
EL CONTRA-MAPEO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL: UNA PRÁCTICA CRÍTICA Y ATMOSFÉRICA PARA REPENSAR EL ESPACIO URBANO

Daniel Gutiérrez Ujaque

Universidad de Lleida
daniel.gutierrez@udl.cat

Dharman Jeyasingham

Universidad de Manchester
dharman.jeyasingham@manchester.ac.uk

Recibido: 31 de octubre 2020; Revisado 1 de septiembre 2021; Aceptado: 22 de octubre 2021

El contra-mapeo en el grado de educación social: una práctica crítica y atmosférica para repensar el espacio urbano (Resumen)

En los últimos años, las políticas neoliberales relativas a la educación superior han condicionado a las universidades a ser espacios mercantilistas, invisibilizando las diferencias étnico-culturales. Este artículo presenta una investigación de docencia universitaria realizada en el grado de educación social en una universidad española. El proyecto utilizó las contra-cartografías con el fin de visibilizar la dimensión cotidiana de las atmósferas del espacio urbano y, así, reflexionar críticamente sobre él. Se obtuvieron cuarenta y seis contra-cartografías a través de un enfoque visuales-sensorial y, estas, fueron analizadas a través del prisma de la pedagogía crítica. Los resultados evidencian cómo generar prácticas sociales situadas en un contexto sociocultural específico mejora la docencia y formación universitaria, posibilitando a los futuros educadores tomar consciencia de sus entornos y realidades sociales.

Palabras clave: atmósfera, contra-mapeo, pedagogía crítica, métodos de investigación innovadores, educación social, espacio urbano.

Counter-mapping in social work: A critical and atmospheric practice to rethink urban space. (Abstract)

In recent years, neoliberal policies regarding higher education have conditioned universities to be mercantilist spaces, making ethnocultural differences invisible. This article presents an investigation of university teaching carried out in a Spanish university's degree of social education. The project aimed to generate counter-cartographies to explore the everyday dimension of the atmospheres of urban space and reflect on it critically. Forty-six counter-cartographies were obtained through visual-sensory approaches and analysed through the prism of critical pedagogy. The results show how generating social practices in a specific socio-cultural context improves teaching and university training, enabling future educators to become aware of their environments and social realities.

Key words: Counter-mapping, atmosphere, critic pedagogy, innovative research methods, social work, urban space.

Esta investigación presenta un proyecto de docencia universitaria, la cual utiliza la técnica de la contra-cartografía para realizar una intervención pedagógica con el objetivo de contribuir a la mejora de la práctica profesional de sus participantes y el enriquecimiento de la formación universitaria. Esta intervención se fundamenta por un enfoque emancipador, el cual tiene como objetivo tomar conciencia de las realidades sociales (Fernando y Giraldo 2016) presentes en el espacio urbano (Haraway 1991) y, en consecuencia, engendrar propuestas reflexivas y críticas en el campo de la educación. Es por esto que la finalidad de este proyecto se manifiesta por la inquietud de establecer una triangulación entre tres ámbitos que, por el momento, han tenido distintos niveles de peso en los estudios de educación social. Estos son el uso de la contra-cartografía, el enfoque de las atmósferas y la corriente de la pedagogía crítica. Los frutos del proyecto constatan cómo la implementación de estos elementos, dentro del saber de la educación social, proporciona a sus estudiantes un aprendizaje significativo e intensamente conectado con las diversas relaciones comunitarias y sociales. Más aún, este planteamiento conduce a la utilización de la técnica de la contra-cartografías como elemento emancipador, capaz de cuestionar el poder (Bunge 1971; Elden y Crampton 2016) y visibilizar la heterogeneidad de realidades sociales, las cuales van a ser claves para los futuros educadores sociales.

La presente investigación acaece dentro del segundo curso del grado de Educación Social de la Universidad de Lleida, en la asignatura de Geografía e Historia, la cual tiene un carácter obligatorio y consta de seis créditos ECTS dentro del plan de estudios de dicha carrera. La finalidad de ésta es la participación social y crítica de los estudiantes en la sociedad y la toma de conciencia de las realidades sociales del espacio urbano de la ciudad de Lleida (España). Como resultado, el enfoque metodológico utilizado desarrolla situaciones de aprendizaje igualitarias, democráticas, inclusivas y justas entre los futuros educadores y los habitantes de la ciudad. Mediante la elaboración de contra-cartografías, los futuros educadores sociales han explorado y generado prácticas cartográficas desde una perspectiva reflexiva (Dodge et al. 2011; Cresswell 2013). Así pues, esta investigación acentúa la búsqueda y la concreción de situaciones de reflexión crítica, mediante dicho método, para que aporten una mirada social, política y cultural frente a la sociedad líquida e incierta dentro de la formación universitaria.

