



DEL CUERPO A LA CIUDAD: REPENSANDO NUESTROS TERRITORIOS DESDE LA INVESTIGACIÓN COLECTIVA CON CARTOGRAFÍA SOCIAL

From the Body to the City: Rethinking Our Territories from Collective Research with Social Cartography

Monique Leivas Vargas
moleivas@upv.ingenio.es
Universitat Politècnica de Valencia

Alejandra Boni Aristizábal
aboni@dpi.upv.es
Universitat Politècnica de Valencia

Montse Mendoza Crespo
ladulcepandora@gmail.com
CEIP Vicente Gaos

RESUMEN: En tiempos urbanos nuestros cuerpos han sido desconectados de su medio natural. Nuestros hogares han *invisibilizado* desigualdades estructurales. Nuestra individualidad ha roto lazos comunitarios y poco a poco hemos perdido nuestra capacidad de actuar para el bien común. Ante tal escenario, es necesario desarrollar metodologías innovadoras desde procesos de investigación colectiva capaces de reconectar a las futuras generaciones con las problemáticas y desigualdades de nuestros territorios. Somos territorio y el territorio es el reflejo de las personas que somos. En este sentido, el presente artículo pretende explorar la experiencia de innovación pedagógica desarrollada desde la investigación colectiva con cartografía social junto con el alumnado de 4º de Primaria del CEIP Vicente Gaos de la ciudad de Valencia. El proceso es una iniciativa piloto impulsada por el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – Ingenio (CSIC – UPV) y la maestra tutora de la clase, que han participado activamente en el co-diseño y facilitación de la cartografía social. La experiencia pretende conectar al alumnado con el territorio, desde la reflexión-acción sobre sus propios cuerpos, hogares y ciudad, con el fin de



facilitar el desarrollo de habilidades, aptitudes y capacidades para el ejercicio del derecho a la ciudad hacia el desarrollo humano y sostenible.

PALABRAS CLAVE: territorio, investigación colectiva, cartografía social, derecho a la ciudad.

—

ABSTRACT: In the urban era our bodies have been disconnected from their natural environment. Our homes have made structural inequalities invisible. Our individuality has broken community ties, and we have gradually lost our ability to act for the common good. Given this scenario, innovative methodologies must be developed from collective research processes that can reconnect future generations with the problems and inequalities of our territories. We are territory and the territory is the reflection of the people we are. The present article follows this line to explore the experience of a pedagogical innovation developed through collective research using social mapping with year 4 pupils at the Vicente Gaos infant and primary school in Valencia. The process is a pilot initiative promoted by the Institute for Innovation and Knowledge Management - Ingenio (CSIC – UPV) and the class tutor, who played an active part in co-designing and facilitating the social mapping project. The aim of the experience is to connect the students with the territory, by reflection-action on their own bodies, homes and city, to facilitate the development of skills, aptitudes and capacities with which to exercise the right to the city and promote human and sustainable development.

KEYWORDS: territory, collective research, social mapping, right to the city.

—

RESUM: En temps urbans els nostres cossos han estat desconnectats del seu medi natural. Els nostres llars han *invisibilitzat* desigualtats estructurals. La nostra individualitat ha trencat llaços comunitaris i poc a poc hem perdut la nostra capacitat d'actuar per al bé comú. Davant aquest escenari, cal desenvolupar metodologies innovadores des de processos d'investigació col·lectiva capaços de reconnectar les futures generacions amb les problemàtiques i desigualtats dels nostres territoris. Som territori i el territori és el reflex de les persones que som. En aquest sentit, el present article pretén explorar l'experiència d'innovació pedagògica desenvolupada des de la investigació col·lectiva amb cartografia social juntament amb

l'alumnat de 4t de Primària del CEIP Vicente Gaos de la ciutat de València. El procés és una iniciativa pilot impulsada per l'Institut de Gestió de la Innovació i del Coneixement - Ingenio (CSIC - UPV) i la mestra tutora de la classe, que han participat activament en el co-disseny i facilitació de la cartografia social. L'experiència pretén connectar l'alumnat amb el territori, des de la reflexió-acció sobre els seus propis cossos, llars i ciutat, per tal de facilitar el desenvolupament d'habilitats, aptituds i capacitats per a l'exercici del dret a la ciutat cap al desenvolupament humà i sostenible.

PARAULES CLAU: territori, investigació col·lectiva, cartografia social, dret a la ciutat.

Introducción

A lo largo de los siglos la cartografía ha servido para posicionarse en el territorio. Los mapas han permitido conocer el propio territorio y explorar otros desconocidos. En sus orígenes los mapas eran elaborados de forma colaborativa pues la complejidad de mapear manualmente todos los continentes no podía ser abarcada por solamente una persona. Solamente podría ser el fruto de toda una gama de pequeños mapas que agrupados recogerían las dimensiones aproximadas de los territorios en el planeta.

Los primeros «atlas» modernos, como el *Theatrum Orbis terrarum* (1570) de A. Ortelius y el posterior sistema de proyección cartográfica de Gerardo Mercator recibieron sus primeras críticas en 1974, por A. Peters. El alemán desarrolló el mapa de la proyección de Gall-Peters, que da una representación tamaño-exacta del mundo, permitiendo que todos los países tengan igual representación. Su crítica radicó en las deformaciones que sufren las superficies en las representaciones planas cartográficas idealizadas por un paradigma eurocentrista del mundo (Peters, A., 1992).

En la contemporaneidad y ante las innovaciones tecnológicas, muchos podemos acceder a los mapas digitales derivados de las imágenes recogidas por satélites, aunque todavía conservan muchos de los sesgos eurocéntricos criticados por Peters y que representan la dominación de Europa sobre el mundo. Harley (2005), impulsor de la cartografía crítica, destaca las implicaciones políticas en las producciones cartográficas: «Lejos de fungir como



una simple imagen de la naturaleza que puede ser verdadera o falsa, los mapas redescubren el mundo, al igual que cualquier otro documento, en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales» (p. 61).

