

# Cartografía participativa en la formación docente en Geografía: una propuesta situada desde la experiencia estudiantil

## *Participatory Cartography in Geography Teacher Education: A Situated Proposal Based on Student Experience*

Claudio Waldemar Spinelli

Unidad Académica Escuela Normal Superior N° 1 Mary O. Graham. Argentina.

*spinelliwaldemar@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8575-4220>

Recibido: 26 de julio 2025 || Aprobado: 22 de octubre 2025

DOI: <https://doi.org/10.37838/unicen/est.36-2-107>

### Resumen

Este artículo presenta una experiencia de cartografía participativa desarrollada en el Profesorado en Geografía del Instituto Superior de Formación Docente N° 96 (La Plata, Argentina). A partir de la consigna “¿cómo me muevo dentro de la ciudad?”, se diseñó una propuesta didáctica situada, centrada en la producción de mapas colectivos que integran trayectos cotidianos, percepciones urbanas y representaciones simbólicas. El artículo presenta un estudio de caso con enfoque cualitativo centrado en una experiencia didáctica de cartografía participativa y analiza tres producciones estudiantiles destacadas por su riqueza expresiva y conceptual. Los resultados muestran apropiaciones críticas del lenguaje cartográfico y visibilizan experiencias urbanas atravesadas por el conflicto, la desigualdad y la subjetividad.

Palabras clave: Cartografía participativa; Formación docente; Geografía crítica;  
Experiencia urbana

### Abstract

This article presents a participatory cartography experience developed within the Geography Teacher Training Program at Higher Institute of Teacher Training N° 96 (La Plata, Argentina). Based on the guiding question “How do I move through the city?”, a situated didactic proposal was designed, focusing on the creation of collective maps that integrate everyday trajectories, urban perceptions, and symbolic representations. The article features a qualitative case study centered on this educational experience and analyzes three student map productions, each notable for their expressive and conceptual richness. The results show critical appropriations of cartographic language and reveal urban experiences shaped by conflict, inequality, and subjectivity.

Key words: Participatory cartography; Teacher training; Critical geography;  
Urban experience

## Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza de la cartografía en la formación docente, ha sido objeto de revisiones críticas que interpelan sus enfoques didácticos y su relevancia epistemológica para comprender el territorio. Frente al predominio de enfoques centrados en la precisión técnica y alejada de las vivencias territoriales, distintas corrientes pedagógicas comenzaron a recuperar el carácter político del mapa como instrumento de producción territorial.

Estas líneas críticas, convergen con el surgimiento de propuestas que recuperan la cartografía como lenguaje cultural, capaz de producir saberes territoriales desde la experiencia vivida. En este marco, el presente artículo analiza una experiencia de cartografía participativa desarrollada en el primer año del Profesorado en Geografía del Instituto Superior de Formación Docente N° 96, en la ciudad de La Plata, Argentina, durante el año 2024.

Este trabajo se propone analizar los sentidos políticos, pedagógicos y epistemológicos de dicha experiencia, centrándose tanto en el diseño didáctico de la propuesta, como en las producciones gráficas resultantes. A partir de una pregunta disparadora —“¿cómo me muevo dentro de la ciudad?”—, el taller propuso que los estudiantes exploren su cotidianidad desde una mirada cartográfica crítica, reconociendo las tensiones que atraviesa el espacio urbano que habitan.

El artículo se organiza en dos partes. En la primera, se desarrollan los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la actividad, con foco en la cartografía como lenguaje ideológicamente cargado y en la dimensión formativa de los mapas sociales. En la segunda, se analizan tres producciones estudiantiles, atendiendo a sus dimensiones expresivas, críticas y pedagógicas. Finalmente, se presenta una síntesis que articula los resultados con los fundamentos teóricos, reforzando los aportes de esta experiencia a la enseñanza de la cartografía en clave crítica y contextualizada. La perspectiva metodológica del trabajo se enmarca en un estudio de caso de tipo cualitativo, centrado en las decisiones gráficas, los registros escritos y los debates surgidos durante la exposición final en clase.

### Marco teórico: cartografía como lenguaje situado, crítico y participativo

Esta propuesta parte de una comprensión crítica de la cartografía como construcción simbólica y política atravesada por disputas de sentido. Esta perspectiva se ancla en los aportes de Harley (2005), quien sostiene que los mapas no son meros instrumentos técnicos, sino dispositivos ideológicos que participan activamente en la construcción de realidades. Su invitación a «deconstruir el mapa», implica interrogar las condiciones de producción, circulación y lectura de las representaciones cartográficas, cuestionando su pretendida objetividad.

Siguiendo a Harley (2005) y Barragán-León (2019), los mapas deben entenderse como textos culturales e ideológicos que expresan proyectos territoriales, jerarquizan espacialidades y excluyen otras. Esta perspectiva crítica se opone a la concepción técnica y neutra de la cartografía, y se inscribe en una mirada pedagógica que busca recuperar el sentido político de las representaciones espaciales.

Más allá de su aparente neutralidad, la cartografía moderna surge históricamente asociada a procesos de consolidación estatal y expansión colonial. En palabras de García Roldán, “al coincidir la época del desarrollo de la ciencia cartográfica con el surgimiento de los estados-nación y del colonialismo, se gestó una visión del mundo asociada a un poderoso imaginario que aún hoy constituye la conciencia del sujeto” (García Roldán, 2011, p. 70). Así, herramientas como la proyección de Mercator o los mapas escolares, han cumplido

funciones legitimadoras de fronteras, jerarquías y exclusiones.

Estas operaciones de exclusión simbólica, propias del paradigma cartográfico moderno, habilitan la necesidad de recuperar otras formas de representación más abiertas, sensibles y democráticas, como las que propone la cartografía social, entendida como una práctica metodológica crítica orientada a visibilizar las territorialidades vividas desde las propias voces de quienes las habitan (Barragán-León, 2019; Sánchez Guzmán, 2018).