Una mirada de lo global desde lo local

En la actualidad, las prácticas neoliberales, la privatización de empresas y el empobrecimiento de los países más necesitados están condicionando la construcción de nuestras sociedades (Giroux 2018). La influencia de estas situaciones de exclusión y políticas de clase están presente en diferentes áreas de la sociedad, una de las cuales es la educación superior. En los últimos años, las universidades se han convertido en espacios mercantilistas donde las matriculaciones se han convertido en elementos más

importante que el propio aprendizaje de los estudiantes (Robinson y Aronica 2016). Este hecho lleva, en muchos casos, a la realización de programas docentes basados en valores neoliberales, dejando de lado los aspectos sociales, políticos y culturales. Asimismo, los profesores que trabajan en dichos centros conviven con la inestabilidad y precariedad de su trabajo. El impacto de estas políticas violentas y antidemocráticas han conducido a una despolitización de los valores fundamentales de la educación, razón por la cual se han promovido estructuras más inconexas con las realidades de las personas y sus contextos sociales, políticos y culturales (Morley y Dunstan 2013). Ejemplo de toda esta argumentación se encuentra en situaciones en las que los estudiantes son considerados elementos homogeneizadores y replicadores de los argumentos docentes, desvinculándose de sus posicionamientos políticos y críticos (Bergenhenegouwen 1987; Hanesworth 2017). Estas situaciones vividas en los espacios universitarios implican una concreción de planes de estudio rígidos e inconexos con las realidades vividas en el espacio urbano. Desde el punto de vista de Giroux (2018), “a fin de que la pedagogía se torne significativa, crítica y transformadora, los educadores tendrán que centrar su trabajo en asuntos sociales importantes que relacionen lo que se enseñan en el aula con la sociedad” (p.88). ¿Cómo poder concretar otras prácticas docentes que rompan con esa dureza y desvinculación con la vida cotidiana? ¿Qué acciones y competencias concretamos los docentes por medio de las prácticas pedagógicas?

La corriente de la pedagogía crítica concreta una filosofía social que implica oponerse a los planteamientos de ámbito neoliberalista y apostar por concretar y comprender la educación como una esfera pública y democrática (McLaren 1998; Ellsworth 2005; Giroux 2018). Para ello, se centra en el constante interrogatorio sobre los acontecimientos sociales con el fin de desarrollar un pensamiento crítico. Específicamente, la tabla 1 presenta cinco elementos claves que permiten acercarse a esta perspectiva.

Estos cinco elementos claves de la pedagogía crítica muestran la estrecha relación entre la formación conceptual y práctica porque permiten que los estudiantes tengan una posición crítica y reflexiva y no solo se conviertan en consumidores de los contenidos curriculares (Antón 2002). Por lo tanto, este enfoque puede hacer repensar las prácticas neoliberales presentes en la educación universitaria (Aronowitz 2009). Específicamente, esta investigación se centra en cómo desarrollar e implementar estos elementos claves en la formación de educación social.

Tabla 1.

Descripción de los elementos claves de la pedagogía crítica

Elemento clave	Definición
Participación	Vincular acciones y/o decisiones personales y profesionales con la comunidad, buscando que dicha participación pueda convertirse en instrumento político de transformación de la sociedad desde ella misma.
Comunicación	Designar acciones de comunicación orientadas a la creación de nuevos significados sociales, eliminando aquellos significados que excluyen la diversidad.
Humanización	Definir prácticas sociales que modifiquen las prácticas de ámbito neoliberal y, por ello, eliminar la idea de persona como consumidor pasivo en la sociedad.
Transformación	Construir acciones emancipadoras que permitan modificar las prácticas educativas en acciones democráticas e inclusivas.
Contextualización	Comprender cómo los espacios educativos no son aparatos ideológicos de reproducción sino espacios conectados con las prácticas culturales y vinculadas con la realidad social del entorno.

