



Utopía y Praxis Latinoamericana
ISSN: 1315-5216
ISSN: 2477-9555
diazzulay@gmail.com
Universidad del Zulia
Venezuela

Cartografía Social, usos y sospechas en el campo de la educación

BARRAGÁN GIRALDO, Diego Fernando; SÁNCHEZ CORRALES, Natalia; CRUZ CASTILLO, Alba Lucía

Cartografía Social, usos y sospechas en el campo de la educación

Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. 89, 2020

Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963020015>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cartografía Social, usos y sospechas en el campo de la educación

Social Cartography, uses and suspicions raised in the educational field

Diego Fernando BARRAGÁN GIRALDO
Universidad de La Salle, Colombia
dibarragan@unisalle.edu.co

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963020015>

Natalia SÁNCHEZ CORRALES
Universidad de La Salle, Colombia
nasanchez@unisalle.edu.co

Alba Lucía CRUZ CASTILLO
Universidad de La Salle, Colombia
albaluciacruzcastillo@unisalle.edu.co

Recepción: 15 Enero 2020
Aprobación: 22 Febrero 2020

RESUMEN:

Con un enfoque metodológico de sistematización de experiencias, este trabajo busca proponer otros acercamientos a la comprensión teórica y práctica de la cartografía social como instancia contrahegemónica de generación de conocimiento en las ciencias sociales tradicionales. Así, desde algunas sospechas evidenciadas en tres experiencias pedagógicas, se discuten los usos convencionales de esta metodología de producción de conocimiento social y cultural, con el fin de potenciar sus aplicaciones contrahegemónicas. Como conclusión se presentan algunos elementos que, nacidos de lo sistematizado, permiten poner en juego ciertas comprensiones sobre las posibilidades de este emergente tipo de cartografía para el campo de la educación.

PALABRAS CLAVE: Cartografía Social, educación, subjetividad.

ABSTRACT:

With a methodological approach to systematizing of experiences, this paper propose an alternative understanding of social cartography as a counterhegemonic instance of knowledge production in the traditional social sciences. Therefore, based on some suspicions evidenced in three pedagogical experiences, the conventional uses of this social and cultural knowledge production methodology are discussed in order to enhance its counterhegemonic applications. As a conclusion, we put into play certain understandings about the possibilities of this emerging type of cartography for the field of education.

KEYWORDS: Social mapping, education, subjectivity.

INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años hemos visto en la investigación social la emergencia de un particular enfoque metodológico que es al mismo tiempo una estrategia y técnica de recolección de información; se trata de la cartografía social. Tal opción no sólo permite la participación activa de una diversidad de actores sociales, sino que además promete constituirse en un espacio que reconoce y pluraliza las voces de los-as participantes en procesos de investigación o intervención social. Con un uso creciente, llama la atención por cuanto parece resolver ciertos problemas epistemológicos contemporáneos de la investigación social: los dilemas asociados a la apropiación de la voz del otro, la expectativa de hablar del poder y sus disposiciones espaciales, los usos estratégicos y las apropiaciones por parte de comunidades. Se trata, en síntesis, de una forma de generar saberes que confronta los usos hegemónicos de la producción de conocimiento en las ciencias sociales, pues no sólo cuestiona la posición de autoridad del-a investigador-a (o profesor-a) que dispone las condiciones para crear colaborativamente interpretaciones sobre la realidad social, sino que además privilegia, como resultado

del proceso, la presentación de la pluralidad de las voces de los-as participantes sobre las conceptualizaciones del-a investigador-a.

Ahora bien, aun cuando nuestras trayectorias como investigadores-as también nos han traído hasta la cartografía social, por las razones antes expuestas; en este artículo nos proponemos partir de la reflexión sobre las premisas ontológicas y epistemológicas de las cartografías así construidas, con el fin de revisar las múltiples formas en las que en nuestras experiencias y prácticas pedagógicas se proponen estrategias que pueden amplificar las oportunidades y contextos en los que esta estrategia permite ser usada en la relación academia-comunidades de interés, con un potencial contrahegemónico.

De esta forma, en lo que sigue, se explorarán algunas consideraciones epistemológicas implicadas en la pretensión de re-presentar la realidad a través de conceptos gráficos en las cartografías. Se revisarán, de modo general, justamente los modos en los que la discusión sobre la re-presentación se ha llenado, en las últimas décadas, de consideraciones acerca de los efectos de verdad que ha tenido esta pretensión en la historia de la ciencia moderna. Luego, se presentarán tres experiencias sistematizadas de cartografía social como una instancia concreta de abordaje emergente frente a lo instituido. Finalmente, se sintetizarán algunas apuestas teóricas y metodológicas, que emergen de las experiencias sistematizadas para resignificar los ejercicios cartográficos.

1. ELEMENTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo, de corte cualitativo, se apoya en los principales elementos de la sistematización de experiencias[1], metodología de investigación e intervención social que tiene por finalidad la “interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara: 1994, p. 70). Se trata de la experiencia compartida de un profesor-investigador y dos profesoras-investigadoras en la implementación de tres modalidades emergentes de cartografía social, en las que se encontraron ciertas regularidades. En esta perspectiva, se habla desde de la experiencia de los-as investigadores-ras, quienes al desarrollar sus propias maneras de hacer cartografía social se reconocen a sí mismos-as como personas experimentadas: “la experiencia produce personas experimentadas en algo, es el eje mismo de la comprensión de la práctica y la experiencia misma. De este modo, el discurso de las subjetividades experimentadas es enunciado en la experiencia” (Barragán, Ibarra y Pérez: 2020, p. 57).

Este trabajo tuvo por objetivo: proponer otros acercamientos a la comprensión teórica y práctica de la cartografía social a partir de las sospechas respecto a las concepciones de representación de la realidad, con base en tres experiencias cartográficas emergentes que poseen un alto contenido pedagógico[2].

El proceso de sistematización se realizó en las fases siguientes: 1. Desarrollo diacrónico de las experiencias emergentes. En esta fase los-as investigadores-as proyectaron y desarrollaron sus acciones emergentes de cartografía social en el marco de sus proyectos de investigación. De manera individual, se tomaron registros escritos, fotográficos y en algunos casos video, de las acciones desarrolladas. Se tomaron los consentimientos informados necesarios y se retroalimentó a los-as participantes sobre el ejercicio cartográfico. 2. Interacción experiencial. En los encuentros del grupo de investigación, a los que pertenecen los-as investigadores-as, se socializaron las experiencias, se encontraron algunos elementos comunes y sospechas sobre lo que se podía dialogar; de esta forma, se hallaron los elementos experienciales comunes que se tenían la potencialidad de ser sistematizados. 3. Sospechar en conjunto y encontrar categorías. En varias sesiones de trabajo las tres personas reflexionaron sobre su quehacer, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos que resultaban novedosos frente a lo que tradicionalmente se hacía en la cartografía social en lo relacionado con la representación; así, se establecieron como ejes de discusión los siguientes: el territorio en movimiento, el lugar de enunciación y la ficción. Aspectos que, a juicio de los-as investigadores-as, resultan controvertidos para una comprensión

tradicional de la cartografía social, desde un horizonte educativo y pedagógico. 4. De las sospechas a las propuestas. Una vez clarificados los procesos metodológicos de la sistematización y los aspectos compartidos de sospecha, a partir de las lecciones aprendidas de los-as investigadores-as, se propusieron algunos elementos para reinterpretar la cartografía social desde una mirada educativa y pedagógica.