Desde entonces y a pesar de las críticas a la proyección de Mercator, continuamos reproduciendo las mismas proporciones desiguales. Otro ejemplo de prácticas dominantes en el orden del mundo es la clasificación de los países: del norte y del sur, desarrollados y subdesarrollados, ricos y pobres, etc., así como la aceptación universal de indicadores macros como el de PNB o el PIB para diferenciar a unos países de otros, partiendo de variables formuladas desde la visión de un mundo que está en una posición de poder ante otros y que por tanto decide cómo quiere verse a sí mismo y a los otros.

Como alternativa a esta forma dominante de entender el desarrollo, Amartya Sen (1999) concibe la pobreza como «la privación de capacidades básicas, ya que la privación de capacidades elementales puede traducirse en diferentes problemáticas que no pueden explicarse solamente desde variables e indicadores económicos» (p. 37).

Desde tal perspectiva del desarrollo y de las producciones cartográficas, es necesario facilitar procesos de toma de conciencia sobre la forma en que conocemos la realidad de nuestro entorno. Somos territorio y el territorio representa las personas que somos. Sin embargo, conocemos la realidad desde «los ojos de otros», mediante mapas e indicadores diseñados y formulados desde posiciones de poder dominante. Lo mismo sucede con nuestro cuerpo, queremos seguir los estereotipos impuestos por aquellos que están en posiciones de poder. Nuestro hogar se parece a lo que hemos construido socialmente a lo largo del tiempo, dotado con unas herramientas y roles que hemos observado en las películas, telenovelas y en la publicidad. Poco a poco, por los medios de comunicación y las instituciones, la sociedad ha ido reproduciendo valores, necesidades, comportamientos y formas de vida que son construidos socialmente por otros que están en posiciones de poder y que deciden qué mapas son los buenos: del cuerpo, hogar, ciudad y planeta.

Ante tales prácticas, enfoques como el desarrollo humano nos permiten ver la realidad con otras gafas, ver nuestro territorio y el de los otros desde



la libertad de elección, respetando la diversidad y poniendo en valor y en el centro del desarrollo a las personas. Entender el desarrollo a partir del valor de uso que las personas dan a las cosas y seres, nos permite co-diseñar mapas muy diversos capaces de plasmar realidades complejas y desde múltiples dimensiones, más allá del valor de cambio impuesto por el orden dominante. Tal potencialidad, también la podemos ver plasmada en la guía elaborada por la Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad (PGpDC), documento que recoge los fundamentos, principios y valores que permiten ver a la ciudad como un bien común, desde una gafas más inclusivas, justas y sostenibles.

El derecho a la ciudad (DC) desde el enfoque del desarrollo humano nos permite entender el territorio de forma más amplia, poniendo a las personas y a las futuras generaciones en el centro de los procesos de desarrollo y en los espacios de participación y de toma de decisiones sobre la ciudad que deseamos y las personas que queremos ser. Con este propósito surge la iniciativa de investigación colectiva (IC) entre el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO) y la tutora de 4º de Primaria del CEIP Vicente Gaos (4ºVGAOS), que de forma colectiva co-diseñaron y facilitaron el proceso de cartografía social aquí presentado. Una experiencia piloto de innovación pedagógica que permitió la facilitación de la cartografía social como un proyecto que pretende conectar al alumnado con sus territorios: el cuerpo, el hogar y la ciudad.

Esta iniciativa ha sido impulsada desde una concepción de la ciudad como un bien común, donde la educación formal, como institución, tiene el compromiso de facilitar procesos de toma de conciencia sobre formas alternativas de desarrollo, más centradas en las personas, justas y sostenibles. Desde tal planteamiento, el co-diseño del proceso de cartografía social pretende *operacionalizar* el DC desde los tres pilares propuestos por la PGpDC: la distribución espacialmente justa de los recursos, la diversidad sociocultural y la agencia política. Además de entender que la participación en el proceso de cartografía social puede contribuir a ampliar las libertades del alumnado, con el fin de explorar los aprendizajes generados en el proceso desde cuatro ejes: los sentimientos, la participación, el conocimiento colectivo y la agencia política.



El artículo se estructura en cinco apartados, que se corresponden con el marco teórico, la metodología, los resultados y las conclusiones.

Repensando el derecho a la ciudad desde el enfoque del desarrollo humano

Las primeras aproximaciones al derecho a la ciudad fueron desde la perspectiva filosófica y sociológica del francés Henri Lefebvre (1972), motivada por su compromiso social con la transformación social. Su pensamiento va orientado hacia a una crítica a la urbanización como una cuestión social y política. Como buen discípulo de Marx, quería modificar la sociedad urbana apoyando la capacidad revolucionaria de la clase trabajadora para poner fin a la creación de espacios gestionados por la lógica del beneficio.

Lefebvre (1975) propone un cambio de paradigma, donde la vida urbana deja de ser efecto no planificado de los procesos económicos y productivos y se convierte en el fin último de todo el proceso. Entender esa vida urbana renovada como una «[...] ciudad en donde hay un goce pleno y efectivo de los derechos humanos, donde el contexto urbano no es el lugar de las penurias, sino el lugar de la vida digna» (Montoya, 2010, p. 135).

A partir de tales antecedentes teóricos, se formula la primera *Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad* basada en los preceptos de la solidaridad, libertad, igualdad, dignidad y justicia social (Foro Social Mundial, Porto Alegre, 2001). La carta fue adoptada por la Asociación Internacional de Técnicos, Expertos e Investigadores (AITEC) y reformulada en colaboración con otras organizaciones y redes internacionales. Desde 2005, la UNESCO en colaboración con UN-Habitat, ha venido desarrollado diferentes debates públicos sobre el DC y ha ido avanzando hacia una Nueva Agenda Urbana (NAU). Su última formulación fue en el Hábitat III (Quito, 2016) donde define su objetivo: «lograr ciudades y asentamientos humanos donde todas las personas puedan gozar de igualdad de derechos y oportunidades» (ONU, 2016, P. 4). El DC abarca todos los derechos civiles, políticos, económicos, culturales y ambientales consagrados en los tratados y convenios internacionales de derechos humanos.

En la NAU (ONU, 2016) vemos expresados una serie de principios y compromisos, pero nos centraremos en las premisas 147 y 155 (p. 25), que



plantean los siguientes retos: la necesidad de abordar el DC desde enfoques integrales y la importancia de promover iniciativas que sean capaces de promover la participación y la agencia política de grupos vulnerables como las mujeres, niñas y niños y jóvenes.