Fuente: elaboración propia

En los últimos años, se han hallado referentes importantes dentro del campo de la educación y, en especial, en el campo de la educación social sobre la pedagogía crítica. Ejemplo de ello lo localizamos en investigaciones como Barak (2019) o Morley y Ablett (2020), las cuales acentúan la reflexión crítica como instrumento para interpretar y abordar las infinitas transformaciones de la sociedad. En particular, Ferguson y Woodward (2009) o Fook y Gardner (2013) evidencian dicho enfoque como elemento clave para abordar aspectos como las experiencias corporales en la ciudad, las interacciones sociales o el encuentro de diferentes ideologías y posiciones sociales. No obstante, el análisis de esta literatura evidencia una limitación, dado que se centra en aspectos únicamente interpersonales, sin tener en cuenta otros aspectos como los intrapersonales, espaciales, sensoriales, corporales, cinestésicos o atmosféricos. Es por ello que esta investigación docente apuesta por contribuir en la literatura existente en el reconocimiento de otros métodos, como la contra-cartografía, como elemento que impulse la reflexión crítica sobre las vivencias en el espacio urbano, escenario clave en la profesión de educador social. Así mismo, contribuir en este campo del saber conduce a

entender dicho espacio urbano desde una visión global e integral. Por ello, es clave abordar la concepción de la atmósfera (Thibaud 2015; Gandy 2017) como elemento disparador de esta visión.

Böhme (2016) conceptualiza la idea de atmósfera como los elementos que acontecen en un espacio determinado. En concreto, este autor focaliza su mirada en el conjunto de aspectos sensoriales, corporales, arquitectónicos, emocionales y espaciales que conforman nuestra realidad. Así pues, tal como afirma Wigley (1998), las atmósferas intervienen en las experiencias de cada persona, condicionando sus dictámenes. El carácter único e irrepetible en la vida cotidiana (de Certeau 1984) de todas las personas ha interesado a un gran número de disciplinas de las ciencias sociales (Degen et al. 2015; 2020). ¿Qué conocimientos, emociones y aprendizaje genera un espacio cerrado como un búnker? ¿Produce lo mismo un espacio abierto como un bosque? Está claro que cada persona lo interpreta de una forma distinta, basándose en sus experiencias, vivencias y conocimientos. De hecho, este mismo elemento es utilizado por las políticas neoliberales para promocionar prácticas que benefician sus empresas (Thibaud 2015). Por consiguiente, es evidente la importancia de conocer la atmósfera como elemento visualizador de los dispositivos de control y manipulación dentro del espacio urbano.

Relacionado con este campo de la investigación, autores como Ferguson (2018), Leigh (2019) o Christensen (2020) han estudiado el concepto de la atmósfera desde la perspectiva de la educación social. En los diferentes estudios se muestra como el espacio dentro de la práctica profesional de los educadores influye en sus formas de actuar en los diferentes contextos laborales. Otras investigaciones, como las de Wilkinson y Bissell (2005) o Hicks (2020), analizan las decisiones que toman los educadores sociales mediante la influencia de los vecindarios y las personas que viven en ellos. Todas estas investigaciones revelan la envergadura e interés de abordar el concepto de las atmósferas en la formación de educación social. De hecho, una forma de capturar la atmósfera es a través de la cartografía crítica, a través de un enfoque cartográfico que puede subvertir aquellas acciones políticas que invisibilizan a minorías y grupos vulnerables (Elden y Crampton 2016).

La cartografía crítica se entiende como aquellas prácticas cartográficas contra-hegemónicas que tienen como objetivo visibilizar lo que no forma parte de la representación oficial del mundo (Crampton 2003; Crampton y Krigier 2008) y se oponen a los grupos de poder y hegemónicos (Lacoste 1977; López Vilches 2015). Brian Harley (1989) enfatizó en la importancia de comprender los mapas como construcciones sociales y mostró cómo la cartografía siempre tiene una finalidad política. Tal como mencionan Brown y Laurier (2005), la cartografía crítica implica un conjunto de prácticas destinadas a resolver problemas de la sociedad en un proceso de *reterritorialidad* constante. De ahí que los mapas sean momentos creados a través de prácticas encarnadas, sociales y políticas (Pickles 2004).

