comprender". Por eso, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor: quedará integrado en la estructura de conocimientos. (Carretero, 2018: 7)

El proceso de construcción de un mapa social implica, siguiendo a Diez Tetamanti (2016) una tarea compartida con un fluido intercambio de ideas, un debate sobre acciones, objetos y conflictos; y finalmente, un consenso.

A diferencia de la cartografía tradicional, en la que prevalece la racionalidad y su lenguaje se estructura a partir de lo mensurable, la construcción de cartografía social, es un proceso cooperativo donde prima la percepción y concepción de los sujetos sociales involucrados, sobre el espacio conocido y/o cercano y, por lo tanto, no es medible.

El mapeo colectivo resultará de una trama intersubjetiva entre las representaciones individuales que los estudiantes poseen; que responderán a su vez a la historia personal, a las experiencias, al contexto social- escolar, etc.; y las emergidas desde el consenso durante la elaboración del mapa.

De acuerdo a Montoya Arango:

El recurrir a los mapas cognitivos como metodología permite abrir un horizonte importante de posibilidades a la cartografía, empezando por el hecho de que posibilitan el reconocer y reflexionar en el espacio como una tensión de múltiples territorialidades, reventando el isomorfismo pretendido antes con la instauración de los mapas oficiales (Montoya Arango, 2007: 19)

Se trata, como se refleja en la cita, de una práctica innovadora y rupturista que

llevada al aula, propicia el despliegue de múltiples habilidades cognitivas en los estudiantes y constituye una muy rica estrategia de trabajo que permite visibilizar las distintas percepciones y representaciones que poseen sobre el mundo y las problemáticas contemporáneas, sobre todo de su espacio cotidiano como reflejo, y a la vez protagonista, de las demás escalas; da lugar a la circulación de la palabra, la exteriorización y el debate sobre nociones, conceptos y experiencias; propicia la escucha mutua, el respeto al pensamiento ajeno, la empatía, la reflexión y el análisis de diversas temáticas que surgen a lo largo del proceso.

Siguiendo a Huertas:

Los formatos cooperativos son uno de los mejores modos para que aparezca en los participantes la motivación para el aprendizaje. Fundamentalmente, porque el diseño mismo del trabajo cooperativo se basa en la autonomía. En esos escenarios, los miembros del grupo cuentan con ciertos grados de libertad para fijar los objetivos concretos a alcanzar en la tarea, para distribuirse el trabajo, para buscar el sentido a la actividad, etcétera. La autonomía también influye en la posibilidad de explorar caminos nuevos e imprevistos, de fomentar la curiosidad. (Huertas, 2018:12)

Considerando lo expuesto hasta aquí y teniendo en cuenta que la Cartografía Social constituye un proceso, su implementación requiere de una adecuada planificación.

Tomando como referencia los talleres de Cartografía social que se proponen desde organizaciones sociales, ONGs, y, mayormente, desde grupos de investigación y/o extensionistas de la Universidad, etc., se distingue que al mecanismo que permite organizar las tareas necesarias: seleccionar el objetivo, establecer con quiénes y de qué manera se va a realizar el ejercicio; lo denominan generalmente *dispositivo* como es el caso de Diez Tetamanti (2017). Llevado al ámbito escolar debemos pensar el *dispositivo* en términos de una secuencia didáctica, por lo que se lo denominará *dispositivo didáctico*, en la que se podrán distinguir distintas etapas y momentos que se desarrollarán en el siguiente apartado.

Cartografía social como estrategia didáctica en la Geografía escolar

Como ya se mencionó, en sexto año del secundario orientado en Ciencias Sociales, el Diseño Curricular de Geografía presenta una organización diferente en relación a la de los años anteriores y está organizado a partir de los siguientes ejes temáticos:

1. Los núcleos de problemas geográficos y algunos conceptos clave.
2. Los principios y postulados de algunas corrientes teóricas de la geografía actual.
3. La investigación escolar y el tratamiento de problemáticas geográficas como criterio para la organización curricular de la materia.

En el documento se afirma que:

Los núcleos de problemas geográficos deben considerar la tensión existente entre los saberes científicos y aquellos problemas contemporáneos de carácter geográfico que refieren a situaciones cotidianas de los estudiantes.

Cada uno de ellos se selecciona en función de los sub-campos –urbano, rural, ambiental, económico, cultural y político, entre otros– que la disciplina geografía ha desarrollado en sus investigaciones de tipo teórico y empírico, y en relación con la significatividad que tienen para los estudiantes¹

En sintonía con esta estructura curricular, uno de los propósitos de esta publicación es proponer la Cartografía Social como estrategia metodológica articuladora de los tres ejes, pudiendo planificar, de manera consensuada con los estudiantes la/s secuencia/s didácticas que permitirán llegar a los objetivos planteados.