En las tres experiencias, que tuvieron lugar entre los años 2017 y 2019, se realizaron 439 cartografías en 12 ciudades de Colombia y participaron 2046 personas entre los-as que se pueden reconocer ciudadanos-as con experiencias de violencia sexual, desplazamiento, desaparición forzada o tortura, pertenecientes a colectivos sociales, estudiantes universitarios, estudiantes de especialización, maestría y doctorado en el campo de la educación y la salud, rectores-as, coordinadores-as, profesores-as, estudiantes y padres y madres de familia de instituciones educativas (básica y media), bibliotecarios-as y animadores-as de lectura de bibliotecas públicas.

2. LAS CARTOGRAFÍAS Y SUS EFECTOS DE VERDAD

La pretensión de capturar la realidad con verdad y objetividad a través de categorías y signos ha acompañado la historia de la filosofía occidental desde hace por lo menos 25 siglos. Los problemas derivados de esta pretensión, por otra parte, han producido las mayores rupturas en lo que va corrido de esta discusión. Por ejemplo, racionalistas y empiristas, idealistas y realistas, estructuralistas y post-estructuralistas, han planteado diferentes maneras de resolver el problema de la verdad a propósito de la representación. En lo que sigue, se reseñará una breve discusión del problema a partir de los posicionamientos más contemporáneos sobre este asunto.

2.1. El problema de la representación y su operatividad

Stuart Hall ha mostrado la historia de esta discusión como compuesta por tres grandes objetos de conocimiento atravesados por dos sistemas de representación (Hall: 1997). Los debates hasta ahora se han centrado en las posibilidades y problemas derivados de re-presentar primero las cosas de la realidad a través del pensamiento, para en un segundo momento, re-presentar el pensamiento a través del lenguaje (ver gráfico 1).

De esta manera, si la intención original fue la de representar con verdad los objetos del mundo y, por lo tanto, producir conocimiento acerca de estos, la preocupación principal de la modernidad fue la establecer criterios a partir de los cuales ordenar, categorizar, relacionar y clasificar nuestras comprensiones sobre la realidad. De ahí, la enorme teorización ocupada en establecer un sistema conceptual fiable a partir del cual se fuera organizando el conocimiento nuevo, con base en las clasificaciones vigentes y verificables de las cosas del mundo. Desde la duda de Descartes (1999) acerca de los modos en los que se había hecho este ejercicio hasta entonces, pasando por la revisión kantiana de las categorías universales con las que opera el pensamiento (Kant: 2017), podemos examinar los modos a través de los cuales se fue elaborando un sistema conceptual en el que el significado dependía de las relaciones entre el mundo y las categorías de inteligibilidad con las que se hace sentido de él.

Sin embargo, ya desde la antigüedad empezaban a aparecer algunas dudas acerca del rol del lenguaje en este juego de la representación[3]. Mientras para algunos, la tarea consistió en producir formas de lenguaje que fueran reproduciendo del modo más transparente posible las categorías que el pensamiento había producido para organizar las cosas del mundo -en esta línea de trabajo se encuentran por ejemplo todos los esfuerzos de la lógica por estandarizar y dominar el lenguaje (Russell: 1966)-, para muchos otros la pregunta por el lenguaje estuvo orientada a establecer los modos en los que se ha ido fijando el significado en las palabras (Saussure: 2005). Paradójicamente, aunque ambos esfuerzos van en direcciones contrarias, estos anticipan los problemas de los juegos del lenguaje en la representación de las cosas del mundo; tales juegos del lenguaje se pueden observar en la manera en la que operan las fichas del ajedrez:

Tomemos un caballo [de ajedrez]: ¿es por sí mismo un elemento del juego? Seguramente no, porque con su materialidad pura, fuera de su casilla y de las demás condiciones del juego, no representa nada para el jugador, y no resulta elemento real y concreto más que una vez que esté revestido de su valor y haciendo

cuerpo con él. Supongamos que en el transcurso de una partida esta pieza viene a ser destruida o extraviada: ¿se la puede reemplazar por otra equivalente? Ciertamente: no sólo otro caballo, hasta cualquier figura sin semejanza alguna con él será declarada idéntica, con tal de que se le atribuya el mismo valor. Se ve, pues, que, en los sistemas semiológicos, como la lengua, donde los elementos se mantienen recíprocamente en equilibrio según reglas determinadas, la noción de identidad se confunde con la de valor y recíprocamente (Saussure: 2005, p. 134).

Así, el lenguaje no podría traer a la presencia (re-presentar) las cosas o las categorías que construimos sobre ellas; él es en sí mismo la posibilidad de la significación. Es decir, el significado no podría estar alojado en la realidad, o en el pensamiento, sino siempre y en todos los casos en el sistema de valores que los signos ocupan en el lenguaje del que participamos social y culturalmente. Para Sapir (1921) estamos de tal forma atrapados en los modos en los que culturalmente hacemos sentido del mundo, que el significado no está por fuera del lenguaje, y por lo tanto nunca completamente fijo, es continuamente construido, producido por las prácticas de significación de las que participamos como hablantes de una lengua.

Las implicaciones de este argumento son diversas. Por un lado, el hecho de que el significado nunca esté fijo, ni pueda fijarse, implica que los significados de los que disponemos han sido construidos social, histórica y culturalmente; por lo tanto, han cambiado y pueden cambiar, ya que estos cambios no dependen de un sistema de reglas analíticas establecidas con verdad y objetividad por el pensamiento sino de los modos en los que arreglos sociales y culturales operan. Por otra parte, si el significado no está fijo, entonces no puede saberse o descubrirse, sino únicamente interpretarse y, en este sentido, que hay una serie de imprecisiones inevitables en la comprensión por efecto de los excesos de significado que quedarán siempre en las márgenes de la interpretación. Finalmente, todo el proyecto de la representación como camino para producir conocimiento sobre las cosas del mundo se desmorona y quedaría supeditado a los actos de habla.