En el enfoque de cartografía crítica, encontramos que la contra-cartografía es una técnica que genera formas alternativas de representación de la realidad. Esta se centra en los contextos y en las formas de vida de los habitantes más vulnerables (Harris y Hazen 2005), las cuales son invisibilizadas en las cartografías normativas. Aunque el concepto de contra-cartografía, entendido como el uso activo del mapa y de las prácticas cartográficas como herramienta para cuestionar, denunciar o planificar, no es un fenómeno reciente, Nancy Peluso lo popularizó en 1995 cuando cartografió un área de bosque habitada por indígenas en la región de Kalimantan (Indonesia), la cual no estaba representada en el mapa oficial. Por el contrario, el mapa convencional representaba una área deshabitada y útil para el desarrollo urbano, invisibilizando las realidades de estas comunidades y sus áreas silvestres y agrícolas. Para Peluso, esta experiencia se convierte en un altavoz para las demandas de la comunidad indígenas que habitaban en ese espacio, generando una cultura contra-cartográfica (Wood 2010)

A partir de ese momento, la contra-cartografía se ha ido alzando como un acto cartográfico y político que busca romper jerarquías establecidas, superar injusticias sociales y empoderar a la sociedad. Siguiendo a Freire (Caravey, Arcury y Quandt 2000), esta técnica enfatiza la relevancia de concretar experiencias cartográficas con colectivos sociales, fomenta el pensamiento crítico y permite comprender la coexistencia de diferencias en un espacio concreto. Podemos destacar otras experiencias, como las del colectivo “Counter-cartographies” o el proyecto cartográfico de “Radical cartography”, que han producido prácticas contra-cartográficas que reflexionan sobre las relaciones entre la cartografía y el poder o el límite del propio lenguaje cartográfico. Es más, la contra-cartografía es considerada una visualización feminista (Werner et al. 2017; Font-Casaseca 2020), dado que visibiliza experiencias de aquellos grupos sociales invisibles en las indagaciones cotidianas de la vida (Leszczynki y Elwood 2015; Parker 2016).

En consonancia con esta investigación, la contra-cartografía ofrece una excelente técnica para los educadores sociales, ya que les permite generar una experiencia de lucha en contra las propuestas urbanísticas y de gentrificación como nos muestra Maharawal and McElroy (2018) o desigualdades en el espacio urbano teniendo en cuenta a Taylor and Hall (2013) o Font-Casaseca (2018). En estos casos, se produce una lucha para generar espacios y situaciones fundamentadas en valores como la igualdad, la democracia, la ética y la justicia. Así mismo, la utilidad de las prácticas contra-cartográficas han sido clave para el campo de la educación. Como señalan Katz (2001) o el proyecto AEMP (2018), dicho enfoque proporciona una narrativa que visibiliza problemas y desigualdades sociales en base al género, la raza o las relaciones de poder. Con ello, las contra-cartografías pasan a ser un elemento abierto y social (Fernando y Giraldo 2016) ya que permite replantear los posicionamientos educativos, sociales y culturales de la sociedad (Hägerstrand 1970; Pickles 2004), alejándose de su propia representación, y enfatizando el proceso y la construcción social (Harley 2001).

Sinergias entre la contra-cartografía y la educación superior

A continuación, se introduce el proceso vivido en este proyecto de formación y de docencia mediante diferentes contra-cartografías realizadas por los estudiantes de educación social de la materia de *Geografía e Historia*. En concreto, estos datos surgen de una investigación más amplia en relación al uso de la contra-cartografía dentro de la formación universitaria con la finalidad de concretar prácticas docentes críticas y coherentes con las formas de vida de los estudiantes y sus contextos personales (Gutiérrez-Ujaque y Jeyasingham 2021). Es necesario, en palabras de Giroux (2018), “preparar a los estudiantes no solo para el trabajo, sino también para desenvolverse en el mundo de forma tal que puedan influir en las fuerzas políticas, ideológicas y económicas que ejercen presión en sus vidas” (p.82). En relación a los aspectos éticos, esta investigación fue aprobada por el comité ético de la Universidad de Lleida y los estudiantes implicados en esta investigación firmaron su consentimiento para el uso de los resultados, incluyendo las imágenes de dichas contra-cartografías de manera anónima.