A pesar de los avances propuestos por la NAU, sus planteamientos se han ido distanciando de la visión crítica de la urbanización planteada por Lefebvre, como una forma superior de derecho donde están implícitos otros derechos no contemplados normativamente, tales como: el derecho a la libertad; al desarrollo de la individualidad en la sociabilidad, el hábitat y el poblamiento de la ciudad; el derecho a participar y apropiarse en términos diferentes a la propiedad privada (Kristiansen, 2006). Críticas a la NAU como la de Harvey (2010) afirman que el DC está cayendo cada vez más en las manos privadas o semi-privadas, por eso destaca «la necesidad de trabajar hacia la democratización del DC y a la formación de un gran movimiento social que haga que los desposeídos puedan tomar el control de la ciudad de la que han sido excluidos desde hace tanto tiempo» (p. 179).

Con estas motivaciones surge la PGPDC, una red compuesta por diferentes actores relacionados con el DC, los derechos humanos y el desarrollo urbano sostenible y orientada a la incidencia y comprometida con el cambio social. En su guía *El derecho a la ciudad, construyendo otro mundo posible* (2016), entiende el DC como «el derecho de todas las personas habitantes (presentes y futuras, permanentes y temporales) a usar, ocupar, producir, gobernar y disfrutar ciudades, pueblos y asentamientos justos, inclusivos, seguros y sostenibles entendidos como bienes comunes» (p. 13). Concibe las ciudades como bienes comunes, donde las personas deben tener capacidad de acceder y disfrutar, en igualdad de condiciones, de los recursos urbanos, los servicios, los bienes y las oportunidades de la vida, así como participar en la construcción del territorio. Se fundamenta en tres pilares: distribución especialmente justa de los recursos, diversidad cultural y agencia política (PGPDC, 2016).

Con el fin de *operacionalizar* tal concepción, entendemos necesario ver el DC desde el enfoque del desarrollo humano como la capacidad de participar en la construcción de la ciudad que deseamos desde las libertades de las personas en un territorio con múltiples instituciones que influyen en sus



oportunidades. La libertad para ejercer y disfrutar sus oportunidades es lo que Sen (1999) denomina como agencia individual. Avanzando en tal razonamiento, existe una estrecha complementariedad entre la agencia individual y las instituciones sociales, ya que las oportunidades sociales, políticas y económicas a las que tenemos acceso limitan y restringen inevitablemente la libertad de agencia que poseemos individualmente: «En el ejercicio de la libertad influyen los valores, pero en los valores influyen a su vez, los debates públicos y las interrelaciones sociales, en los cuales influyen las libertades de participación» (p. 26).

Apoyados en tales planteamientos, entendemos que el desarrollo de la ciudad debe ser un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban las personas que habitan en ellas, más allá de la propiedad privada y el crecimiento económico (PNB o las rentas personales), ya que el desarrollo humano depende de múltiples factores relacionados directamente con el rol de las instituciones y con el ejercicio de los derechos políticos y humanos. La presente IC reconoce la educación formal como una institución que influye en la capacidad de la agencia libre y política de las niñas y niños de la educación primaria en cuanto al ejercicio del DC, desde allí surge la necesidad de impulsar procesos colectivos de innovación pedagógica capaces de abordar de forma crítica y práctica los retos propuestos por la NAU y por las normativas de educación formal existentes a nivel estatal y comunitario (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa – LOMCE y Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell de la Comunitat Valenciana).

El objetivo de la presente innovación pedagógica es explorar la potencialidad de la cartografía social como proceso de IC y su contribución a la ampliación de las capacidades relacionadas con la agencia libre y política de las niñas y niños para el ejercicio del derecho a la ciudad. Su justificación se basa en la necesidad de crear herramientas metodológicas y procesos colectivos que sean capaces de abordar los retos de la sociedad contemporánea en la vida urbana. En el siguiente apartado, profundizaremos en el diseño metodológico que pretende contribuir a *operacionalizar* el DC desde la visión del desarrollo humano.



Co-diseñando el proceso de investigación colectiva con cartografía social

La investigación colectiva (IC) se basa en los principios de la Educación Popular, impulsada desde los años 70 por Paulo Freire a partir de su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970). El pedagogo y filósofo brasileño desarrolla un enfoque global desde la práctica reflexiva que es capaz de integrar lo político y lo económico, a partir de procesos de investigación-acción participativa (IAP) con grupos vulnerables y excluidos, cuyo objetivo es la toma de conciencia de la realidad para poder transformarla.

Siguiendo los aportes de De Souza Santos (2003; 2008) la investigación-acción y la ecología de saberes —que tiene en cuenta la diversidad epistemológica del mundo y la pluralidad de saberes— son campos de legitimación de la universidad ya que actúan en el terreno de la investigación y la formación. Igualmente, Freire (1973) destaca en toda su obra el compromiso que debemos tener como educadores/docentes/investigadores con las personas educandas. Por otro lado, Rodríguez Villasante (2005) recuerda la importancia del desarrollo y práctica de metodologías implicativas que «pasan a ser hoy el reto con el que abordar las problemáticas de este cambio de siglo» (p. 15).

Con base en estos principios, entendemos la IC como una metodología que cuestiona los procesos de educación formal y que se basa en el diálogo y en la participación activa de los sujetos en la toma de decisiones y en la producción de conocimiento. Se caracteriza por la participación horizontal en el co-diseño de metodologías y procesos de desarrollo que buscan facilitar espacios de comunicación entre diferentes actores con el fin de generar y proponer soluciones colectivas capaces de afrontar los retos globales y locales de la sociedad contemporánea (Leivas & Boni, 2017).

Por otra parte, la cartografía social es una metodología nueva, alternativa, que permite conocer y construir conocimiento integral del territorio para poder elegir una mejor manera de vivirlo, se trata de «[...] un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de la transcripción de la experiencia de los lugares no nombrados. Los miembros de la comu-



nidad analizan colectivamente los problemas sociales, en un esfuerzo por comprenderlos y solucionarlos» (Habegger & Mancilla, 2006, p. 6).