2.2. Las posibilidades de la producción de significado de la cartografía

Hasta ahora parece claro que lo que representamos cada vez que hacemos una cartografía social no es el mundo, ni las categorías de pensamiento a través de las cuales producimos conocimiento acerca de él. Lo que queda en el concepto gráfico de la cartografía, son las interpretaciones sobre las posibilidades en que lo social, lo cultural y lo histórico permite hacer sentido de algo; interpretaciones que parecen estar, ellas mismas, sujetas a los mismos arreglos de poder que pretenden representar. Es por esta razón que la cartografía como lugar -método, estrategia, técnica, etc.- de construcción de conocimiento es en sí misma un uso contrahegemónico de producción de saberes, en el contexto de una larga tradición epistemológica en la cual es la academia -blanca, masculina, colonial-, y sólo ella, la depositaria de los estatutos verdaderos y legítimos para nombrar el mundo.

Esta relación entre el poder y el saber fue extensamente abordada por Foucault (1988; 2010) como el problema acerca de la posibilidad de significación. Esta eventualidad está sujeta a los discursos que en un periodo determinado de tiempo constituyen los marcos de referencia a partir de los cuales se puede o no hacer sentido. Se trata de una serie de reglas y prácticas que regulan lo que se dice. En este sentido, el conocimiento sobre el mundo es un efecto de los arreglos de poder que hay en un momento determinado y, al mismo tiempo, es un activo productor de los significados posibles en ese mismo arreglo de poder. De esta forma, el sujeto no tendría ninguna posibilidad de decir algo original y auténtico, pues tanto el significado de lo que dice, como sus posibilidades de decir algo, están ellas mismas definidas por el discurso que construye las posiciones de sujeto desde las cuales hace sentido.

Si se le creyera a Foucault, entonces se tendría que decir que lo que cartografiamos es el poder y sus efectos en la producción de subjetividades en discursos específicos. Así, la posibilidad tanto de la cartografía, como de las subjetividades que participan de su construcción, es dar cuenta en un contexto y momento determinado de los arreglos de poder y saber que están en juego tanto en lo que dicen como en la forma en la que lo dicen. El asunto es que –en lo que respecta a este trabajo– le creemos a Foucault, pero sólo parcialmente.

Hay en esta manera, foucaultiana, de comprender las posibilidades de significación en función de lo determinado de antemano por los arreglos del poder, algo que produce gran cantidad de sospechas. El poder, leído desde esta perspectiva, parece clausurar el devenir de la significación. Se trataría de un efecto que cierra las posibilidades del sentido y condena, tanto a los sujetos como a los significados, a existir sólo dentro de los confines del discurso. En oposición a lo anterior, para nosotros-as hay algunas señales venidas de nuestras experiencias pedagógicas e investigativas que constituyen puntos de apertura y que son susceptibles de ser cartografiados.

En primer lugar, la idea de que el territorio transita por varias escalas diferentes, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; por lo tanto, coexisten el macro y el microterritorio (Haesbaert: 2013), de manera tal que acontece cierto escalamiento que configura en sí una dinámica de movimiento que es necesario incorporar en la interpretación del mismo, como agente vivo dentro de las representaciones sociales como resultado de las interacciones múltiples en que se forjan y desenvuelven. De esta manera, emerge el uso de repertorios diversos, de variedad de posiciones del sujeto y de las resignificaciones que se producen en las interacciones y en la práctica discurso-representativa del territorio. Podríamos decir que se trata de territorialidades vivas.

En segundo lugar, la preocupación sobre la probabilidad que el ejercicio cartográfico de poder, entendido como cierre unívoco, degenere en la producción de identidades fijas. La salida que propone Preciado (2008) consiste justamente en construir cartografías que no sólo espacialicen el poder, sino también las subjetividades, de modo que no se vuelva inevitable el poder e imposibilite sus resistencias. Este gesto es clave, pero es insuficiente. Le hace falta un yo, no sólo para enunciar los modos en los que se encuentra circunscrito en las relaciones de poder y privilegio, sino también para revisar las trayectorias políticas con las que puede comprometerse y asumir responsabilidades y solidaridades.

En tercer lugar, la posibilidad de la ficción en su dimensión mimética que, sobrepasando una comprensión de representación como descripción, se emparenta más con la idea de creación. Esta disrupción sobre los rasgos del poder, no sólo excede los límites del discurso, sino que propone que en las cartografías acontezcan procesos ficcionales de creación existencial donde se tensiona el pasado el presente y el futuro. Ficciones todas que se narran en múltiples formas.

3. TRES EXPERIENCIAS EMERGENTES DE HACER CARTOGRAFÍA SOCIAL

Las sospechas que hemos presentado en el párrafo anterior, alrededor de lo que puede llegar a ser la representación en el ejercicio cartográfico, han nacido de tres experiencias en las que participaron 2046 personas en 439 talleres. Así, asumiendo algunos derroteros de la cartografía social, se han buscado otras formas de generar saber. En lo que sigue se presentarán las mencionadas experiencias: Mapas Vivos Territoriales (MVT), Cartografías del Lugar de Enunciación (CLE) y Cartografía Social Pedagógica (CSP) (ver ilustración 1).

3.1. Mapas Vivos Territoriales (MVT)

La experiencia denominada Mapas Vivos Territoriales (MVT), se desarrolló durante el periodo 2018-2019 en los municipios de Uribe (Meta) y Yopal (Casanare), Colombia. Uribe, fue uno de los muchos municipios afectados por el conflicto pues su vida cotidiana se encuentra estrechamente vinculada con la presencia y accionar de actores armados irregulares, desde hace más de 35 años en el caso de la guerrilla y 20 en el de los grupos paramilitares. Entre 1984 y el 2016 el total de la población víctima de violencia del Meta fue de 220.392 personas, que para el caso de Uribe reporta 10.069, es decir el 4,57%; así tiene una alta concentración de desaparición forzada, con un número de 143 víctimas en el periodo del 2012 hasta 2016, este fenómeno para una población de 7000 Habitantes (Mingorance y Arellana: 2019), cifra significativa en relación con el periodo 1958-2018 (ver ilustración 2).

Con este contexto, se desarrollaron en los años 2018 y 2019 ocho Mapas Vivos Territoriales donde participaron 121 habitantes de la cabecera municipal, del corregimiento Piñalito y la inspección La Julia, del

municipio Uribe, Meta y del municipio de Yopal, Casanare. Este grupo de personas tenía una experiencia compartida relacionadas con violencia sexual, desplazamiento, desaparición forzada o tortura. La mayoría hacían parte de colectivos sociales.

Pistas para realizar los Mapas Vivos Territoriales (MVT)

La apuesta metodológica nombrada como Mapas Vivos Territoriales, permite el surgimiento de los niveles de representación relacionados con la integración y permanencia de las comunidades y sujetos con quienes se elabora tal comprensión del territorio en movimiento y de las trayectorias del dolor. Se propone la siguiente lógica de desarrollo.

1. Reconstrucción crítica de la conflictividad en los territorios. Implica una recuperación desde los diversos actores, haciendo énfasis en las voces no oficializadas y en quienes no hacen uso liberal de la verdad, esto implica una amplia permanencia en los territorios.