La indagación de la contra-cartografía en la cotidianidad urbana

Con el fin de conocer en detalle el significado de las contra-cartografías se va a presentar la contextualización del espacio donde se realizó este proyecto, desarrollado en la ciudad de Lleida. En esta ciudad, ubicada en el oeste de la comunidad de Cataluña, habitan ciento cuarenta mil personas aproximadamente según el último censo realizado en 2020. Su actividad principal está centrada en el sector primario, basado en la agricultura y la ganadería. Esto implica la llegada a la ciudad de una migración significativa de trabajadores temporales en los meses de verano para recoger fruta. En 2019 el porcentaje de población extranjera sobre la población total en Lleida se situaba en el 18,35% (IDESCAT 2019). La procedencia territorial de la población extranjera ha condicionado la urbanización de la ciudad, creando cada comunidad su propio asentamiento. No obstante, la gran mayoría se ubica en el centro histórico de la ciudad, debido al bajo coste del inmueble y al movimiento de la población hacia la periferia de dicha ciudad. En consiguiente, investigaciones como Bellet y Vilagrassa (2001) o Solís (2012) muestran cómo esta situación ha provocado una segregación étnica, una alta estigmatización y exclusión por parte de los propios habitantes de Lleida.

En el epicentro del centro histórico encontramos la plaza del *Dipòsit*. Los procesos urbanísticos, consecuencia de la gentrificación urbana (Albet y Benach 2017), han provocado que la plaza y las calles circundantes tengan graves problemas económicos y sociales (Bonastra 2008). La desaparición de los comercios tradicionales, el mal estado de los edificios o los procesos de gentrificación han provocado una sensación de inseguridad y delincuencia. Estudios geográficos específicos sobre este espacio evidencian cómo esta área es uno de los epicentros de conflictividad urbana en la ciudad de Lleida debido al nivel de delincuencia e inseguridad (Fraile, 2008; Fraile y Bonastra 2011; 2015). Ello

conlleva una percepción ciudadana negativa de este espacio, creando una marginación hacia un segmento de la población con escasos recursos económicos y mayores problemas sociales (Raya 2007). Por otra parte, se evidencia que la utilización de políticas de represión en este espacio es de escasa utilidad, convirtiendo el diseño de acciones policíacas en actos segregadores, excluyentes y cero tolerantes (Fraile 2008; Van Gent & Hochstenbach 2020). En este contexto, ¿cómo puede dar respuesta la formación universitaria a estos problemas y sus devenires?

La herramienta utilizada por el docente de la asignatura para impulsar la reflexión crítica de los futuros educadores sociales de la Universidad de Lleida fue la contra-cartografía. Tal como se ha explicado en el anterior apartado, se buscó promover en los estudiantes una aproximación crítica hacia el espacio urbano de la ciudad de Lleida, promoviendo prácticas igualitarias, democráticas, éticas y justas dentro de la formación universitaria. En esta experiencia participaron ochenta estudiantes, sesenta de las cuales eran chicas, y de edades comprendidas entre los diecinueve y veinticinco años. A partir de aquí, ¿cómo fue la experiencia vivida con dichos participantes? ¿Cómo se concretaron los contra-mapeos?



Figura 1. Plaza del Dipòsit (Lleida)

Fuente: elaboración propia

Por norma general, la formación universitaria concreta en sus primeras semanas un horario basado en presentaciones, en las que los docentes comunican a su estudiantado el método de evaluación y los diferentes contenidos que la asignatura va explorar. La materia de *Geografía e Historia*, no obstante, apostó por realizar la primera sesión con sus estudiantes fuera de las aulas universitarias. En concreto, se inició en la plaza del Dipòsit, el epicentro del centro histórico de la ciudad de Lleida. ¿Por qué este planteamiento? ¿Qué finalidad docente emerge detrás de esta decisión curricular? El

motivo principal fue romper con los esquemas de los estudiantes y mostrar otros ejemplos de docencia. Por ello, los alumnos implicados en la materia fueron convocados a la plaza el primer día de clases. Una vez allí y, delante de la incertidumbre de los estudiantes por saber que iba a acontecer, se les concretó su tarea: *Realiza un registro de todos los elementos que percibes en esta plaza*. Sin saber el motivo ni la finalidad, los estudiantes exploraron la plaza y su alrededor durante veinte minutos. El motivo de no concretar el objetivo ni la razón se fundamentaba en no contaminar el registro de los estudiantes. Posteriormente a dicha exploración, los estudiantes y el docente empezaron a conversar y dialogar sobre los diferentes estímulos que habían vivido durante ese período de tiempo.