La cartografía social también está siendo utilizada para abordar colectivamente diversas perspectivas sobre la educación superior (Andreotti *et al.*, 2016), como herramienta para el Diagnóstico Social Participativo apoyada en el sistema de información geográfica (Hernández, 2013), como enfoque para el análisis de debates sobre políticas educativas (Tello, 2009), el análisis de discursos y la construcción de mapas cognitivos (Montoya, A., 2007), etc. Todas estas aportaciones teóricas y prácticas han permitido el desarrollo de la presente investigación. No obstante, el trabajo que más ha contribuido para el presente diseño metodológico ha sido el de Cabanzo (2012) con su artículo «La cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos», que nos permitió ver la cartografía social como un proceso metodológico capaz de abordar diferentes técnicas e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa en el ámbito de la educación formal y abordando problemáticas reales que influyen en las capacidades y oportunidades del alumnado.

A la luz de tales experiencias, surge la presente iniciativa de innovación pedagógica, que consistió en el diseño colectivo del proceso de IC con cartografía social para abordar el territorio entendido de forma amplia y compuesto por tres dimensiones: el cuerpo, el hogar y la ciudad. Estas dimensiones son de ámbito privado y público y se componen de diferentes actores, instituciones, valores y contextos que condicionan e influyen positivamente o negativamente en las libertades del alumnado para elegir la vida que desea vivir en la ciudad que sueña.

El proceso de IC con cartografía social comprende cinco etapas: 1) fundamentación teórica del DC desde el desarrollo humano y justificación curricular; 2) diseño metodológico de la cartografía social y su proceso práctico; 3) análisis de los resultados; 4) devolución del proceso al alumnado, madres y padres; y 5) presentación de las propuestas de transformación al Ayuntamiento de Valencia. La investigación se encuentra actualmente en la etapa 3. En el siguiente esquema (fig. 1) podemos visualizar las cinco fases del proceso:

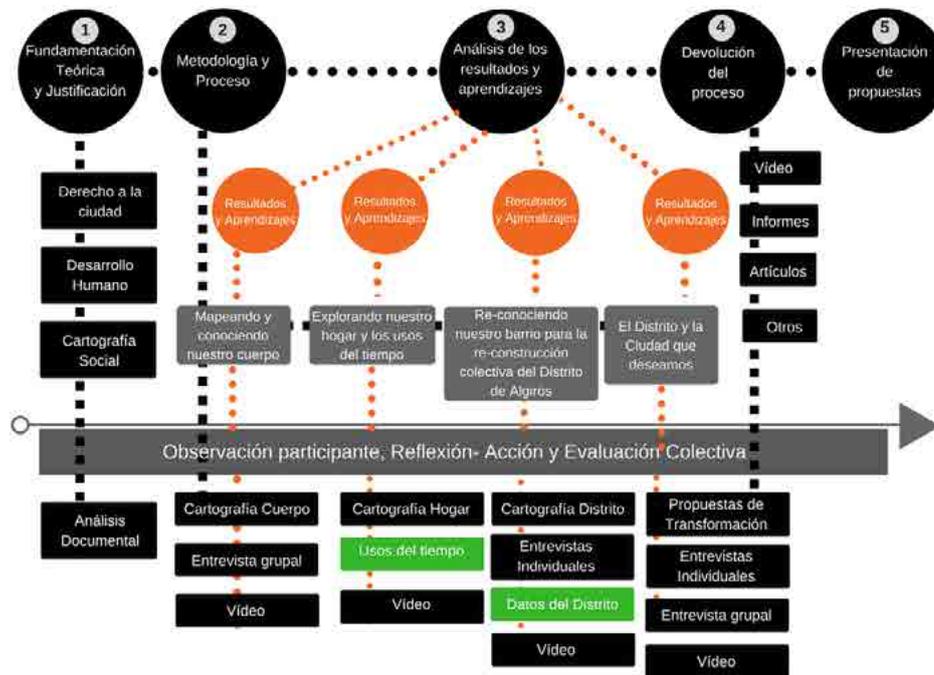


Figura 1. Fases metodológicas. Elaboración propia.

La figura 1 ilustra el proceso de IC, que se basa en la observación participante y en la reflexión-acción y evaluación colectiva a lo largo de todo el proceso. La primera etapa consistió en el análisis documental del marco teórico y metodológico. La segunda etapa se centró en el diseño metodológico, el proceso abordó cuatro fases: 1) mapeando y conociendo nuestro cuerpo; 2) explorando nuestro hogar y los usos del tiempo; 3) re-conociendo nuestro barrio para la re-construcción colectiva del Distrito de Algirós; y 4) el distrito y la ciudad que deseamos. Cada una de las fases han sido reflexionadas y evaluadas de forma colectiva desde cuatro ejes: los sentimientos, la participación, la producción de conocimiento colectivo y la agencia política. Estos ejes han sido representados materialmente por cuatro muñecos de personajes relevantes (Frida Kahlo, Vandana Shiva, Paulo Freire y Joan Ribó).

La etapa tres de análisis de los resultados se realiza a lo largo de todo el proceso, con el fin de identificar los aprendizajes y las prácticas que pueden contribuir a la ampliación de las capacidades de la agencia



libre y la agencia política de las niñas y niños. Estos aprendizajes fueron recogidos desde la observación participante, entrevistas individuales y grupales (alumnado, profesora, madres y padres), talleres y vídeos. Los resultados ya alcanzados serán analizados en profundidad en los siguientes apartados.

La cuarta etapa consiste en la devolución de los resultados en diferentes formatos (proyección del vídeo, exposición de fotos y de los mapas elaborados). La investigación concluirá con la etapa 5, con la presentación de un documento al Ayuntamiento de Valencia que recoja el proceso de IC con cartografía social y las propuestas de transformación elaboradas por el alumnado, con el fin de proporcionar recomendaciones de cara a futuras políticas públicas en torno al DC.

Primeras cartografías del cuerpo y del hogar

Este apartado pretende abordar los resultados y aprendizajes de las dos primeras fases del proceso de IC con el alumnado de 4ºVAGAOs que han sido dirigidas, respectivamente, al conocimiento del propio cuerpo como nuestro primer territorio y a explorar las diferencias en el uso de los espacios y del tiempo dentro de los hogares y fuera de ellos.