Aunque en algunos trabajos los términos cartografía social y cartografía participativa se emplean como sinónimos, es posible señalar ciertos matices: mientras la cartografía social se centra en representar las territorialidades desde los conflictos, memorias y experiencias subalternas (Diez Tetamanti y Chanampa, 2016), la participativa enfatiza el proceso metodológico colectivo y horizontal de construcción del mapa (Barragán-León, 2019). En esta propuesta, ambos enfoques se articulan desde una práctica situada que recupera las vivencias urbanas de los estudiantes, como insumo legítimo y transformador en la enseñanza de la cartografía.

Desde un enfoque situado, la cartografía social permite representar territorios en disputa a partir de la experiencia de los sujetos, incorporando dimensiones emocionales, corporales y afectivas como insumos legítimos para la producción cartográfica (Sánchez Guzmán, 2018). Lejos de aspirar a una exactitud métrica, estas prácticas se apoyan en una “escala socialmente producida” (Barragán-León, 2019, p. 148), desde la cual emergen trayectorias periféricas, zonas marcadas por el miedo o la exclusión y categorías que cuestionan los supuestos del urbanismo dominante.

Diez Tetamanti y Chanampa (2016, p. 91), señalan que: “nos encontramos con otros territorios a partir del diálogo entre las ‘diferencias’ en comunión productiva”, experiencias que han sido sistemáticamente expulsadas por la cartografía técnica. Además, afirman que la cartografía social se configura como un proceso colectivo, interdisciplinario y abierto, que articula representaciones y transformaciones a partir de la producción de nuevos sentidos espaciales (Diez Tetamanti y Chanampa, 2016). En este marco, el mapa no se limita al producto final, sino que se constituye como un texto en construcción, donde se negocian significados, se tensionan jerarquías y se visibilizan experiencias habitualmente excluidas de las narrativas oficiales.

La incorporación de elementos vinculados al riesgo, al malestar, a lo emocional o a la experiencia de género, inscribe esta propuesta en lo que autores como Sánchez Guzmán (2018) o Wood (2010) denominan «cartografía emocional» o «narrativa», formas de representación donde lo subjetivo, lo corporal y lo vivido se vuelven dimensiones cartografiadas y legítimas.

Desde el plano pedagógico, el trabajo cartográfico en el aula implica problematizar las formas en que percibimos y representamos el espacio. Tal como plantea Hollman:

Enseñar geografía consistiría básicamente en transmitir las claves para “entrenar” la visión. En otras palabras, enseñar a los alumnos cuándo, cómo y dónde detener sus ojos, con la finalidad de que ellos sean capaces de identificar aquellos elementos que configuran los espacios geográficos en sus diversas manifestaciones escalares. (2013, p. 56, comillas en el original)

En ese sentido, las producciones cartográficas que surgieron del taller, no solo reflejaron recorridos cotidianos, sino que pusieron en discusión qué se legitima como visible y qué experiencias quedan sistemáticamente invisibilizadas. Representar lo que no fue representado, como los trayectos nocturnos inseguros, los lugares evitados o los vínculos afectivos con ciertos espacios. Desde este marco teórico y político-pedagógico, se diseñó una experiencia situada de cartografía participativa, cuyos elementos metodológicos se desarrollan a continuación.

## Diseño metodológico y propuesta pedagógica

Como parte de una estrategia didáctica orientada a situar la enseñanza de la cartografía en la experiencia vivida de los estudiantes, se llevó adelante una experiencia de cartografía participativa en el Profesorado en Geografía del Instituto Superior de Formación Docente N° 96, en la ciudad de La Plata, durante el año 2024. La actividad se desarrolló en el marco de la asignatura Cartografía, en el segundo cuatrimestre del primer año de cursada. Participaron los veinte estudiantes regulares del curso, y el docente como observador y orientador mediante un taller de tres encuentros presenciales, basado en un enfoque constructivista que concibe a los estudiantes como sujetos activos del conocimiento.

La consigna no solo orientó el desarrollo del taller, sino que también propició la incorporación de categorías emergentes y un enfoque no normativo de la representación espacial. El taller priorizó la libertad simbólica, la construcción colectiva y la explicitación de los criterios representacionales, lo que permitió recuperar las vivencias urbanas de los estudiantes como insumo legítimo para la producción cartográfica. Durante la presentación del taller se debatió esta concepción mediante preguntas orientadoras que propiciaron una producción cartográfica no normativa, libre en el uso de simbologías, escalas, colores y texturas, y abierta a representar categorías emergentes de la experiencia compartida.

A lo largo del desarrollo del primer encuentro, se presentó a los estudiantes una guía de trabajo (que se corresponde con el trabajo práctico número 7 de la cátedra) en la que se explicitaba la consigna central del proceso, organizada en fases sucesivas y orientada desde un enfoque situado. La propuesta se tituló “¿Cómo me muevo dentro de la ciudad?”.

Las fases de la experiencia que aquí detallamos se resumen en la Figura 1: la primera etapa consistió en la organización de los grupos según el medio de transporte (a pie, bicicleta, colectivo, moto o auto) y un debate inicial sobre trayectorias cotidianas dentro de los mismos, el planteo de los obstáculos urbanos y de las percepciones del entorno recorrido. Luego se definió, de manera consensuada, qué categorías se iban a representar (zonas de espera, calles evitadas, puntos inseguros, trayectos invisibles, entre otras), y se consensuaron las simbologías a representar.