Figura 2. Momento de diálogo entre los estudiantes en la plaza del Dipòsit

Fuente: elaboración propia

En ese momento surgieron las primeras contradicciones entre los estudiantes en relación a la inclusión y la diversidad en ese espacio urbano. En muchos casos los estudiantes no se sentían seguros en esa plaza, dado que tenían miedo de un posible acto vandálico. De ahí surge la pregunta de, ¿cómo un futuro educador social puede tener miedo de un contexto diferente a su zona de confort? A través de la mediación del docente se aprovecharon estas contradicciones para evidenciar la importancia de conectar los conocimientos con la experiencia vivida. Otro rasgo importante fue la colectividad de la actividad y la construcción conjunta del conocimiento que estaba sucediendo en esos instantes (Labaeye 2017). Después del diálogo y la contrastación, ¿cuál fue el siguiente paso?

Los estudiantes estaban sorprendidos de vivir dicha situación y, en concreto, de vivir la incoherencia entre aquello que piensan (el educador social debe ser una persona inclusiva) y aquello que acontece (sentimiento de miedo e inseguridad durante la experiencia). Tras las primeras conversaciones, los estudiantes tuvieron tres semanas

para elaborar sus propias contra-cartografías de dicho espacio, utilizando un enfoque metodológico visual que enfatizara los aspectos sensoriales (Pink 2015; Howes 2016; Pallasmaa 2012; Sumartojo y Pink 2018). Así, rehuían de las representaciones oculacéntricas del espacio y el lugar y podían visibilizar relaciones de poder o coloniales (Wood y Krygier 2009). Los estudiantes utilizaron un gran número de elementos visuales y sensoriales que posibilitaron establecer un gran vínculo entre los datos generados por el estudiante y sus experiencias vividas en el contexto inicial (Pain 2012; Graham y Shelton 2013). Por todo esto, cada estudiante se convirtió en un *contra-cartógrafo* al utilizar sus propias percepciones y sensaciones críticas (Harley 1990, 2001; Casti 2015; Smit 2018). A grandes rasgos, este inicio fue muy desconcertante para los estudiantes, pero, a su vez, muy motivador, ya que era la primera vez que vivían una experiencia fuera del aula universitaria. De hecho, así lo recoge un fragmento escrito por un estudiante:

Nunca pensé que podría aprender tanto durante el primer día de clase. Siempre nos explican la evaluación y los contenidos. En este caso, hemos vivido una declaración de intenciones por parte del docente. Ha sido genial romper con lo tradicional y vivir experiencias motivadoras.

Así pues, este inicio fue clave para plantear una docencia que permitiera concretar los principios de la pedagogía crítica y la reflexión crítica. La contra-cartografía se transformó en una experiencia de producción de conocimiento sobre el mundo (Dodge y Kitchin 2007). A lo largo de las siguientes semanas, la contra-cartografía fue el elemento transversal de toda la materia, dado que el docente vinculó todos los contenidos de la materia con los creados por los estudiantes desde sus propias experiencias. Por ello, la contra-cartografía se convirtió en un andamiaje para la construcción del conocimiento fundamentados por valores igualitarios, democráticos, éticos y justos. Así lo recoge otro estudiante:

Personalmente, para mí no era habitual realizar las clases de esta forma, ya que en la escuela y el instituto la mayoría de horas estábamos sentados en una silla memorizando los diferentes conceptos geográficos. En esta ocasión, una contra cartografía realizada por mí era el vehículo de mi aprendizaje.

Estas observaciones muestran el valor de apostar por la concreción de situaciones de aprendizajes coherentes con las formas de vida de las personas y la comunidad, en lugar de realizar prácticas memorísticas de los contenidos curriculares ¿Qué aprendizajes surgieron a través de las contra-cartografías? Los futuros educadores sociales, mediante sus propias contra-cartografías, indagaron en conceptos como la exclusión social, la marginación, la estigmatización y los prejuicios sociales. Estos contenidos, surgidos a partir de sus acciones participativas (Boll-Bosse y Hankins 2017), sensoriales y corporales, permitieron examinar las relaciones de poder existentes en dicha plaza y su alrededor. Ello fue muy enriquecedor para ellos y ellas, dado que los estudiantes eran los

protagonistas de sus propios aprendizajes y el docente era el mediador entre dichas experiencias y los diferentes contenidos curriculares. Así lo narra otra estudiante:

Las experiencias espaciales vividas durante la creación del contra-mapeo me han hecho cambiar mis percepciones de aprender la materia de Geografía, ya que, a lo largo de todo el curso, no me esperaba que los conocimientos se impartieran de manera tan dinámica, práctica y que yo fuera quien los generase.