Mapeando y conociendo nuestro cuerpo consistió en la presentación de la cartografía social al alumnado y a los padres y madres, seguida de la búsqueda de información sobre los personajes que representan los ejes de evaluación. Posteriormente se desarrolló la cartografía del cuerpo, donde el alumnado mediante el autorretrato reflexionó sobre su propio cuerpo y compartió en el aula las partes que más y menos les gustan. Este proceso ha sido grabado en vídeo, recogiendo las diferentes reflexiones sobre sus cuerpos, así como la evaluación del proceso. El vídeo ha sido proyectado en clase y colgado en el blog para la visualización de madres y padres. En esta fase se realizó una entrevista grupal a madres y padres. En la figura 2 podemos observar los principales resultados y aprendizajes del alumnado:

| Fase 1 - Mapeando y conociendo nuestro cuerpo | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Método/Técnica /Instrumento | Resultados | Aprendizajes | | |
| | | Sentimientos | Participación | Conocimiento Colectivo |
| Observación Participante y facilitación del proceso | <ul style="list-style-type: none"> - 19 autorretratos; - 17 fotografías de extrema delgadez relacionadas con la moda; - Buena coordinación con la maestra en la elaboración de los materiales; - Motivación e interés del alumnado en participar en el proceso y realizar las actividades; - Análisis crítico, toma de conciencia y empatía ante los personajes ejes de evaluación; - Mejora de la comunicación en clase y con la cámara; - Apoyo de las madres y padres al proceso; | <ul style="list-style-type: none"> - Empatía; - Desahogo de complejos; - Quererse a sí mismo y aceptación del cuerpo; - Refuerzo de la identidad individual; | <ul style="list-style-type: none"> - Mayor respeto a los turnos de palabras; - Más inclusiva; - Valorización del trabajo en equipo; - Mejor gestión de los tiempos en el trabajo en equipo; | <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la diversidad - Escucha activa - Toma de conciencia y reflexión crítica sobre los estereotipos de género; - Conexión de problemáticas locales y globales; - Reconocimiento de la diversidad de personas y contextos; - Compromiso y respeto al trabajo de los demás. |
| Entrevista grupal a las madres y padres | <ul style="list-style-type: none"> - Aumento del interés y curiosidad por el barrio; - Motivación en participar y realizar las tareas; - Uso de internet para hacer búsqueda de información sobre el barrio y los personajes; - Mayor diálogo intergeneracional; - Más organización y silencio en el aula; - Mayor interés y empatía de las niñas por Frida Kahlo; - Mayor interés de los niños por Paulo Freire; | <ul style="list-style-type: none"> - Mejor manejo de la vergüenza hacia las y los compañeros, padres y madres; - Mejor expresión de los sentimientos relacionados con el físico; - Mejor comunicación con las madres y padres; - Refuerzo de la autoestima; | <ul style="list-style-type: none"> - Mejora de habilidades de comunicación; - Mejor manejo de la comunicación hacia la cámara; | <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la experiencia y la memoria histórica de las personas mayores; - Mejor ubicación en el territorio; |
| Vídeo/Evaluación del proceso | <ul style="list-style-type: none"> - Motivación por el vídeo y por el proceso; - Curiosidad e interés por los tres personajes; - Buen trabajo en equipo en la búsqueda de información sobre los personajes; - Las niñas relacionan sus partes del cuerpo con cosas más subjetivas y artísticas (cantar, bailar, etc.) y están más preocupadas con aspectos estéticos y estereotipos; - Los niños valoran más las partes de su cuerpo relacionadas con el deporte; - Conexión con el cuerpo y valorización de él. | <ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción por vivir cerca de las amigas y amigos; - Mejor gestión de la frustración y de los nervios; - Empatía por Paulo Freire y su compromiso con la transformación social. - Libertad de imaginar; - Desahogo de complejos y de situaciones traumáticas derivadas del acoso escolar; - Empatía con Frida Kahlo con relación a su cuerpo; | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las dificultades del trabajo en equipo; - Buena comunicación y devolución al grupo; - Escucha activa; - Trabajo en equipo; | <ul style="list-style-type: none"> - Mejor ubicación en el territorio; - Reconocimiento de la diversidad sexual; - Toma de conciencia sobre la importancia del comercio justo y producción ecológica. - Curiosidad por otras realidades en el mundo; - Conexión Global y local; - Toma de conciencia de estereotipos de género con relación al cuerpo de la mujer |

Figura 2. Resultados de la fase Mapeando y conociendo nuestro cuerpo. Elaboración propia.

La observación participante permitió recoger los resultados materiales del proceso, así como el desarrollo de aprendizajes a nivel individual (sentimientos y participación en el aula) y a nivel colectivo (el conocimiento creado entre todas las personas en el aula —profesora, alumnado e investigadora—). Esta primera fase pretendió conectar al alumnado con su propio cuerpo como su primer territorio, por medio del dibujo y del autorretrato.

La presentación de los muñecos (Kahlo, Freire y Shiva) y la búsqueda de información en grupo y posterior reflexión colectiva, permitió conectar al alumnado con lo que representan a lo largo del proceso. El uso de los muñecos ha facilitado la evaluación continua y la recogida de resultados, permitiendo profundizar en temas como la gestión de los sentimientos, la diversidad en su sentido amplio, la educación para la transformación social, el comercio justo, la producción agroecológica y la naturaleza, fortaleciendo las conexiones entre problemáticas locales y globales, ya que los personajes son de otros continentes y culturas (Méjico, India y Brasil).

Los autorretratos recogen cómo las niñas relacionan sus partes del cuerpo con actividades como cantar, bailar y las partes que menos les gustan, como la

barriga, el pelo, las uñas, etc., con sentimientos de tristeza y frustración por no cumplir los estereotipos predominantes. Los niños relacionan las partes de su cuerpo con las actividades deportivas que realizan, vinculándolas con sentimientos de felicidad, satisfacción y alegría. El compartir con los demás las reflexiones sobre el cuerpo, ha permitido abordar temas de estereotipos de género, diversidad, respeto, empatía y autoestima, reforzando la identidad y el amor y el cuidado de uno mismo. También ha facilitado el desahogo de situaciones de acoso escolar, así como frustraciones generadas por los estereotipos de género.