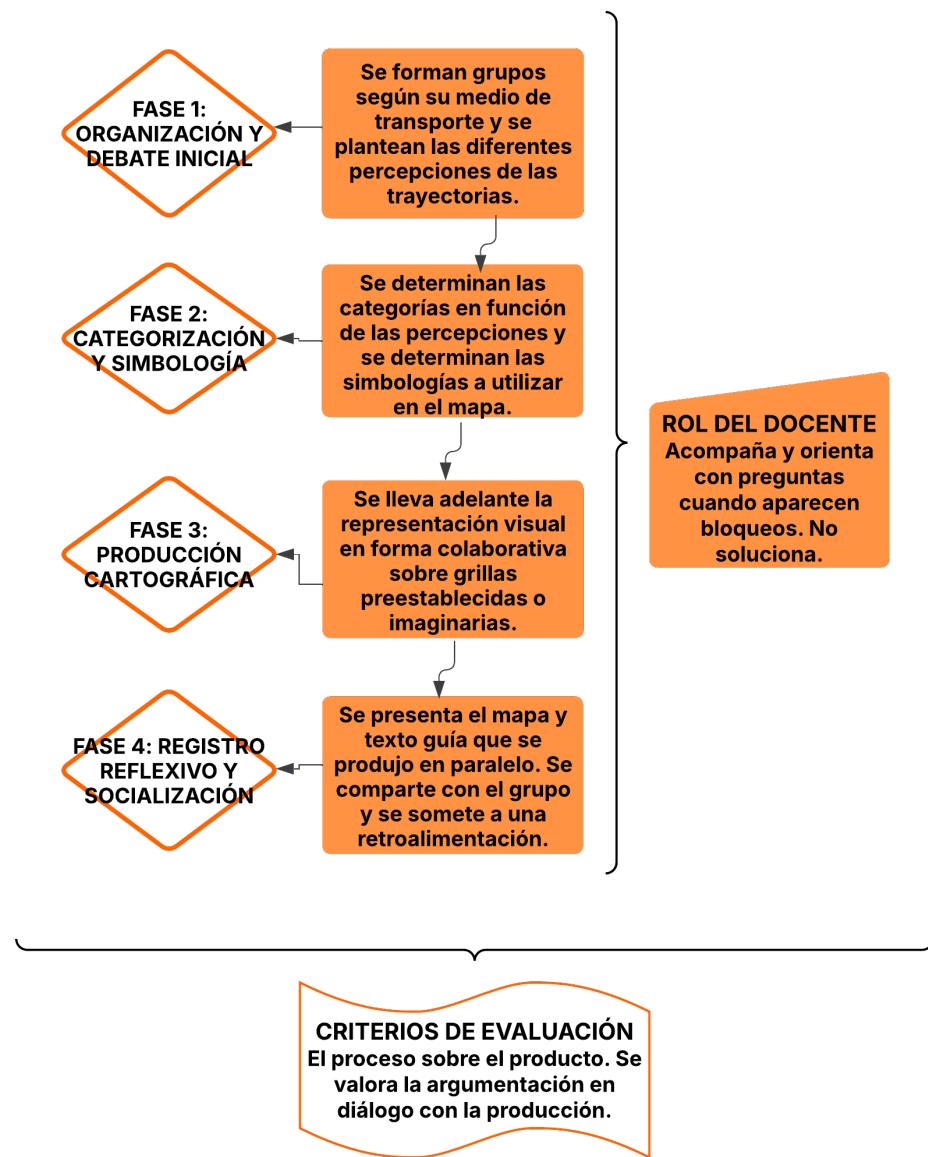
En un tercer momento, se procedió a la producción cartográfica colectiva en formato libre, con herramientas artísticas y técnicas no normativas. En algunos casos se utilizaron grillas con diferente grado de referencia al trazado urbano. Finalmente, se procedió a la elaboración de un registro reflexivo escrito donde cada grupo redactó un diario del proceso, documentando decisiones, conflictos, omisiones y sentidos construidos. En algunos casos, también se incorporaron relatos personales que acompañaron las producciones cartográficas.

El rol docente consistió en acompañar, orientar mediante preguntas guía y facilitar la construcción colectiva ante dificultades. En cuanto a los criterios pedagógicos y de evaluación, se priorizó un enfoque formativo y metacognitivo. Se valoró la calidad argumentativa de las decisiones cartográficas, así como el grado de apropiación crítica del lenguaje visual y la capacidad de articular lo vivido con lo representado. La inclusión de un cuaderno de registro por grupo funcionó como dispositivo de reflexión, permitiendo visibilizar, no solo el producto final, sino el camino de negociación, debate y construcción colectiva que lo hizo posible.

La metodología implica un estudio de caso de tipo cualitativo, centrado en el análisis interpretativo de tres producciones cartográficas seleccionadas a partir de su diversidad expresiva, su potencia crítica y su riqueza pedagógica. La unidad de análisis se conformó por los mapas elaborados, los registros escritos de los grupos y las devoluciones colectivas durante la exposi-

ción oral. Este enfoque, permitió identificar y analizar los sentidos construidos por los estudiantes en torno a la experiencia urbana, la representación simbólica y el lenguaje cartográfico.

Figura 1. Diagrama de flujo del taller de cartografía partitiva



Fuente: elaboración personal

La propuesta se inscribe en la cartografía social como proceso crítico, colectivo y situado (Diez Tetamanti y Chanampa, 2016). En esa misma línea, la práctica cartográfica no se concibió como una actividad aislada o meramente ilustrativa, sino como un procedimiento integral que combinó investigación, intervención y experiencia, en coherencia con la lógica de la investigación-acción. Tal como señalan estos autores: “El método cartográfico es siempre de investigación e intervención al mismo tiempo [...] y descoloca esa polarización para asegurar una correlación de coproducción y convergencia” (Kastrup, 2014, como se citó en Diez Tetamanti y Chanampa, 2016, p. 87). Como sostiene Barragán-León (2019,

p. 146): “Las comunidades tienen sus propias representaciones del espacio, las cuales no necesariamente son las de los investigadores o ingenieros”.