De esta manera, las contra-cartografías fueron un elemento clave en el desarrollo de las diferentes dinámicas concretadas en la materia. En total, se concretaron cuarenta y seis contra-cartografías de la plaza del *Dipòsit* y su alrededor. Estas fueron realizadas por parejas de estudiantes. Como se ha mencionado, dichas producciones se elaboraron mediante un enfoque visual-sensorial (Degen y Rose 2012). A partir de su elaboración, el análisis de las contra-cartografías se realizó mediante las cinco características de la pedagogía crítica, las cuales son la *participación*, la *comunicación*, la *transformación*, la *humanización* y la *contextualización*. En concreto, todos los datos analizados y obtenidos en las contra-cartografías posibilitaron la identificación de dicha herramienta como un elemento clave para la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes y como experiencia transversal y atmosférica que posibilita conectar la docencia universitaria con las “otras” realidades.

Creando contra-cartografías: Complejidad y coexistencia de diferencias

En esta sección analizaremos cinco contra-cartografías elaboradas por los estudiantes. Estos ejemplos fueron elegidos porque son los más representativos, teniendo en cuenta los elementos clave de la pedagogía crítica. Tras el primer día, los estudiantes pudieron regresar al espacio para completar el trabajo iniciado en su contra-cartografía. Durante el proceso de desarrollo, los estudiantes realizaron entrevistas o preguntas sobre políticas específicas de dicho espacio. Posteriormente, se conformó un grupo de discusión y los estudiantes mostraron sus contra-cartografías a otros estudiantes, mientras se relacionaban con el contenido de la materia. La concretización del grupo de discusión produjo una aproximación colectiva de la experiencia de vida, que permitió a cada estudiante estudiar y analizar la plaza desde una variedad de perspectivas sensoriales su experiencia única e irrepetible. Finalmente, los estudiantes debían presentar al docente la contra-cartografía en base a su experiencia y al análisis colectivo generado en el grupo de discusión.



Figura 3. Contra-cartografía de la plaza del Dipòsit
Fuente: Producción de la estudiante PD.

La figura 3 evidencia diferentes elementos que permiten hablar sobre la especialización funcional del espacio urbano, con su consecuente degradación en el espacio público. La autora de esta contra-cartografía buscaba evidenciar el impacto del consumismo, del ocio o la terciarización (Atkinson y Ho 2020). Ello implicaba crear fronteras entre la zona comercial de la ciudad y los espacios de precariedad y exclusión social (Elwood y Lawson 2013) alrededor de los comercios. Es por esto que esta estudiante muestra elementos como una verja, unos ojos mirando intensamente o la frase *el consumismo limita* como elementos centrales de la cartografía. Asimismo, en la parte derecha, se evidencian elementos como un dibujo de un chico juzgado, la palabra *prejuicio* o la imagen de la obra *Love* de Alexandr Milov. Con ello, la autora quería mostrar cómo en una misma atmósfera pueden convivir muchos elementos que condicionan nuestras experiencias. Así es como ella lo muestra:

La sociedad está sufriendo muchas transformaciones y los procesos de globalización llevan a vivir situaciones de maldad y negatividad. No obstante, creo que debemos ser más humildes con la diferencia en el espacio urbano y tener una gran capacidad de flexibilidad y adaptación a los nuevos tiempos.

Por ello, esta cartografía incorpora esta mirada hacia la alteridad y la diferencia como elementos que permiten expresar las relaciones sociales y territoriales de la ciudad. Un ejemplo de ello surge en la siguiente contra-cartografía (Figura 4).



Figura 4. Contra-cartografía de la plaza del *Dipòsit*
Fuente: Producción de la estudiante RD

La estudiante creadora de la figura 4 expone una mirada sensorial de su vivencia a partir de diferentes pictogramas y emoticonos con el fin de abordar la interacción que emerge entre las personas y el espacio dotando estas interacciones con significados (Fraile 2007). Esta estudiante quiso mostrar todas las sensaciones que las diferentes atmósferas le producían mediante la exploración tanto del centro histórico (parte superior de la cartografía) como de sus alrededores. Emoticonos basados en la tristeza, la mirada o el sentimiento de inseguridad están incorporados durante la exploración de la plaza del *Dipòsit*. Ello conecta directamente con lo que afirma Bonastra (2008) en relación a la delincuencia como elemento inherente a la forma de funcionar de nuestra sociedad. Así es como lo expresa la estudiante:

Paseando por el espacio urbano de la ciudad de Lleida me fije en los factores que llevan a ser el centro histórico un espacio negativo y estigmatizado. Me da la impresión que las personas tienen temor por pasar por esas calles... Incluso, antes de hacer esta cartografía, también lo tenía sin saber realmente por qué. Ahora me doy cuenta, el temor era creado por la sociedad no por mis experiencias. Por lo tanto, no era real.