La entrevista grupal (madres y padres) destaca la motivación del alumnado por las actividades relacionadas con la investigación, el interés y la curiosidad sobre el barrio, el aumento de la comunicación intergeneracional y del compartir sentimientos relacionados con su propio cuerpo. El vídeo es considerado como una buena herramienta para el desarrollo de habilidades de comunicación y autoestima. El uso de la cámara en el aula además de potenciar el desarrollo de habilidades de comunicación influye en el respeto a los turnos de palabra y el ejercicio de la escucha activa, así como al refuerzo de la identidad. El vídeo también ha reforzado los temas tratados en las secciones anteriores.

La fase *Explorando nuestro hogar y los usos del tiempo* consistió en la realización de la cartografía del hogar, donde el alumnado elaboró el plano de su casa, identificando a partir de una ficha y desde la observación, los usos de los espacios por las personas que viven en él. A la par, también realizaron el control de los usos del tiempo a lo largo del día mediante la herramienta del reloj de los usos del tiempo. Podemos observar en la figura 3 los resultados y los aprendizajes explorados:

| Fase 2 - Explorando nuestro hogar y los usos del tiempo | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Método/Técnica/ Instrumento | Resultados | Aprendizajes | | |
| | | Sentimientos | Participación | Conocimiento Colectivo |
| Observación Participante y facilitación del proceso | <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación sobre el trabajo remunerado y el de cuidados; - Desarrollo de habilidades en la elaboración de planos; - Realización de observación y encuestas; - Interpretación y análisis de datos; - Análisis crítico y comprensión de la desigualdad de género; | <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Respeto | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión crítica - Refuerzo de la escucha activa | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al trabajo de cuidados de las madres y padres; - Interdependencia e intergeneracionalidad |
| Usos del espacio y del tiempo en el hogar | <ul style="list-style-type: none"> - 17 encuestas de los usos del tiempo de las madres y padres del alumnado; - 17 planos de los hogares; - 17 cuestionarios sobre los usos de los espacios; | <ul style="list-style-type: none"> - Empatía hacia la sobrecarga de las mujeres y las desigualdades laborales entre hombres y mujeres; - Gratitud a las mujeres por los cuidados en el hogar y hacia ellos; - Reconocimiento de la importancia de las mujeres y de la naturaleza para la vida; | <ul style="list-style-type: none"> - Mejora de la comunicación; - Reflexión crítica; - Interpretación y análisis de datos | <ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia sobre las diferencias en los usos de los espacios; - Toma de conciencia en los usos del tiempo; - Diferenciación entre trabajo remunerado y el de cuidados. - Toma de conciencia de las desigualdades de género; - Conexión entre realidades locales y globales con relación al género. |

Figura 3. Resultados de la fase Explorando nuestro hogar y los usos del tiempo.



Esta fase ha contribuido a explorar el hogar y las diferencias de género en el uso de los espacios y del tiempo de las madres y los padres, con el fin de reconocer el hogar como un territorio privado que es capaz de reflejar las desigualdades estructurales de la sociedad contemporánea. Desde la observación participante, se destaca la toma de conciencia del alumnado sobre la diferencia entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados, reforzando la importancia de los cuidados para el sostenimiento de la vida. Las actividades realizadas (plano, observación, cuestionario y reloj del tiempo) han permitido el desarrollo de habilidades relacionadas con la geometría, dimensiones y representaciones de la superficie, además de iniciarse en el uso de herramientas de investigación. Desde los sentimientos, se destacan la empatía y el respeto hacia las madres y las desigualdades que sufren todavía las mujeres en el hogar y en el ámbito público, y desde la participación se evidencia el refuerzo de la escucha activa y de la reflexión crítica en los espacios de puesta en común y evaluación colectiva. También se han podido incorporar temas como la interdependencia y los límites del planeta.

A partir de los datos derivados del reloj del tiempo y cuestionario, destacamos: la edad media de las madres es de 45 años y la de los padres de 48 años, lo que indica que la mayoría de los niños y niñas han sido concebidos por madres y padres mayores de 35 años; la mayoría de los padres y madres poseen estudios superiores; el 82% de los padres dedican más de 6 horas al trabajo remunerado, mientras solamente el 47 % de las madres dedican más de 6 horas, lo que evidencia que los padres dedican mayor parte de su tiempo al trabajo remunerado, mientras que las mujeres poseen contratos de jornada continua o parcial. Las diferencias de género son todavía más notorias con relación a los usos del tiempo en actividades destinadas a los cuidados de sí mismo, de los otros y del hogar, entendido aquí como trabajo de cuidados (comer, comprar, preparar el desayuno-comida-cena, duchar a las hijas e hijos, lavar la ropa, recoger la casa, etc.). Los datos evidencian que son las madres quienes dedican mayor parte de su tiempo a actividades que están directamente relacionadas con el hogar y el cuidado de los otros, ya que el 35% de las madres destinan más de 10 horas al día, mientras que el 0% de los hombres dedican esta cantidad de tiempo a este tipo de actividades; el 15% de las madres dedican menos de 5 horas, mientras que el 53% de los padres dedican menos de 5 horas al día a estas actividades.



Las horas destinadas al tiempo personal (leer, descansar, ver la tele, hacer deporte, salir con los amigos, etc.) indican que: el 23% de las madres dedican más de 2 horas a estas actividades, frente al 48% de los padres. Estos datos refuerzan que gran parte de los padres disponen de dos o más horas a lo largo del día para estas actividades, mientras que la mayoría de las madres destinan menos de 2 horas al día para su descanso y ocio personal. Aparte de los resultados del reloj del tiempo, el uso de esta técnica ha permitido el desarrollo de habilidades de recolección, interpretación y análisis crítico de los datos por el alumnado, introduciéndolos en herramientas y técnicas cuantitativas y cualitativas como la encuesta, el cuestionario y la observación.