Se puede pensar en su adopción en distintos momentos del año o etapas del proceso de investigación, o bien concentrarla en uno solo, de acuerdo a las preferencias del docente y a lo que acuerde con el grupo.

Como primer paso se deben seleccionar, considerando uno o algunos de los sub-campos que integran aquellos núcleos temáticos: urbano, rural, ambiental, político, etc.; situaciones y/o hechos que sean convertidos en problemas de investigación. Éstos, deben estar vinculados a los intereses de los estudiantes, sin embargo, la formulación del enunciado como problema requiere de un trabajo previo de manera conjunta con el docente como guía.

Para elegir el problema es necesario apelar a los conocimientos, ideas y/o nociones que los estudiantes poseen sobre los conflictos que atraviesa el espacio local, entendido como se expresó a lo largo del artículo, como su *lugar*.

Como actividad disparadora- motivadora se propone un ejercicio de mapeo colectivo grupal, exploratorio y más simple que el que se va a detallar luego, con el propósito de que sean los mismos estudiantes quienes puedan visibilizar, en la retroalimentación con sus compañeros y en el proceso de producción de la cartografía, cuáles son los

¹ DGCYE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, 6to año: Orientación Ciencias Sociales/ Geografía*. La Plata, 2012.

problemas que atraviesan los *lugares* de cada uno y de reconocer las representaciones que poseen de ellos, al socializarlos con los demás grupos.

En cuanto a la conformación de los grupos de trabajo, en referencia al proyecto de investigación escolar, es algo que debe dialogarse y acordar desde el comienzo y puede responder a criterios como: afinidad o diferencias, por azar, vivir en un mismo barrio, etc. y a la vez pueden estar integrados no sólo por estudiantes, sino también por familiares, amigos o vecinos u otros sujetos institucionales como preceptores, auxiliares, etc. de acuerdo a los objetivos planteados, al contexto escolar, familiar, etc.

Una vez definidos los problemas sobre los que van a investigar los distintos grupos conformados, es sumamente importante organizar el *dispositivo didáctico* en etapas y definir tiempos. Se sugiere, considerando los aportes realizados por Habegger y Mancila (2006) y Diez Tetamanti (2017), la siguiente manera:

a) Etapa de Diagnóstico: se trata de una etapa de exploración, de indagación y búsqueda de la información ya sea a través de la lectura de diferentes fuentes, entrevistas, debates; interpretación de imágenes, documentales, recursos audiovisuales; visitas de especialistas, derivas, entre otros.

b) Etapa de Construcción Cartográfica: a partir de las diferentes interpretaciones, percepciones, definiciones y la sistematización-triangulación de la etapa anterior se procede a crear entre los cartógrafos sociales, es decir, todos aquellos que están participando en la producción del mapa, un *derrotero*, en otras palabras un sistema de referencias que actuará como guía y que acompañará todo el proceso, pudiendo atravesar transformaciones si se cree necesario. También constituye un valioso instrumento de traducción de la cartografía elaborada en la fase siguiente y se organiza en etapas en las que también se distinguen colores.

Habiendo elaborado el derrotero; lo que implica haber dialogado, debatido, intercambiado ideas y experiencias en un proceso de nutrida retroalimentación y habiendo considerado, para ello, el objetivo que colectivamente se definió y lo que se quiere mapear; se comienza con la producción del mapa.

Se podrá nombrar un observador quien tomará nota de lo que sucede durante el proceso de elaboración del mapa en una bitácora, que será de gran utilidad en la etapa de exposición e interpretación.

Es importante tener en cuenta que:

La Cartografía Social está tenuemente normada en sus elementos iconográficos y estructura interna de dibujo. La norma es consensuada entre los cartógrafos

sociales y tiene un objetivo general, determinado por el problema a tratar. Ese objetivo puede ser: un mapa sobre conflictos barriales, sobre ubicación de recursos comunes, sobre problemas ambientales, sobre la distribución del agua en una comunidad, etc. Atento a que la norma de construcción del dibujo, del mapa es normada colectivamente, el resultado final es complejo de sistematizar en modo gráfico. Por ello, la obra final del mapa es acompañada de una explicación oral y en ocasiones escrita. Esto hace que el mapa en sí mismo, sea un elemento inacabado. El mapa es acompañado por una explicación oral que lo completa (Diez Tetamanti, 2012:18)

c) Etapa de Presentación-Devolución: se realiza la presentación de la cartografía producida junto al derrotero y la bitácora que mediarán de traductores de la producción realizada. Se abre una instancia de intercambio donde pueden surgir preguntas de otros grupos, aportes, análisis, etc.

d) Etapa de sistematización, socialización y/o intervención: al finalizar la etapa anterior y contar con documentos valiosos como el derrotero, las hojas de bitácora de los diferentes grupos y, por supuesto, el mapa se puede realizar una sistematización de lo producido y transformarse en distintos formatos de difusión-comunicación, de narrativas que pretendan convertirse en propuestas de acción para intervenir y transformar el territorio.