La actividad promovió un aprendizaje colectivo, incorporando afectos y subjetividades en la producción cartográfica:

El proceso de la experiencia coloca tanto al investigador como al objeto de la investigación en un plano común [...] comparten elementos de la experiencia. Un proceso de enriquecimiento sobre el conocimiento de la realidad experimentada a partir del diálogo de sujetos heterogéneos. (Kastrup, 2014, como se citó en Diez Tetamanti y Chanampa, 2016, p. 86)

Estas fases pueden vincularse con las secuencias metodológicas propuestas por Diez Tetamanti y Chanampa (2016), quienes describen experiencias similares en clave participativa y territorial, articulando momentos de diagnóstico, producción y análisis reflexivo en comunidad. Para estos autores: “el mapa como dibujo o producto es sólo una parte complementaria y no trasciende el proceso colectivo de construcción cartográfica” (p. 91), y es precisamente en esa construcción donde se inscriben las dimensiones pedagógicas más potentes.

Tal como plantea Freire (1970), enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino en crear las condiciones para que sean construidos colectivamente. En este caso, el mapa funcionó como mediación para pensar el espacio vivido desde una pedagogía que asume el conflicto como dimensión formativa y transformadora. Las producciones resultantes de esta experiencia se abordan en el próximo apartado, con foco en sus dimensiones expresivas, pedagógicas y críticas.

## Mapas en clave crítica: análisis de producciones estudiantiles desde una perspectiva situada

A continuación, se presentan y analizan tres producciones estudiantiles resultantes del taller cuya consigna se presenta en el Anexo I, leídas desde una perspectiva situada y crítica.

### *Mapa 1: el colectivo como espacio afectivo y simbólico*

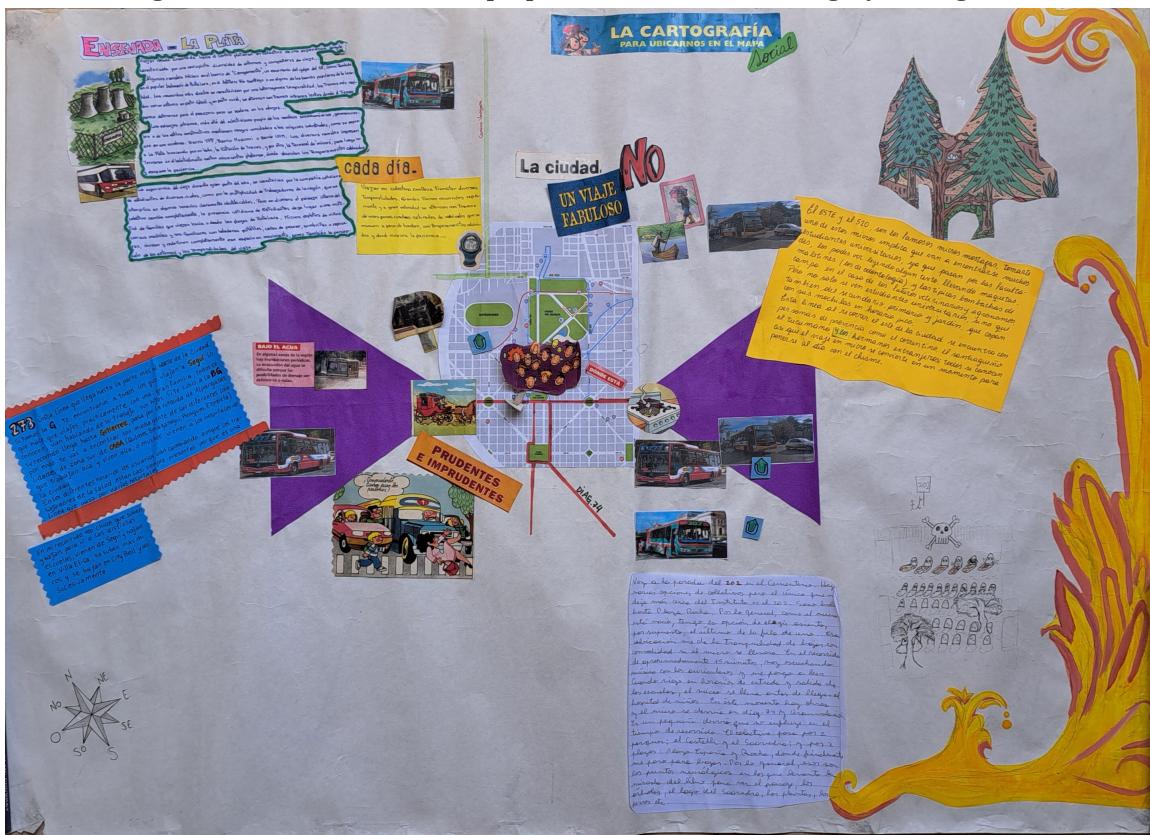
La Figura 2 combina *collage*, escritura, pintura, ilustraciones y una simbología variada que construye una superficie visual de crítica y denuncia urbana. Lejos del modelo técnico convencional, la composición apuesta por una visualidad contrahegemónica que subvierte las convenciones gráficas y narrativas del mapa escolar. Tipografías múltiples, colores estridentes, íconos de historieta, imágenes de colectivos, árboles y señales de tránsito, junto con frases como “La ciudad NO es un lugar fabuloso”, configuran una estética disonante y expresiva.

Este tratamiento visual remite a las técnicas deconstructivas propias de las cartografías críticas, cuyo objetivo no es representar recorridos ordenados o funcionales, sino exhibir fragmentos del caos urbano, las condiciones precarias del transporte público y las experiencias de inseguridad o incomodidad que atraviesan el habitar cotidiano. La intervención sobre un mapa base de la ciudad de La Plata, alterado con elementos ajenos al código cartográfico tradicional, encarna la concepción del mapa como lenguaje situado, ideológico y plural (Barragán-León, 2019).