Con el fin de concluir este apartado, destacamos que estas dos fases han contribuido al desarrollo de aprendizajes relacionados con habilidades y aptitudes de agencia libre, que se concretan en las siguientes capacidades:

- Confiar en sí mismo y tener autoestima por su cuerpo y su mente.
- Sentido crítico con relación a las desigualdades de género.
- Gestionar sus sentimientos y sus relaciones con su cuerpo y con las demás personas.
- Empatizar con las personas y respetar la diversidad.
- Superar los estereotipos de género para no reproducirlos.
- Trabajar de forma individual y en equipo, desde el diálogo y el consenso y llegando a los tiempos propuestos.
- Innovar desde la iniciativa personal, la curiosidad y la creatividad.
- Comprender y elaborar un plano.
- Observar y utilizar la encuesta y el cuestionario.
- Conectar problemáticas locales y globales.
- Comunicarse y estructurar su discurso de forma crítica.

En el siguiente apartado presentaremos los resultados y aprendizajes recogidos en la tercera fase del proceso.

Explorando el barrio y la agencia política

Este apartado presenta los primeros resultados y aprendizajes de la tercera fase del proceso, que todavía está en desarrollo. Nos parece importante adelantar resultados y aprendizajes ya evidenciados mediante la observación participante. En la figura 4 presentamos los resultados y aprendizajes destacados:

| Fase 3 - Re-conociendo nuestro barrio para la re-construcción colectiva del Distrito de Algirós | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Método/Técnica/ Instrumento | Resultados | Aprendizajes | | |
| | | Sentimientos | Participación | Conocimiento Colectivo |
| Observación Participante y facilitación del proceso | <ul style="list-style-type: none"> - Interés y motivación por el mapa del distrito de Algirós; - Desarrollo de habilidades con la fotografía y con el ordenador, correo electrónico e internet; - Ubicación e identificación de equipamientos; - Análisis y reflexión crítica; | <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía por el conocimiento del entorno; - Autoestima; | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo; - Coordinación y organización; - Gestión del conflicto y búsqueda de consensos; - Diálogo y comunicación; - Escucha; | <ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia de las autoridades locales; |
| Cuestionario sobre el Alcalde | <ul style="list-style-type: none"> - 24 cuestionarios de tres preguntas; | <ul style="list-style-type: none"> - Motivación; - Nerviosismo por la incertidumbre y el desconocimiento; | <ul style="list-style-type: none"> - Propuestas de transformación relacionadas con la justicia social, la igualdad, el medio ambiente e impuestos. - Propuestas que no tienen que ver con la Alcaldía. | <ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de las atribuciones del Alcalde. - Conocen el nombre del Alcalde de Valencia por el muñeco que le representa. |

Figura 4. Resultados de la fase Re-conociendo nuestro barrio para la re-construcción colectiva del Distrito de Algirós. Elaboración propia.

En esta fase se destaca la motivación del alumnado por el trabajo con el mapa. El mapa utilizado ha sido impreso y plastificado en una dimensión de 3m x 2m, lo cual permite que puedan trabajar sobre él y ubicarse. La capacidad de ubicarse en el mapa ha sido lograda en esta fase, ya que ha sido la primera vez que gran parte del alumnado había visto un mapa del distrito.

Previamente a las demás actividades, se realizó un cuestionario con tres preguntas cortas al alumnado que consistían en: *¿Qué hace un alcalde? ¿Quién es el alcalde de Valencia? Y ¿qué pedirías al alcalde?* Tales preguntas tenían como objetivo conocer el conocimiento del alumnado sobre las atribuciones de la Alcaldía y explorar su capacidad de formular peticiones: el 62% del alumnado desconoce lo que hace el alcalde; mientras que el 100% sabe que se llama Joan Ribó por la asociación al muñeco que le representa en los espacios de reflexión y evaluación colectiva. Hay que destacar que en esta fase el muñeco de Joan Ribó gana protagonismo con relación a los demás, ya que la última parte del proceso consiste en elaborar propuestas de transformación del distrito y de la ciudad al alcalde de Valencia.



Las primeras aproximaciones a las propuestas formuladas en el cuestionario indican que: el 16,6% del alumnado formuló propuestas relacionadas con la naturaleza (Ej.: «que no destruya la naturaleza», «que haga más parques con naturaleza», etc.); el 20,8% relacionadas con el género (Ej.: «igualdad entre mujeres y hombres», «que aprecien más a las mujeres», etc.); el 20,8% de justicia social (Ej.: «que no metan a los niños a trabajar», «que no haya guerras», «colegios para niños necesitados y menos contaminación», etc.); el 16,6% han formulado propuestas relacionadas con la economía (Ej.: «que baje los impuestos», etc.) y el 20,8% de las propuestas han estado relacionadas con atribuciones no alcanzadas por la Alcaldía (Ej.: «que me de todo lo que quiera gratis», etc.).

Se evidencia a partir de las propuestas, que las dos primeras fases han contribuido a sensibilizar al alumnado sobre las desigualdades de género y la sostenibilidad medioambiental y eso se refleja en las propuestas formuladas. No obstante, todavía hay mucho desconocimiento sobre las atribuciones de la Alcaldía y eso ha influido en los sentimientos del alumnado, generándoles nerviosismo e incertidumbre, ya que el cuestionario ha sido pasado en el aula y no podían acudir a otras personas y fuentes de información. Sin embargo, nos sirve para identificar en qué temas debemos profundizar para el desarrollo de capacidades relacionadas con la agencia política.

Actualmente nos encontramos en el desarrollo de la actividad del transecto, que permite conocer el territorio en que vive el alumnado como un lugar dinámico donde interactúan diferentes actores y que está en constante proceso de transformación, con el fin de fortalecer el sentido de pertenencia e identidad. Esta actividad consiste en la formación de cuatro grupos que identificarán los equipamientos de salud, educación, deporte, medios de transporte y espacios verdes en los barrios. Esta actividad tiene como fin reconstruir el mapa del distrito desde sus experiencias de observación. El alumnado también está iniciándose en el uso y manejo de cámaras fotográficas, ya que realizarán fotografías de los espacios y equipamientos que más y menos les gustan.

Esperamos adelantar en futuras publicaciones los resultados y aprendizajes de las capacidades relacionadas con esta fase del proceso de cartografía social. Mientras tanto, podemos adelantar que el proceso está despertando la curiosidad del alumnado sobre su entorno, su barrio, distrito y la ciudad



en que viven, así que estamos convencidas que este tipo de procesos de IC acompañados de metodologías innovadoras como la cartografía social pueden contribuir al desarrollo humano y sostenible de las ciudades del siglo XXI y a la ampliación de las capacidades de agencia libre y política de las futuras generaciones.