La duración de cada etapa se define con antelación, aunque es flexible de acuerdo a las dificultades que se puedan presentar en algunas de las etapas o bien de la necesidad de profundizar alguna en particular.

A modo de ejemplo

Si tomamos el sub-campo Geografía ambiental y establecemos como tema de investigación: “Los Problemas ambientales de mi ciudad” el derrotero tomaría la siguiente forma:

Objetivo: Mapear los problemas ambientales de la ciudad de Mar del Plata, los sujetos sociales que están involucrados y las posibles soluciones.		
Etapas	Aspectos	Observaciones
1° etapa	Vamos a dibujar la ciudad	Con los límites que establezca el grupo.

(color negro)		
2° etapa (color naranja)	Vamos a dibujar los problemas ambientales que presenta la ciudad	
3° etapa (color azul)	Dibujamos los sujetos sociales (y las relaciones) que forman parte de los problemas.	
4ta etapa (color violeta)	Dibujamos propuestas de solución.	
5ta etapa	Presentación oral de los resultados.	
Duración del mapeo: tres horas.		

El profesor, en este contexto planteado, cumplirá un rol de guía-orientador por parte del docente quien deberá explicitar cuáles serán los pasos a seguir y los cambios que serán necesarios para ello; brindar un marco de libertad y autonomía que favorezca la autorregulación para el logro del mismo, evacuar dudas que surjan en el proceso de construcción del mapa. Sin embargo su intervención deberá ser medida, en el sentido de no aportar datos, opiniones o información que “contamine” o aleje a los estudiantes de los objetivos establecidos en consenso dentro del grupo.

El diálogo, en este escenario, se erige como el ineludible pilar del *dispositivo didáctico*, es aquello que no debe faltar si de forma genuina el docente desea vehicular el proceso hacia objetivos de aprendizaje realmente significativos. La circulación de la palabra guiada a los efectos de profundizar procesos, poner de relieve aspectos invisibilizados hasta el momento por los estudiantes, propiciar articulaciones o tramas que permitan comprender con mayor facilidad la realidad socio-territorial, etc. constituye, en definitiva, una de las cuestiones centrales que no se deben relegar en el proceso de planificación de las clases.

Seguramente se presentarán dificultades a lo largo del proceso y se generarán interrogantes y/o resistencias tanto en estudiantes como en docentes, será cuestión de ponerse a prueba, con el compromiso y la responsabilidad que conlleva la tarea docente como profesionales de la educación.

Para profundizar e interiorizarse sobre Cartografía Social, se sugiere seguir los siguientes enlaces:

https://www.youtube.com/watch?v=_jkiBTZHOBk En el siguiente video se puede observar la dinámica que se genera en el proceso de construcción del mapa de forma colectiva.

https://issuu.com/juanmanueldieztetamanti/docs/cs_-_escuelas_y_ooss Aquí se detalla de qué se trata, sus bases teóricas, su metodología y objetivos de manera clara y sucinta.

<https://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/> en este caso encontrarán un Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.

A modo de cierre

Como se expuso, el mundo complejo y contradictorio en el que vivimos requiere para su comprensión de una selección de contenidos, teorías, estrategias y recursos pertinentes desde lo epistemológico y desde lo pedagógico, para que resulten valiosos y provoquen la curiosidad y la motivación en las aulas. Entendiendo que la ausencia de ésta última, constituye una de las grandes problemáticas a superar, sobre todo en los últimos años del secundario.

Considerar el lugar o espacio vivido y sentido, como categoría espacial clave para comprenderlo, nos lleva a pensar que la Cartografía Social, constituye una valiosa herramienta educativa de carácter motivador que nos insta a los docentes a escuchar, conocer y comprender las realidades que viven los estudiantes, las percepciones que tienen de su espacio cotidiano y sus comportamientos; los modos de establecer relaciones entre los componentes espaciales, sus formas de representarlas y entenderlas, a la vez. Por otra parte, es una interesante invitación para los estudiantes, en el sentido de que permite poner en juego simbolismos, experiencias, reflexiones, sentidos, relaciones y emociones que pueden ser compartidas y, en consecuencia, se producen múltiples formas de aprendizaje y de interpretación territorial, haciendo y construyendo el mapa colectivamente.