El proceso de elaboración fue plenamente colectivo: el grupo debatió qué símbolos incluir, qué escenas destacar y cómo traducir sus vivencias en una narrativa visual crítica. Esta práctica habilitó una lectura afectiva del territorio, que reconoce tanto las condiciones materiales del espacio urbano como las emociones que lo atraviesan. Como expresó un es-

tudiante del grupo «colectivos»: «Nos pareció importante que el mapa muestre cómo nos sentimos cada vez que tomamos el colectivo: no vamos a tener lugar, seguramente haga calor...»

Figura 2. El relato simbólico: apropiaciones creativas del lenguaje cartográfico



Fuente: producción estudiantil, grupo «colectivos»

Los relatos recogidos en los registros de los grupos permiten comprender la riqueza sensorial, simbólica y social del viaje en colectivo. Uno de ellos narra el trayecto desde Ensenada hacia el centro platense como un viaje atravesado por la diversidad: «Una variopinta diversidad de entornos y compañeros de viaje... desde barrios obreros e industriales hasta el microcentro cabotaje platense, donde abundan los temperamentos caldeados y escasea la paciencia». Esta narrativa articula trayectorias, identidades barriales y temporalidades del viaje, subrayando la convivencia de estudiantes, trabajadores, turistas y familias, especialmente en verano: «El micro repleto de niños con mochilas, heladeras portátiles, sombrillas y cañas de pescar redefine por completo el espacio en movimiento».

Otros relatos enfatizan la relación afectiva con el entorno urbano durante el viaje. Un estudiante describe su rutina en el 202: «Saco boleto hasta Plaza Rocha... escucho música, leo, y levanto la mirada justo cuando paso por el Parque Castelli o el Saavedra, donde están los árboles, el lago, los perros. Son puntos neurálgicos de mi recorrido». También se destacan los vínculos sociales en ciertas líneas, como la 273, que conecta zonas del sur del conurbano con La Plata: «Viajas prácticamente con una gran familia... todos se conocen, hablan del trabajo, los hijos, las visitas al hospital». Esta dimensión comunitaria del transporte público aparece con fuerza también en la línea Este o el 520: «Los micros mostaza van llenos de estudiantes de todos los niveles. Se ven maquetas, bombachas de

campo, mochilas y conversaciones en guaraní, santiagueño o tucumano. Todos se conocen. El micro es para ponerse al día con el chisme”.

En este sentido, el mapa se inscribe en la perspectiva de Harley (2005), quien sostiene que toda representación cartográfica es un discurso con carga política y retórica. Aquí, esa carga se hace evidente en las decisiones visuales, en los relatos escritos y en la selección de escenas que el grupo decidió representar. Lejos de una cartografía técnica, esta producción funciona como un relato polifónico y afectivo del habitar urbano, donde el colectivo deja de ser un simple medio de transporte para volverse territorio compartido, cotidiano y político.

Desde el plano pedagógico, esta producción activa múltiples dimensiones del pensamiento espacial crítico: problematizar el entorno urbano, resignificar simbólicamente el espacio vivido, argumentar visual y verbalmente, y construir conocimiento de forma colaborativa. Uno de los recursos más significativos es la representación de «embudos» en los accesos al centro de la ciudad, que metaforiza la experiencia de tránsito desde los márgenes urbanos hacia las zonas de mayor densidad y control. Como señaló un integrante: “Viajar en colectivo conlleva transitar diversas temporalidades. Grandes tramos recorridos rápidamente y a gran velocidad se alternan con tramos de unas pocas cuadras saturadas de vehículos que se mueven a paso de hombre”.

Esta producción, no solo evidencia una apropiación crítica del lenguaje cartográfico, sino también la capacidad de los estudiantes para intervenir activamente en la disputa por los sentidos del espacio urbano. La ciudad no es aquí un objeto dado, sino una experiencia vivida, interpretada y representada desde el conflicto, la espera, la ternura, la incomodidad y el humor.

### **Mapa 2: saturación visual y caos vehicular**

La Figura 3 corresponde a un grupo que eligió representar el tránsito urbano desde una lectura abiertamente conflictiva, centrada en la experiencia cotidiana de circular en vehículos particulares. La palabra CAOS, escrita con mayúsculas y destacada en rojo sobre las diagonales 78 y 79, dentro del área representada, actúa como una señal de alarma visual, condensando la percepción del desborde y la tensión vial. Las avenidas aparecen saturadas de íconos: autos, motos, colectivos, peatones, ambulancias, árboles, animales, caricaturas y señales de tránsito; todos compitiendo simbólicamente en una escena densa y caótica. Aunque se emplea una cuadrícula convencional, la composición desborda deliberadamente toda lógica técnica o geométrica, privilegiando lo expresivo por sobre lo normativo.

El mapa apela a la superposición, la acumulación y el ruido visual como recursos críticos. Cada intersección se convierte en una zona de fricción, donde la saturación simbólica metaforiza la congestión urbana. Esta estética del desborde se alinea con lo que Jaramillo (2005) denomina «mapa como imagen crítica»: una intervención visual que subvierte las gramáticas tradicionales de la cartografía escolar y expone los conflictos del territorio vivido.

Desde el enfoque de la cartografía participativa (Barragán-León, 2019), esta producción visibiliza el caos urbano, no como una categoría abstracta, sino como una vivencia encarnada que, como señala Harley (2005), otorga al mapa una carga retórica capaz de denunciar lo socialmente silenciado. *“Estresante, lenta, desigual”* expresaron los estudiantes del grupo «autos» durante la presentación. La acumulación simbólica no responde a una lógica ornamental, sino que expresa una posición política ante el territorio, donde confluyen múltiples variables: zonas donde se cobra estacionamiento, la disponibilidad o ausencia de arbolado en días calurosos, o la proximidad al destino final.