El rol de la innovación pedagógica en los procesos de transformación social

La presente experiencia de innovación pedagógica es el resultado de las sinergias entre la Universidad y la educación primaria, madres y maestras, que preocupadas con las problemáticas estructurales a que se enfrentan las nuevas generaciones deciden complementar saberes y prácticas para facilitar procesos de toma de conciencia relacionados con el territorio. Entender el cuerpo como primer territorio, ubicar sus partes y reflexionar en la forma en que nos relacionamos con él es parte fundamental para poder respetarse a sí mismo y establecer los límites de nuestras relaciones, tanto en el ámbito privado como en el público.

Estos procesos de reflexión colectiva nos preparan para la vida pública. Desarrollar habilidades y capacidades relacionadas con la investigación social desde la observación del hogar, contribuye a que el alumnado sea capaz de identificar y comprender las desigualdades sociales de la sociedad contemporánea. Estas desigualdades están *invisibilizadas* en el hogar, en sus paredes, pero al salir a conocer el barrio y el distrito en que se vive desde la diferenciación entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados permite ampliar la visión del alumnado sobre la realidad y valorar la labor de las mujeres y de la naturaleza en el sostenimiento de la vida.

No podemos continuar dando la espalda a problemáticas estructurales como la desigualdad de género y el cambio climático en el ámbito de la educación formal; llegará el momento en que las futuras generaciones no tendrán la capacidad de elegir la vida que desean vivir, ya que las condiciones medioambientales serán irreversibles. Este tipo de procesos permiten desarrollar capacidades de agencia libre y política del alumnado, para que puedan identificar las problemáticas de su entorno, analizarlas y proponer soluciones colectivas para poder afrontarlas. Aquí creemos que reside el rol de la inno-



vación pedagógica, en proponer y desarrollar metodologías y procesos como la cartografía social desde la investigación colectiva con el fin de preparar, sensibilizar y concienciar a la nueva generación ante la necesidad de actuar para el bien común, desde la justicia social y la sostenibilidad.

Referencias

- CABANZO, M. H. R. (2012). «La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos». *Educación y ciudad*, (23), 103-116.
- DE OLIVEIRA ANDREOTTI, V., STEIN, S., PASHBY, K., & NICOLSON, M. (2016). «Social Cartographies as Performative Devices in Research on Higher Education». *Higher Education Research & Development*, 35(1), 84-99.
- DE SOUSA, B. (2003). «Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva». En B. Sousa Santos (org.), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*, 375-465. Porto Alegre (RS): Afrontamiento.
- (2008). «Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales». *Publicaciones Cooperativas*.
- FERNÁNDEZ, M. E., ÁVILA, A. P., & TAYLOR, H. P. (2007). «SIG-P y experiencias de Cartografía Social en la ciudad de Bogotá (Colombia)». Recuperado de <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Nuevastecnologias/Sig/42.pdf> Consulta realizada el 2 de abril de 2017
- FORO SOCIAL MUNDIAL (2005). «World Charter for the Right to the City». Recuperado de http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-url_id=8218&url_do=do_topic&url_section=201.html. Fecha de consulta 12 de abril de 2017
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- HABEGGER, S., Y MANCILA, I. (2006). «El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio». *Revista Araciega*, 14.
- HARLEY, J. B. (1990). «Text and Contexts in the Interpretation of Early Maps». En David Buisseret (Ed.), *From Sea Charts to Satellite Images: Interpreting North American History Through Maps*. Chicago: University of Chicago Press.



- (2005). *La Nueva Naturaleza de los Mapas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HARVEY, D. (2010). *Géographie et capital. Vers un materialism historico-géographique*. Paris: Syllepse.
- HERNÁNDEZ, VALDERRAMA R. (2013). Diagnóstico Participativo con Cartografía Social. Innovaciones en metodología Investigación-Acción Participativa. *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 5-65.
- KRISTIANSEN, A. (2006). «European Charter for the Safeguarding of Human Rights in the City – Linking Urban Development with Social Equity and Justice». In: UNESCO (2006). *International public debates. Urban policies and the right to the city*. Paris: UNESCO.
- LEFEBVRE, H. (1972). *Le droit a la ville suivi de l'Espace et politique*. Paris: Ed. Anthropos.
- (1975). *El derecho a la ciudad*. 3a ed. Barcelona: Península.
- LEIVAS, M. y BONI, A. (2017). «La investigación colectiva para la transformación social hacia la ciudadanía global y el desarrollo sostenible». *VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid.
- MARTÍNEZ, P. (2006). «La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano». En A. Boni y A. Pérez-Foguet (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Ingeniería Sin Fronteras/Intermon-Oxfam, pp. 75-88.
- MONTOYA, L. C. (2011). «¿Qué significa tener derecho a la ciudad? La ciudad como lugar y posibilidad de los derechos humanos». *Territorios*, 22, pp. 125-149.
- PGpDC (2016). *El derecho a la ciudad. Construyendo otro mundo posible*. Guía para su comprensión y operacionalización. Plataforma global por el derecho a la ciudad. Disponible en: [http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/el_derecho_a_la_ciudad_\(ES\)_GPR2C.pdf](http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/el_derecho_a_la_ciudad_(ES)_GPR2C.pdf)
- ONU (2016). *Nueva Agenda Urbana*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 23 de diciembre de 2016.
- PETERS, A. (1992). *La nueva cartografía*. Barcelona: Vicens-Vives.
- RODRÍGUEZ VILLASANTE, T., MONTAÑÉS, M., & MARTÍ, J. (2002). *La investigación social participativa: Construyendo Ciudadanía, 1*. Mataró: El Viejo Topo.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- TELLO, C., & GOROSTIAGA, J. M. (2009). El enfoque de la Cartografía Social



para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Praxis educativa*, 4(2), 159-168.

VALDERRAMA HERNÁNDEZ, R. (2013). Diagnóstico participativo con cartografía social. Innovaciones en metodología investigación-acción participativa (IAP). *Anduli*, 12, 53-65.