En palabras de Montoya Arango:

(..) la tarea necesaria es la construcción de una cartografía geoculturalmente localizada que reconozca, tanto en términos técnicos como políticos, la enunciación social del territorio y postule la diversidad cultural. (Montoya Arango, 2007 :21).

El enfoque fenomenológico-hermenéutico, en este planteo, brinda una visión integral de la experiencia en la medida en que es estudiada y facilita la aproximación a la realidad a través de un proceso gradual de reconocimiento-descripción, reflexión y cambio. Es el método de la comprensión por excelencia en palabras de Souza (2002) y su funcionalidad es amplia, mayormente para entender las creencias, emociones y actitudes, buscando las causas.

La reflexión y el diálogo, por lo tanto, deben ser dos grandes compañeros en la labor de los docentes, para lograr aquella tarea y para la preparación de cada etapa del proceso de construcción de las clases. El diálogo con los estudiantes es un insumo indispensable para mejorar las prácticas áulicas.

Para finalizar, pondero la posibilidad de incluir los sentimientos en el análisis del territorio, ese sería un paso que nos permitiría entrar en el mundo simbólico, en el de las relaciones sociales, las cuales provienen de unas peculiares formas de interpretar el espacio vivido y que, a la vez, resultan en una manera singular de comportarse en él.

En sintonía con lo que expone Juan Carlos Romero Villadóniga (s.f), si comenzamos a considerarlos como ejes articuladores de la interpretación del territorio, se produciría un conocimiento más profundo tanto de los procesos sociales, como de las relaciones entre la cultura y el espacio donde se asienta, dotando a éste y a sus actores, en este caso a los estudiantes y a los docentes involucrados, de una singularidad, que es explicable a partir del reconocimiento de sus particularidades.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca, González Carlos (2006). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. Edición: 1ª ed.
- Aparicio, J. J. (1995) Enseñar a aprender. El adiestramiento de tácticas y estrategias de aprendizaje (pp 73-108). En M. Rodríguez (Ed.) *El papel de la Psicología del Aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Madrid: ediciones de la UAM.

- Carretero, M. (2009). ¿Qué es la construcción de conocimiento?.(pp. 17-26.) En *Constructivismo y educación*, Colección Voces de la Educación, Buenos Aires, Paidós; (edic. original, Madrid, Edelvives, 1993; 8va. edición, corregida y aumentada, 2000; edic. mexicana, México, Progreso; trad. al portugués, Porto Alegre, Artes Medicas, 1997).
- Diez Tetamanti, Juan Manuel; Rocha, Eduardo (2016) Cartografía Social aplicada a la intervención social en Barrio Dunas, Pelotas, Brasil. En: *Revista Geográfica de América Central*, vol. 2, núm. 57, pp. 97-128 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451748499005.pdf>
- Diez Tetamanti, Juan Manuel. Video Publicado el 26 oct. 2018 https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwBVDKqIVPwMpMxjkrvHqGV_RhV?projector=1
- Diez Tetamanti (2018). *Cartografía Social Teoría y Método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Diez Tetamanti (2017). *Cartografía Social Claves para escuelas y OOSS*. Cátedra Libre de cartografía Social. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Trelew, Chubut. Recuperado de [:https://issuu.com/juanmanueldieztetamanti/docs/cs_-_escuelas_y_ooss](https://issuu.com/juanmanueldieztetamanti/docs/cs_-_escuelas_y_ooss)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, 6to año: Orientación Ciencias Sociales/ Geografía*. La Plata, 2011. Recuperado de: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/geografia_0.pdf
- Huertas, J. A. (1999). Cultura del Profesor y Modos de Motivar : a la búsqueda de una gramática de los motivos. En *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* / coord. por Juan Ignacio Pozo, Carles Monereo i Font, ISBN 84-294-6228-7, págs. 59-72
- Huertas (2018) *Motivación y aprendizaje*. En *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Clase 9. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Lois, María José (2010) Estructuración y espacio: la perspectiva de Lugar. *Revista Geopolítica(s)* ISSN: 2172-3958, vol. 1, núm. 2, 207-231. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/download/36327/35194>

Montoya Arango (2007). El Mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, núm. 63, pp. 155-179 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79106309>

Página web: <https://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/>

Romero, Villadóniga (s. f) Espacio Vivido, Espacio Sentido. La percepción del Lugar en edad infantil. *Revista de Antropología Social* 16, 21-37. Grupo HUM 556 en Mundialización e Identidad UHU. Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/2916.pdf>

Van Manen M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Editorial Idea Books SA. Barcelona.

Yi Fu Tuan (1977). *Espacio y lugar*. La perspectiva de la experiencia. Londres. Arnold