2. Develamiento de categorías analíticas para estudiar la conflictividad. Visibiliza, de acuerdo con las narraciones de los actores, tensiones presentes en la comprensión de la conflictividad y las dispuestas en los territorios, más allá de una lógica de poder.

3. Reconstrucción multidimensional y multiescalar. De acuerdo con la manera en que estas categorías se han manifestado en el transcurso del tiempo y su relación con los sujetos, la temporalidad es determinada en relación con los intereses de una mirada crítica de las situaciones y sus manifestaciones.

4. Representación del movimiento. Permite evidenciar la manera gráfica de primer, segundo y tercer nivel, en concordancia con la complejidad de los territorios y categorías de análisis. Lo anterior implica determinar el nivel de participación de las comunidades en la elaboración de los MVT y la alimentación de las bases de datos para mantener vigente su representación en movimiento. El tercer nivel necesita de mayor participación y regularidad de las comunidades en sistemas que alimentan datos constantemente en relación a las categorías de análisis.

Un ejemplo de MVT, como el aparece en el gráfico 2, ilustra el caso de dos familias frente a las cuales se evidencia varias situaciones: primero la disminución de miembros de la familia frente a cada desplazamiento y hecho victimizante; segundo, la trayectoria del daño. El mapa vivo tiene varios niveles de representación; el primero, solo ilustra una categoría relacional con el territorio. El segundo nivel remite a más de dos categorías, como en el ejemplo anterior y el tercero evidencia las de cuatro categorías. Por la complejidad relacional, implica uso de algunas herramientas de procesamiento de datos como el caso de processing[4] ; la complejidad de las categorías a representar son las que determinan el elemento tecnológico de graficación, pero lo fundamental es que el movimiento se visualice como un elemento fundamental para comprender el territorio, no aislado a él como ya se ha mostrado también en Cruz y Guzmán (2019).

Más allá de la representación: territorio en movimiento

Así como la geografía crítica ha puesto el énfasis en las relaciones, también lo ha hecho la antropología del territorio; en este sentido, la antropología ha conceptualizado el territorio “como una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad, pero también de confrontación. Dicha construcción es susceptible de cambios según las épocas y las dinámicas sociales” (Nates: 2018, p. 211).

El territorio visto así, supone que las relaciones sociales no se conservan estáticas, ni las dinámicas que fluctúan desde ellas y hacia ellas. Lo anterior involucra que el uso social del territorio no se puede tomar en abstracto: se concreta en dominios culturales tales como el parentesco, la economía, la salud, la política, la religión, entre otros. Estos dominios son dinamizados por los sujetos que habitan el territorio y a la vez son reconfigurados en ellos, para ser comprendidos en lo público y lo privado de sus vidas cotidianas:

(...) el territorio es multidimensional y multiescalonado. Es multidimensional porque participa de tres órdenes distintos: en primer lugar, de la materialidad de la realidad concreta de “esta tierra”, donde el concepto de territorio tiene su origen; en esta medida conviene considerar la realidad geográfica, esto es, la

manera como se registra la acción humana y se transforma por sus efectos. En segundo lugar, de la psiquis individual. Sobre este plano el territorio se identifica en parte con una relación a priori, emocional y pre-social del hombre con la tierra. En tercer lugar, el territorio participa del orden de las representaciones colectivas, sociales y culturales (Nates: 2018, p. 212).

Esta multidimensionalidad y multiescalamiento, interrelaciona la dimensión objetiva y subjetiva del cómo se vive y habita el territorio, lo cual implica que en este acontece el individuo, pero también su colectividad que lo representa, asunto que no parece estar resuelto por la cartografía social, razón por la cual se evoca una nueva cartografía social en la que se apela a una crisis de representación:

(...) si volvemos a la cartografía para ilustrar este mismo proceso, el resultado es inapelable. La cartografía se convierte no solo en especializada y en oxidada, sin la actualización necesaria, sino también deviene herramienta de una estructura de poder, de una relación de poder. Decidiendo qué es visible y qué no es visible, la cartografía toma por sí misma la prerrogativa de decidir qué es susceptible de ser incorporado en el mapa y qué no, qué merece atención en el mapa y qué no (Perán: 2013, p. 18).

Desde estas premisas, el abordaje y comprensión de los territorios comporta establecer un giro en su concepción, representación y tratamiento metodológico; por esta razón, la noción de movimiento se hace necesaria para la comprensión de los Mapas Vivos Territoriales. En esta noción, los aspectos más característicos se relacionan con esquemas dinámicos que deben acudir a sistemas de representación más cercanos a la creación audiovisual y al movimiento en sí mismo. Sin embargo, se presenta un reto enorme entre las posibilidades de visualización de información y las necesidades de visibilización de problemáticas sin dejar de lado la dimensión de una situación humana tan compleja –en el caso de esta experiencia – como el desplazamiento forzado y la re-territorialización. De esta forma, la imagen en movimiento y la representación del mismo posee una serie de posibilidades que se refieren a aspectos simbólicos, icónico-narrativos e indiciales-testimoniales:

(...) más que una clasificación de las imágenes se trata de encontrar en ellas tres formas de referirse a un mundo concreto. Lo anterior significa que la representación del movimiento, tanto a través de imágenes gráficas, como a través de expresión corporal y cultural tiene la posibilidad de representar el mundo con una gran similitud a los referentes directos con los que se ha construido un individuo. Lo anterior implica que esta forma de representación puede incluso ser huella o rastro que permite revivenciar una condición o un hecho, a pesar de que un sujeto haya sido separado de su propio espacio, pues estas representaciones “pueden simbolizar algo ausente, mediante convenciones que una comunidad establece. Entonces, la imagen es a su vez ícono, tanto como índice y símbolo (Durán: 2014, p. 37).

Ahora bien, el carácter simbólico de la representación del movimiento hace que existan vínculos entre diferentes formas de expresión humana que a primera vista no son evidentes. Es así como lo visual, lo sonoro, lo narrativo o lo oral están transversalizados por una línea interna de movimiento, que debe fluir constantemente para armonizarse y convertirse en referente cultural de un colectivo, el cual aprende y enseña algo. En el caso de lo icónico-narrativo, se busca que los individuos pertenecientes a un grupo puedan lograr algún nivel de identificación con los referentes que poseían en su territorio. Estas condiciones suponen una construcción formal que represente de manera directa y transparente el entorno, las condiciones y los sentires de quienes fueron separados de su propio espacio. Finalmente, lo testimonial de la representación del movimiento debe “dar cuenta de aquello que sucedió, pero que no fue posible registrarlo de manera documental en el momento de los hechos” (Durán: 2014, p. 42).