Figura 3. Cartografía del conflicto: caos urbano y saturación simbólica



Fuente: producción estudiantil, grupo «autos»

Esta lectura permite vincular la congestión cotidiana con procesos estructurales más amplios: la expansión urbana desregulada, el predominio del transporte privado y la falta de planificación inclusiva. Durante la exposición oral, un estudiante del grupo «autos» expresó: *“Pusimos todo junto, como se ve en las avenidas en hora pico, para que el mapa sea incómodo. Así vivimos el tránsito.”* Si bien los estudiantes expresaron una mirada crítica, también destacaron las ventajas del uso del automóvil como medio de transporte cotidiano.

También, surgieron tensiones en torno a la competencia por el espacio urbano, especialmente con colectivos y motocicletas. Un estudiante del grupo «autos» comentó: *“no las ves porque vos tenés un punto ciego, además pasan en rojo.”* Otra alumna agregó, con tono irónico: *“los tipos se mandan a la rotonda y yo, si vengo circulando, les tiro el auto.”* La agresividad del tránsito se traduce en ironía discursiva, como defensa simbólica frente al riesgo. La cartografía, así, se vuelve un lenguaje de autodefensa, que el grupo logró traducir en una representación cartográfica expresiva y provocadora.

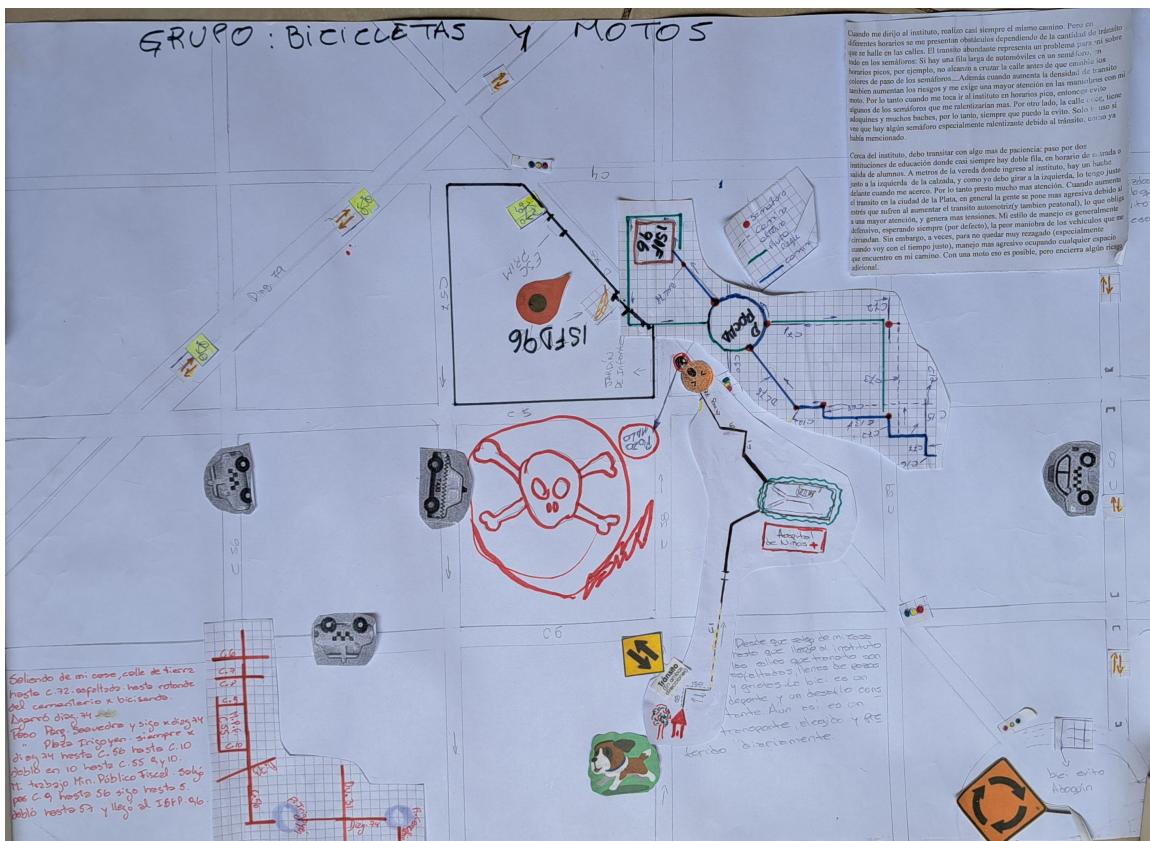
Lejos de reproducir el espacio como un entorno ordenado y funcional, esta cartografía lo denuncia como un escenario de competencia, tensión y exclusión. En este sentido, el mapa, no solo denuncia el caos urbano: lo encarna visualmente e invita a repensar la ciudad, no como un espacio dado, sino como un campo conflictivo, vivido y disputado.

### Mapa 3: trayectos de riesgo y cartografía emocional

La Figura 4 articula elementos técnicos con representaciones simbólicas del riesgo y la inseguridad urbana. El mapa muestra el trayecto que recorren diariamente estudiantes que utilizan bicicleta o motocicleta para llegar al instituto, trazado mediante líneas negras y rojas

que señalan rutas tensas, desiguales y potencialmente peligrosas. A lo largo del recorrido, se incorporan íconos de calaveras, señales de advertencia y referencias explícitas a accidentes, hostigamientos o zonas conflictivas. La experiencia de vulnerabilidad comienza desde lo más cotidiano, como relata una estudiante del grupo «bicicletas y motos»: *«salgo de mi casa, diez calles por tierra hasta la 72 que es asfaltada»*; o como se indica en el mapa *“bici: evito los adoquines”* en lo que sería la Plaza Rocha en las intersecciones de las avenidas 7 y 60.