3.2. Cartografías del Lugar de Enunciación (CLE)

El problema del ojo de dios ha sido un tema ampliamente discutido en la filosofía, especialmente en la de la ciencia. Desde el perspectivismo de Nietzsche (2002) (Leiter: 2002), hasta versiones más contemporáneas en los estudios postcoloniales (Castro-Gómez: 2005), la discusión se ha centrado en problematizar la mirada del sujeto que ve, pero que no es visto, que toma distancia del objeto, y que en esa distancia no está en ningún lugar. El problema con esta distancia es que termina ordenando, subsumiendo e incorporando al otro,

inscribiéndolo en un orden que lo margina, lo invisibiliza, y lo silencia. Haraway (1995) retoma esta discusión para darle un lugar al sujeto un lugar parcial, situado, encarnado en un cuerpo, reflexivo de las marcas que lo atraviesan y que atraviesan lo que dice, y por lo mismo con capacidad de comprometerse y responsabilizarse por los modelos de realidad que construye a partir de sus propias tecnologías de visualización:

(...) solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. Se trata de una visión objetiva que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales. La perspectiva parcial puede ser tenida como responsable de sus monstruos prometedores y de sus monstruos destructivos (Haraway: 1995, p. 326).

Pero, siguiendo a Haraway, no estamos de inmediato disponibles para nosotras mismas, es decir, que ver el lugar desde el que hablamos requiere ya, como punto de partida, un aparato prostético desde el cual ver, y en este sentido, verse. Esta prótesis requeriría no sólo ser capaz de ver la disposición de los actores y poderes del lugar en el que se habla, sino además los propios privilegios en ese lugar, así como las trayectorias políticas de lo que se dice. Se trata, por lo tanto, de un aparato al que no le basta con representar el poder y su funcionamiento, sino que requiere de la enunciación de un yo, así sea parcial, difuso y en movimiento, desde el cual comprender las responsabilidades y los compromisos con lo que se dice. Estas cartografías del lugar de enunciación como estrategia pedagógica son un intento de performar semejante aparato.

Pistas para realizar las Cartografías del Lugar de Enunciación (CLE)

Con las anteriores incitaciones, me propuse[5] producir unos artefactos de visualización del propio lugar de enunciación a través de un ejercicio con 52 estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, en Bogotá, Colombia. A los diferentes grupos se les pidió que se realizaran cuatro mapas para un total de 13 ejercicios cartográficos. El primero tenía por objetivo entender que el espacio no está dado, sino que está construido social y culturalmente. Para esto, les pedí que hicieran un mapa de la universidad en el que mostraran cómo ellos-as usaban el espacio y que diseñaran convenciones a través de las cuales pudieran explicar, a alguien de afuera, qué significaba cada uno de los lugares para las personas que habitaban cotidianamente este espacio. Para el segundo mapa, debían leer la introducción a *El cultivo de la humanidad* de Martha Nussbaum (2012) y su crítica al desplazamiento político y económico de las humanidades. Al mismo tiempo, les pedí que hicieran entrevistas a diferentes grupos de actores en la universidad (Estudiantes, profesores-as, administrativos-as) en las que indagaran por las relaciones de poder entre las facultades de la universidad. La idea era que identificaran algunas variables que definían las diferencias entre unas facultades y otras.

En el tercer mapa, debían leer el capítulo primero de *La universidad en el siglo XXI* de Boaventura de Sousa Santos (2005) y hacer un monitoreo de medios en el que analizaran las noticias que salían en prensa sobre las relaciones de la universidad con los actores externos a ella. La idea era elaborar un mapa de las relaciones entre universidad, comunidad, empresa y organismos internacionales a escala local y global de las que habla Santos en este texto. En el cuarto mapa, debían tratar de dibujar su propio lugar en esta compleja red de relaciones de poder que habíamos armado hasta ahora.

La construcción de los mapas fue un ejercicio muy interesante, los-as estudiantes recabaron mucha información y fueron disponiendo sus análisis y discusiones en la forma de sus relaciones en el espacio. También, la elaboración de los mapas incentivó una forma diferente de relacionamiento entre ellos-as y el equipo docente, y entre todos-as nosotros-as y el conocimiento disponible. Nos permitió poner en conversación no solamente lo leído en los textos como referentes de autoridad, sino también lo que se dice, lo que ellos-as sabían, lo que había en la prensa, y las historias personales con relación a todas estas fuentes. La disposición de estas redes de relaciones de los adentros y los afueras de la universidad, también nos mostró los silencios, las ausencias, las fronteras infranqueables que supone estar dentro de esta institución. Ahora bien, se podría sintetizar este proceso en cuatro grandes gestos pedagógico-políticos:

1. Identificar el espacio y su representación como una construcción social, histórica y cultural.
2. Identificar los modos en los que circula el poder en un espacio particular.

3. Identificar los modos en los que ese poder no está circunscrito solo en un espacio, sino que existe en este espacio en relación con muchos otros espacios, actores y saberes.

4. Identificar el lugar que se ocupa en esta compleja red de relaciones de poder para ver las responsabilidades, compromisos y trayectorias posibles.

La multidimensionalidad del espacio y del poder, permitió evidenciar las múltiples posibilidades en las que se fractura este yo a través de relaciones de poder que nos constituyen en lo que deseamos, planeamos, pensamos y creemos. Pero también, este ejercicio de verse en esta compleja red de relaciones permite dar cuenta de las trayectorias posibles sobre las cuales el propio trabajo como profesionales puede articularse a estrategias y opciones alternativas.

Más allá de la representación: la enunciación

Mis preocupaciones iniciales con la producción de este aparato cartográfico para construir el lugar de enunciación, tenían que ver con el esencialismo implícito en la idea de re-presentar la realidad, y en este caso, la identidad a través de un concepto gráfico. Como si producir la cartografía del propio lugar de enunciación se convirtiera en una condena y realizara exactamente el objetivo contrario al que yo pretendía, es decir, que inmovilizara políticamente el hecho de verse a sí mismo-as como el lugar de articulación y encarnación de una multiplicidad de poderes que tienen efectos perversos en el mundo, sin salidas, ni opciones distintas más allá de poner en circulación el poder.

Mi preocupación, alineada con la de Preciado (2008), tenía que ver con la probabilidad de que este ejercicio degenerara en la producción de identidades fijas para los estudiantes. La salida que propone Preciado consiste justamente en construir cartografías que no sólo espacialicen el poder, sino también las subjetividades, de modo que no se vuelva inevitable el poder e imposibles sus resistencias. Yo creo que este primer gesto es clave, pero es insuficiente. Le hace falta un yo:

El yo dividido y contradictorio es el que puede interrogar los posicionamientos y ser tenido como responsable, el que puede construir y unirse a conversaciones racionales e imaginaciones fantásticas que cambien la historia. La división, el no ser, es la imagen privilegiada de las epistemologías feministas del conocimiento científico. (...) El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro, sin pretender ser el otro (Haraway: 1995, p. 331).