Figura 4. Trayectos inseguros: subjetividad y riesgo en la experiencia cotidiana



Fuente: producción estudiantil, grupo «bicicletas y motos»

En el margen superior derecho, un texto reflexivo aclara que las decisiones de desplazamiento no responden a criterios de eficiencia, sino a una lógica defensiva: evitar calles oscuras, zonas de conflicto, perros sueltos o puntos donde se han vivido situaciones de agresión. Este mapa revela con nitidez lo que Sánchez Guzmán (2018) define como cartografía emocional, es decir, una forma de representación donde la experiencia afectiva y corporal configura el espacio representado. Una de las alumnas del grupo escribió: “Las calles que transito están llenas de pozos y grietas. Andar en bici es un deporte y un desafío constante. Aun así, es un transporte elegido y preferido diariamente.”

La experiencia urbana está atravesada por diferencias corporales, emocionales y sociales que condicionan las trayectorias posibles. Un ejemplo claro de esta sensibilidad aparece en la representación de calaveras junto a la leyenda “*pozo malo*”, acordada por el grupo para identificar baches peligrosos. En ese sentido, otro estudiante del grupo «bicicletas y motos» aportó: *“A metros de la vereda donde ingreso al instituto, hay un bache justo a la izquierda de la calzada. Como debo girar a la izquierda, lo tengo delante cuando me acerco. Por eso presto mucha más atención”*.

Tal como se plantea en el marco teórico del artículo, esta dimensión afectiva y situada del habitar urbano es clave para una alfabetización espacial crítica. El mapa, en este caso, no solo funciona como producto visual, sino como dispositivo pedagógico: visibiliza desigualdades estructurales, rompe con la idea de una ciudad homogénea y ordenada, e interpela los saberes técnicos tradicionales desde la experiencia encarnada.

## **Síntesis analítica y articulación con los fundamentos teóricos**

Las producciones cartográficas analizadas en los apartados anteriores, revelan múltiples formas de intervención crítica sobre el territorio, enmarcadas en experiencias afectivas, materiales y simbólicas que dan cuenta de una geografía vivida. Desde la perspectiva de la cartografía como lenguaje ideológicamente cargado (Harley, 2005; Barragán-León, 2019), estas producciones reconfiguran los usos tradicionales del mapa escolar. En lugar de reproducir formas neutras o normativas de representación, los trabajos elaborados materializan decisiones políticas y culturales que interpelan el discurso técnico y desnaturalizan las lógicas dominantes de organización espacial. A su vez, recuperan los aportes de la cartografía social y participativa, entendida como una práctica colectiva, narrativa y situada (Barragán-León, 2019; Diez Tetamanti y Chanampa, 2016), donde el conocimiento del territorio emerge desde la experiencia encarnada.

Cada mapa, como acto de lectura situada, construye una entrada distinta a las desigualdades urbanas: el primero (colectivos), en línea con Harley (2005), denuncia simbólicamente el malestar a través de una narrativa cartográfica que subvierte lo técnico. El segundo (autos), como propone Jaramillo (2005), apela al desborde visual como imagen crítica del caos urbano. El tercero (bicicletas y motos), retomando la noción de cartografía emocional de Sánchez Guzmán (2018), sensibiliza desde el riesgo y la corporalidad.

Este cruce enriquece la formación docente como ejercicio de análisis espacial, y como práctica crítica de interpretación y producción simbólica del territorio a partir de experiencias situadas. Tal como escribió una estudiante, “el colectivo se llena de niños con mochilas y heladeras portátiles”, lo que resignifica al micro como un espacio temporalmente mutable, cargado de afectos y cuerpos diversos.

Este intercambio profundizó la reflexión, y funcionó como acto de alfabetización territorial, al visibilizar cómo género, horarios o transporte condicionan el habitar urbano. Algunas representaciones generaron identificación inmediata; otras, sorpresa, desacuerdo o discusión. Este intercambio pedagógico habilitó un proceso de reflexión colectiva sobre las desigualdades espaciales y las narrativas invisibilizadas en los mapas tradicionales, constituyéndose en una instancia formativa de alfabetización territorial crítica.

Como muestran los relatos de los grupos, estos mapas permiten narrar la ciudad desde experiencias de conflicto, espera o afecto, que resignifican el espacio cotidiano como territorio vivido. En ellos, la cartografía se vuelve acción pedagógica y política. Así, la alfabetización cartográfica crítica que aquí se propone, busca formar docentes que leen mapas y educadores capaces de leer e intervenir el territorio desde una geografía del cuerpo, la memoria y la diferencia.

Para sistematizar las claves interpretativas del proceso, se presenta a continuación la Tabla 1, que organiza las categorías representadas, las dimensiones críticas y las claves pedagógicas emergentes de cada una de las tres producciones estudiantiles. Esta síntesis, retoma fielmente los elementos analizados en el apartado anterior, articulándolos con los fundamentos teóricos del trabajo y fortaleciendo el carácter formativo de la cartografía

participativa como práctica situada y crítica.

Estas claves muestran cómo la cartografía participativa no solo representa trayectorias espaciales, sino que resignifica el territorio como experiencia vivida, desigual y conflictiva. Las producciones estudiantiles reconfiguran el mapa escolar desde una dimensión simbólica encarnada, donde cuerpo, afecto y conflicto se entrelazan en narrativas situadas del habitar urbano.