Haraway claramente sospecha de la posición de sujeto, tal vez por las mismas razones por las que Foucault (1988) sentenciaría la muerte de este, pero con una intencionalidad distinta. Así, la autoidentidad es un mal sistema visual porque es ciega frente a la tecnología de visualización con la cual vemos quiénes somos. Con esta sospecha ciertamente se resuelve, al menos en parte, el problema de la identidad esencialista del subalterno y lo sitúa en una lucha de significados en la que siempre está decodificando y siendo decodificado. Pero no renuncia al yo, no va tan lejos como para decir que es simplemente una instancia de enunciación de los discursos, porque sin yo no hay responsabilidad ni proyecto político.

Por estas razones, es que se vuelve imprescindible identificar maneras a través de las cuales esta multidimensionalidad del yo pueda ser vista, no sólo para enunciar formas en los que se encuentra circunscrito en las relaciones de poder y privilegio, sino también para revisar las trayectorias políticas con las que puede comprometerse y asumir responsabilidades y solidaridades.

3.3. Cartografía Social pedagógica (CSP)

Como se ha insinuado, los usos de la cartografía en el campo de la educación han sido relativamente recientes, aun cuando ya en los mapas participativos y en la cartografía social se aprecian elementos pedagógicos relevantes. Sin embargo, la manera como se realizan estos mapas en la sociología o el trabajo social, resultaban insuficientes para asumir un uso pedagógico y didáctico de una herramienta poderosa como lo es la Cartografía Social que, si bien es cierto, se utilizó en el campo educativo, no se trazaron algunas distinciones particulares que permitirán acercarse a los procesos de aprendizaje y enseñanza. En reacción a

lo anterior y como una alternativa aparece la Cartografía Social Pedagógica (CSP) la cual, como constructo práctico y teórico nacido en Latinoamérica se puede entender como:

una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las tensiones que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La finalidad de la CSP va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica vincular a los participantes en la posibilidad de transformar sus prácticas y se fortalecen lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares (Barragán: 2016, p. 256).

Tal como se logra apreciar, la CSP marca una ruta particular de apropiación de algunos elementos de la cartografía social tradicional, pero haciendo una adecuación de esas características al ámbito educativo, en clave de la transformación de las prácticas. Así, transformar las prácticas mediante la recuperación de las experiencias, es el sentido primordial de esta opción de mapeo. Como metodología de trabajo emergente posee un nivel de investigación, uno de intervención y otro pedagógico (Barragán: 2016).

Ahora bien, la apuesta emergente nombrada como CSP, se ha desarrollado desde 2012. En lo que aquí se presenta, se pretende dar continuidad a algunas prácticas explicitadas en dos publicaciones realizadas en 2014 y 2016, en las que se esbozan las primeras rutas metodológicas y teóricas de esta forma emergente de cartografía[6]. En consecuencia, tomaremos por referencia el periodo 2017-2019 para presentar algunos desarrollos de esta particular metodología; nos apoyaremos en las lecciones aprendidas en 418 cartografías, donde participaron 1873 personas: estudiantes universitarios, estudiantes de especialización, maestría y doctorado en el campo de la educación y la salud, rectores, coordinadores, profesores, estudiantes y padres de familia de instituciones educativas, bibliotecarios y animadores de lectura de bibliotecas públicas. Los talleres se realizaron en las siguientes ciudades colombianas: Armenia, Bogotá, Bucaramanga, Cartagena, Cúcuta, Neiva, Santa Marta, Pasto, Sincelejo, Tunja.

Esta experiencia ha posibilitado mejorar los procedimientos y la reflexión teórica, de tal suerte que la CSP se reconfigura desde prácticas concretas que permiten su identificación metodológica y conceptual.

Pistas para realizar la Cartografía Social Pedagógica

Con los anteriores elementos se ha establecido una ruta de implementación, que al retomar los pasos que ya se habían propuesto para el desarrollo de la CSP (2016), se ha mejorado su implementación, del modo siguiente:

1. Proponer la problemática. Teniendo en cuenta el territorio y las subjetividades que participan en el ejercicio cartográfico, se propone el tema por el que se desea indagar o la problemática que es necesario fortalecer y apropiar.

2. Configurar los grupos de trabajo. Los grupos deben estar conformados de tal manera que se promueva el aprendizaje entre pares; de esta forma, se debe buscar que exista participación de diferentes actores.

3. Establecer el tipo de mapa a realizar. Se determina el tipo de mapa a realizar, según los mapas recomendados para este tipo de actividad, estos son, a saber: ecosistémico-poblacional, temporal-social y temático (Barragán & Amador: 2014).

4. Elaborar las convenciones. Las convenciones son, primordialmente, aquello que permite que se puedan leer las relaciones que acontecen en la cartografía; se configuran mediante el acuerdo y la negociación del grupo conformado y deben relacionarse con la problemática que se está tratando. Al ser elementos gráficos, estas suelen denominarse como conceptos y líneas de relación. Las líneas de relación juegan un papel importante pues permiten establecer conexiones de diverso orden.

5. Realizar la cartografía. Con las convenciones acordadas y diseñadas, se procede a la elaboración de la cartografía. Esta debe reflejar aquellas relaciones que ponen en juego los participantes en función del territorio; de esta forma, aparecen las tensiones, acuerdos, visones de futuro, solo por mencionar algunos aspectos. Se debe cuidar que las convenciones correspondan a lo que aparece en la cartografía.

6. Explicar la cartografía. Una vez los grupos logran plasmar sus itinerarios en la cartografía, es importante que cada colectivo clarifique explicando aquello que acontece en el mapa, haciendo especial énfasis en aquellos aprendizajes que se lograron y aquellos que son necesarios realizar; siempre en función de la problemática propuesta. Es recomendable que esto se ponga por escrito.

Basándonos en el tema propuesto, enfocamos nuestro “Thelos” en el mejoramiento de la calidad de la atención en salud teniendo como modelo la humanización, entendiendo que uno de los principales cánceres del sistema es la corrupción. Para armonizar la ética y nuestra finalidad, decidimos utilizar como una de las principales herramientas la veeduría que nos proporcionará posteriormente garantizar un adecuado flujo de recursos a los distintos tipos de servicios ofrecidos en nuestro sistema, representado en el parque de diversiones.

La base de la cartografía, inicia con un eje central llamado paciente el cual esta interrelacionado con los diferentes factores existentes en la sociedad, pues bien, uno de los temas hoy día controversiales para el mundo y para algunos profesionales de la salud, es la eutanasia, donde vemos, que el factor salud juega un papel importante a la hora de tomar decisiones, la cual tiene una responsabilidad directamente de la Ips con la Eps, la cual a su vez es determinante para las decisiones que tomaran los profesionales de la salud.

7. Proponer compromisos y acuerdos. Tal vez la finalidad más profunda de la CSP es el que se logren aprendizajes y empoderamiento entre pares. Por ello es necesario que cada grupo llegue a acuerdos y compromisos en relación con la problemática abordada. Es recomendable que esto se ponga por escrito.

Generar una cultura de adherencia a guías de práctica clínica de medicina basada en la evidencia y crear protocolos apoyados en la necesidades y características de la población que atiende cada entidad.

Orientar el sistema y la atención en salud en un enfoque de actividades de promoción y prevención hacia el usuario, para evitar la aparición de enfermedades y complicaciones que generen aumento en los costos.

Brindar una atención integral basada en la humanización desde cada campo o intervención con el paciente.

Respetar las ideologías de cada uno de los pacientes, familias y comunidades a la hora de tomar decisiones frente al estado de salud de un paciente.

Realizar cada una de las actividades desde las funciones como profesionales en pro del bienestar de los pacientes intervenidos.

8. Socializar. Teniendo en cuenta que se trata un ejercicio comunitario, es necesario que los diferentes trabajos sean socializados. Si se desea, en esta parte se puede explicar la cartografía y poner de viva voz los compromisos.

Cabe decir que los anteriores pasos, nacidos de la experiencia sistematizada, permite desarrollar ejercicios de CSP. Esta ruta es ajustable y opera como meras indicaciones que se deben adecuar según el contexto o la intencionalidad.

Más allá de la representación: resistencia epistemológica y ficción

Diversos elementos emergen a partir de las experiencias de CSP. Allí, acontecen narrativas –gráficas, literales, corporales– que por su carácter de producción resultan ser no oficiales al permitir configurar aristas que estaban ocultas en la experiencia y que, por el diálogo e interacción entre pares, emergen como oportunidad de interpretación y empoderamiento de un grupo. Es en esta medida que las narrativas no son solamente una representación de las interacciones de poder del territorio, sino que vinculan dimensiones existenciales que posibilita aquello que Boaventura de Sousa Santos ha nombrado como resistencia epistemológica (Santos: 2010), por la que los saberes locales se convierten en una construcción colectiva en las que se le hace frente a lo instituido. De este modo, en la CSP se entrecruzan experiencias que en una construcción ecológica logran resignificar las epistemes circulantes, tensiones que entre saber e ignorancia producen puntos de partida y de llegada (Santos: 2011); de esta forma, en esta apuesta se da una ecología de los saberes en la que “los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia” (Santos: 2010, p. 34).

Lo anterior sucede en los conocimientos locales que logran circular en las cartografías que, al ser contrastados con los diversos lugares de producción de las mismas, muestran realidades similares que configuran un corpus problemático común; como también rutas similares de actuación. Es este contexto, que una noción de representación, no parece estar atada a eso que se ha instaurado como *adaequatio rei et intellectus*, en donde la verdad trata de la correspondencia entre el intelecto y la cosa conocida. En la experiencia cartográfica se desborda tal adecuación.

Por otra parte, en la CSP se da un proceso en el que la ficción permite recrear existencialmente lo acontecido recreando mundos posibles, que en todo caso no son simple ilusión; acontece la ficción, la cual siempre es novedad (Ricoeur: 2007; 2009). Se trata de experiencias vivas que hablan de contextos existenciales pasados, presentes y futuros, que generan en la CSP aquello que Scheaffer (1999) ha denominado inmersión ficcional; que se caracteriza por la inversión de relaciones jerárquicas entre percepción y actividad imaginativa, la atención escindida que conduce a la coexistencia de dos mundos: entorno real y el universo imaginado, es una actividad homeostática y está cargada de afectividad. Ahora bien, la inmersión ficcional que acontece en la CSP llega a producir narrativas de ordenes diversos, que, en su construcción combinada, antes de objetivar la experiencia cartográfica –dejándola en la dimensión de la representación– posibilita transformaciones colectivas y configura auténticas comunidades de práctica, en las que se aprende entre pares.

Los anteriores elementos cobran especial significación en educación, por las posibilidades que se abren para pensar las relaciones entre aprendizaje y enseñanza, así como las particularidades de los actores que entran en juego en los procesos pedagógicos, especialmente por las diversas prácticas que acontecen y se reconfiguran.

4. APERTURAS QUE INTRODUCEN ESTAS CARTOGRAFÍAS

Es justamente en función de las apuestas investigativas y pedagógicas de este trabajo y mediante las sospechas sobre la idea de re-presentar realidades sociales y culturales complejas, que nos proponemos ahora intentar un ejercicio de apertura sobre aquello que es ya en sí misma una apuesta eminentemente política de producir conocimiento: la cartografía social.

A partir de las experiencias sistematizadas de cartografías emergentes, la representación no coincide, necesariamente, con un mundo de significados unitarios o con la producción de un sistema conceptual que determine unívocamente el territorio o las vivencias acontecidas en este. Por ser una obra narrativa ficcional, las cartografías recrean las experiencias más allá de un tipo de representación tradicional –moderna si se desea– que dan cuenta de relaciones que sobrepasan los discurso sobre el poder o la aprehensión territorial. De esta forma, las tensiones de poder que acontecen en las experiencias cartográficas, se recomponen en función de los liderazgos cooperativos y alternativos que aparecen en ellas. Es en este estado de cosas que el poder se convierte en la oportunidad de configuración en la que las subjetividades que aparecen en su lugar de enunciación, pueden llegar a ficcionar mapas vivos en los que se recrean sus existencias. Así, la unidad discursiva sobre el poder y su consecuente representación, se quiebra en las experiencias que hemos presentado de cartografía, pues en estas se producen horizontes de sentido que, nacidos de los niveles experienciales de los participantes, abre las posibilidades para evitar la inmovilidad de sujetos y significados al situarse exclusivamente en los límites discursivos, pues en ellos acontecen las trayectorias políticas de los involucrados.

De esta forma, la cartografía no cierra las posibilidades de comprensión de la representación del poder y sus efectos en subjetividades que quedarían de este modo condenadas a ser simplemente un lugar de enunciación de los discursos disponibles. En cambio, se constituye el espacio donde, cartografiando los procesos de subjetivación, hay lugar para la vida, el movimiento, la enunciación de proyectos políticos responsables y solidarios, así como para los ejercicios ficcionales que pueden introducir nuevas imaginaciones de futuros posibles.

CONCLUSIONES: DEL CARTOGRAFIAR Y LA EDUCACIÓN

La apertura emergente en las cartografías, implica para la educación y la pedagogía que las relaciones entre aprendizaje y enseñanza se establecen más allá de los significados conceptuales, remitiendo a la condición experiencial que permitiría situar la acción educativa en los contextos concretos de mapeo. La representación, en consecuencia, no se da como asunto de construcción teórica de significados, sino que acontece en función de las experiencias que parten de prácticas concretas. De esta forma, la discusión sobre el poder no se clausura en el ámbito discursivo, si no que refiere también a los acontecimientos ficcionales que, en la explicitación de los lugares de enunciación, devela territorialidades, que, como mapas vivos, subjetivan la vida misma en los procesos educativos. Así, las versiones tradicionales sobre educación y pedagogía, en las que la representación se da en función de los enunciados discursivos resulta insuficiente.