Tabla 1. Claves expresivas y dimensiones críticas de las representaciones cartográficas estudiantiles

Categoría	Colectivos	Autos	Bicicletas y motos
Categorías representadas	Malestar urbano, espera, afectividad, densidad barril, trayectos diversos, apropiaciones gráficas múltiples	Caos vial, saturación visual, fricción en las intersecciones, conflicto entre vehículos, ironía discursiva	Calles evitadas, riesgo vial, símbolos de peligro, relatos corporales, decisiones defensivas
Dimensión crítica	Denuncia simbólica y afectiva de la experiencia del transporte público desde una mirada situada	Desborde visual como expresión del conflicto urbano; el mapa como imagen crítica que incomoda	Subjetividad del riesgo urbano; cartografía emocional desde la experiencia corporal y cotidiana
Claves pedagógicas	Lectura afectiva del territorio; producción polifónica que subvierte la gramática del mapa escolar	Relectura expresiva del tránsito como disputa territorial; construcción de incomodidad como estrategia crítica	Visualización del miedo y la inseguridad como parte de la experiencia territorial situada

Fuente: elaboración personal sobre la base de las producciones de los estudiantes

Lejos de agotarse en el producto final, el proceso desplegó una alfabetización visual crítica capaz de disputar los sentidos hegemónicos del territorio. Como artefactos pedagógicos, estas cartografías activan metodologías reflexivas que habilitan a los estudiantes a leerse en el espacio que habitan, reconociendo contradicciones, tensiones y desigualdades. Ya sea a través del caos vehicular, de los relatos del viaje cotidiano o de las trayectorias evitadas por temor, las producciones visibilizan territorios que el mapa técnico convencional omite.

La inclusión del miedo, la incomodidad, la desigualdad o el cuidado territorial, rompe con el modelo cartográfico clásico, eurocentrado y cuantitativo. En línea con Harley (2005), estas representaciones disputan el poder de la cartografía como lenguaje, y en consonancia con Hollman (2013), se inscriben en una «instrucción visual crítica» que enseña a mirar el territorio desde el cuerpo, el conflicto y la experiencia situada.

En definitiva, se propone una alfabetización cartográfica crítica que forme educadores capaces de leer, representar e intervenir el territorio como campo en disputa. Los mapas aquí presentados, narran recorridos, encarnan posiciones, disputan sentidos y convierten la representación en acto pedagógico y político.

Estas prácticas, además de construir conocimiento situado, contribuyen a formar docentes capaces de leer críticamente los territorios que habitan, intervenir pedagógicamente sobre las desigualdades espaciales y disputar sentidos desde el aula.

## Conclusión

La experiencia analizada, evidencia el potencial transformador de la cartografía participativa para resignificar la enseñanza de la geografía desde un enfoque reflexivo, situado y

colectivo, en contraste con los modelos prescriptivos tradicionales. Esta propuesta, habilitó procesos de producción colectiva de conocimiento, en los que el mapa funcionó como lenguaje para narrar lo vivido, visibilizar desigualdades, expresar emociones y problematizar el espacio urbano con una mirada crítica.

En definitiva, la cartografía participativa se constituyó como un dispositivo de reapropiación del espacio vivido, de resignificación de lo cotidiano y de producción crítica del saber geográfico. A través de las decisiones visuales, los relatos subjetivos y la reflexión colectiva, los estudiantes, no solo aprendieron a leer el territorio, sino también a interesarlo, narrarlo y disputarlo desde sus propias experiencias, convirtiéndose en sujetos activos en la construcción del territorio.

Desde una perspectiva didáctica, la propuesta evidenció la eficacia de estrategias centradas en la colaboración, la reflexión metacognitiva y la problematización del entorno. La consigna abierta, la libertad simbólica y el registro del proceso permitieron que los mapas se convirtieran en espacios de disputa y resignificación del territorio.

## Referencias

- Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, (36), 139–159.
- Diez Tetamanti, J. M. y Chanampa, M. E. (2016). Perspectivas de la cartografía social: experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E*, (6), 84–94.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Roldán, J. (2011). Historia de la cartografía. *Memoria*, (40), 62–63.
- Harley, J. B. (2005). Hacia una deconstrucción del mapa. En P. Laxton (Comp.), *La nueva naturaleza de los mapas* (pp. 185–207). Fondo de Cultura Económica.
- Hollman, V. (2013). Enseñar a mirar lo (in)visible a los ojos: la instrucción visual en la geografía escolar argentina (1880–2006). C. Lois y V. Hollman (Coords.), *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio* (pp. 55–78). Prohistoria Ediciones.
- Jaramillo, S. (2006). Imágenes cartográficas: geografía, cultura y poder. En *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural* (pp. 626–628). CLACSO.
- Sánchez Guzmán, I. S. (2018). Cartografías emocionales: entre la teoría y la praxis. *Acta Sociológica*, (76), 139–145.
- Wood, D. (2010). *Everything sings: Maps for a narrative atlas* (1<sup>a</sup> ed.). Siglio Press.

## Anexo I

ISFD N° 96 - 2024. Profesorado en Geografía – 1er año

Cartografía - Guía del trabajo práctico N° 7

“¿Cómo me muevo dentro de la ciudad?”

Realizaremos un mapeo participativo con el enfoque ¿Cómo me muevo dentro de la ciudad? El objetivo del taller, que se desarrollará a lo largo de tres clases, es generar una producción cartográfica y escrita que refleje las vivencias de los alumnos según sus medios

de movilidad. Para ello, nos dividiremos en grupos según el medio que utilicemos: auto, colectivo, bicicleta, moto o a pie. El taller comenzará con una fase de organización de los grupos, donde se discutirá y pondrá en común los principales fenómenos, eventos y categorías que deseamos incluir en nuestras producciones grupales. Un miembro de cada grupo se encargará de registrar lo discutido, extrayendo los elementos relevantes que se representarán cartográficamente en el tercer paso. A continuación, definiremos cómo representar en el mapa las categorías predefinidas, utilizando colores, texturas, tamaños, entre otras. Los participantes podrán emplear libremente patrones euclidianos en sus producciones. En la tercera fase, llevaremos a cabo la intervención sobre el papel y la creación del producto visual. Paralelamente, se documentará por escrito todo el proceso, anotando acuerdos y diferencias que surjan, así como las modificaciones y omisiones que se detecten y no se incluyan en el producto final. Es importante que se haga referencia a lo que se ha explicitado en la producción visual. Finalmente, presentaremos el producto realizado al resto de la clase y compartiremos los principales argumentos que han guiado su creación.”