Entre otras, porque este ejercicio de cartografiar experiencias y saberes, como un espacio que abre la conversación para incluir las voces de quienes de ella participan, quiebra las versiones más tradicionales sobre los roles de los actores educativos y sus relaciones con el conocimiento y el poder. Así, acciones pedagógico-cartográficas implica abrir las posibilidades a que sean las experiencias y conocimientos traídos por quienes asisten al espacio, los que finalmente constituyan no sólo el canon sobre lo que se aprende, sino fundamentalmente los lugares desde los que se construyen las trayectorias éticas, estéticas y políticas de lo que puede ser hecho a partir de la comprensión profunda –experiencial debe decirse– del ejercicio del poder, del saber y de sus efectos.

De este modo, unas cartografías más abiertas y contrahegemónicas, no sólo serían responsables de los quiebres ya producidos frente a los modos hegemónicos de producir conocimiento con verdad sobre las realidades sociales; sino también, posibilitarían constituir los lugares de enunciación de los proyectos de transformación -desde la educación- de los discursos y experiencias disponibles. Así, los Mapas Vivos Territoriales (MVT), las Cartografías del Lugar de Enunciación (CLE) y la Cartografía Social Pedagógica (CSP), como experiencias sistematizadas, se convierten en propuestas que, desde lo metodológico y lo teórico, configuran rutas emergentes de transformación en el ámbito educativo y social, más allá de lo tradicionalmente instituido y normalizado.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAGÁN, D. (2016). “Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología”, *Revista colombiana de educación*. n°. 70, Julio-diciembre, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, p. 247-285.
- BARRAGÁN, D. y AMADOR, J. C. (2014). “La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación”, *Itinerario educativo*. Año XXVIII n°. 64, Julio-diciembre, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, p. 127-141.
- BARRAGÁN, D., IBARRA, M. y PÉREZ, T. (2020). “Itinerario Formativo e Investigativo en Sistematización de Experiencias (IFISE)”. *Revista colombiana de educación*. n°. 78, Julio-diciembre, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, p. 121-142.
- CARVAJAL, A. (2007). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del punto cero*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- CENDALES, L. (2004). “La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva”, en: *Aportes* n° 57. Sistematización de experiencias, aportes y debates. Dimensión educativa, Bogotá. pp. 91-114.
- CENDALES, L. (2000). “El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de una experiencia” en: *Aportes* n° 53. El diálogo en la educación perspectivas teóricas y propuestas didácticas. Dimensión educativa, Bogotá. pp. 83-105.
- CIFUENTES, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.

- CRUZ, A. y GUZMÁN, A. (2019). "Mapas vivos territoriales: apuesta metodológica para representar las trayectorias del dolor en casos de desplazamiento y desaparición forzada: retos y desafíos de la interdisciplinariedad", en: Medio ambiente y sostenibilidad. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- DESCARTES, R. (1999). Discurso del método. Meditaciones metafísicas. Reglas para la conducción del espíritu. Principios de la filosofía. Porrúa, Buenos Aires.
- DURÁN, M. (2014). "Las potencias de la imagen animada", en: Cuadernos de cine colombiano, n.º 20, Animación en Colombia: Una historia en movimiento, Ministerio de Cultura, Bogotá, pp. 35-45.
- FOUCAULT, M. (1988). "El sujeto y el poder", revista mexicana de sociología, Vol 50 n.º 3, julio-septiembre, Universidad Autónoma de México, México, pp. 3-20.
- FOUCAULT, M. (2010). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI, México.
- Ghisso, A. (2006). "Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a la práctica de la sistematización", Educación y ciudad, n.º 11, IDEP, Bogotá, pp. 72-88.
- HAESBAERT, R. "Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad", Cultura y representaciones sociales, Vol. 15, n.º 8, Septiembre, Universidad Autónoma de México, México, pp. 9-42.
- HALL, S. (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. Sage Publications, London.
- HARAWAY, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Cátedra, Madrid.
- JARA, O. (1994). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. Tarea, Lima.
- JARA, O. (1996). "Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización", La piragua, n.º 9, CEAAL, México, pp. 129-135.
- JARA, O. (1997). El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. Programa Coordinado de Educación Popular, Medellín.
- JARA, O. (2001). Dilemas y Desafíos de la Sistematización de experiencias. ASOCAM, Cochabamba.
- JARA, O. (2012). "Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos", Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo n.º 1, febrero, educación global research, Madrid, pp. 56-70.
- JARA, O. (2014). "La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles", en: Programa democracia y transformación global. Consejo de educación de adultos de América latina. Centro de estudios y publicaciones Alforja, Lima.
- KANT, I. (2017). Crítica de la razón pura. Gredos, Madrid.
- LEITER, B. (2002). Nietzsche, on morality, London, Routledge. 2002. Routledge, London.
- MEJÍA, M. R. (2010). La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento. Desde abajo, Bogotá.
- MINGORANCE, F. y ARELLANA, E. (Edits.). (2019). Cartografía de la Desaparición Forzada en Colombia. Fundación Heinrich Böll, Bogotá.
- NATES, B. (2018). "Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio" Co-Herencia, Vol. 8, n.º 14, enero-julio, Bogotá, p. 209-229.
- NIETZSCHE, F. (2002). La genealogía de la moral, un escrito polémico. Alianza, Madrid.
- NUSSBAUM, M. (2012). El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal. Paidós, Madrid.
- PERÁN, M. (2013). "Maneras de hacer mapas". Revista de la escuela de arquitectura de la Universidad de Costa Rica, Vol. 2, p. 104-122.
- PLATÓN. (2019). Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón y Crátilo. Gredos, Madrid.
- PRECIADO, B. (2008). Cartografías queer: el flâneur perverso, la lesbiana topofóbica y la puta multicartográfica, o como hacer una cartografía 'zorra' con Annie Sprinkle. En J. Cortés, Cartografías Disidentes. SEACEX, Barcelona.
- RICOEUR, P. (2007). Tiempo y Narración III. El tiempo narrado. Siglo XXI, Madrid.
- RICOEUR, P. (2009). Historia y narratividad. Alianza, Barcelona.

- RUSSELL, B. (1966). *Lógica y conocimiento*. Taurus, Madrid.
- SANTOS, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM, México.
- SANTOS, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, Buenos Aires.
- SANTOS, B. de S. (2011). “Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Vol. 16, n°54, p. 36-65.
- SAPIR, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, New York.
- SAUSSURE, F. (2005). *Curso de Lingüística General*. Losada, Buenos Aires.
- SCHAEFFER, J. M. (1999). *Pourquoi la fiction? Du Seuil*, Paris.
- TORRES, A. (1998). “La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente”. *Pedagogía y Saberes*, Vol 13, Santa fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 6-17.