Este fragmento pone en juego la visión subjetiva de la ciudadanía sobre qué espacios son seguros y cuáles no (Bonastra 2008; Aronowitz 2009), que conduce a la estigmatización de los espacios a partir del poder social, influyendo en el comportamiento de nuestras acciones y cotidianidades. Estos elementos también están presente en la siguiente contra-cartografía (Figura 5).

Este fragmento nos evidencia cómo dicha experiencia posibilita a los estudiantes ir más allá de sus concepciones y pensamientos iniciales, al permitirles conectar con las atmósferas del espacio urbano. Este estudiante no entendió dicho lugar como un área con límites físicos, sino como momentos articulados en red a través de las relaciones e interpretaciones sociales (Massey, 2014). Esto también se puede apreciar en la siguiente contra-cartografía (Figura 6).



Figura 6. Contra-cartografía de la plaza del Dipòsit
Fuente: Producción del estudiante ZR

La contra-cartografía surgida en la figura anterior germina de un posicionamiento ético y social frente a la opresión y la represión de las políticas actuales. Con el fin de representarlo, se utiliza el puño de la mano en el centro de su contra-cartografía como posicionamiento claro de lucha. Este elemento destaca una de las características clave de la pedagogía crítica como es la participación y la contextualización por parte de los educadores sociales en su contexto práctico. A su vez, este estudiante incluyó palabras como *libertad*, *sensación de vida*, *contaminación acústica* o *nostalgia al pensar en recuerdos*. Todos estos elementos surgen de las atmósferas vividas en dichos espacios y, por lo tanto, este estudiante conecta con el espacio urbano desde un posicionamiento político hacia la visualización de las injusticias. A su vez, se centró en las prácticas gubernamentales incoherentes con las formas de vida de las personas que habitan dichos espacios. Así lo recoge su creador:

¿Por qué las políticas institucionales no muestran más apoyo a la diferencia? ¿Por qué no destinar más dinero a los contextos más vulnerables? ¿Por qué no te interesa? ¿A qué nos conduce esta realidad de exclusión? El contra-mapeo nos enseñó a explorar el espacio de otra manera. Nos ayudó a ver las cosas de forma que nos permite dar una identidad propia al territorio permitiéndonos agregar, sin complejos, dimensiones temporales, emocionales, culturales, etc. Todo ello, nos ayuda a configurar un posicionamiento político.

En otras palabras, este autor pone de relieve las contradicciones generadas por los dirigentes, las cuales tiene un efecto directo en la construcción de las atmósferas de esos espacios y sus zonas. Esta contra-cartografía permite abordar una reflexión crítica fundamentada por las desigualdades y marginalidad de los espacios (Azzopardi 2020) y, en concreto, del espacio de la plaza del *Dipòsit*. Más aún, la contra-cartografía incorpora las bases de la pedagogía crítica al concepto de la atmósfera, dado que relaciona dicha atmósfera con discursos dominantes y narrativas excluyentes. Ello conecta directamente con las atmósferas representadas por la siguiente estudiante (Figura 7).



Figura 7. Contra-cartografía de la plaza del *Dipòsit*

Fuente: Producción del estudiante TF.

¿Qué ocurre cuando se plantea algo distinto a lo normativo? ¿Qué genera? Esta contra-cartografía enfatizó en la experiencia corporal vivida en la plaza *Dipòsit* y su alrededor a través de dos momentos; uno vivido durante la mañana y, el otro, durante la tarde-noche (Christensen 2020). En la parte izquierda del contra-mapeo se representa la experiencia vivida durante la mañana. Durante este periodo de tiempo, esta estudiante se conectó con los acontecimientos vividos: personas paseando, niños jugando o personas llevando intercambios de objetos. Para ese momento, esta estudiante representa la feminidad, dado que la plaza tenía una presencia mayoritariamente femenina y utiliza los colores como el amarillo, rojo o blanco. Así lo expresa la estudiante:

Por la mañana, la plaza estaba llena de vida, había personas haciendo intercambio de objetos, conversaciones y mucha alegría.

¿Qué pasó durante la tarde-noche? ¿Fueron las mismas experiencias? En la cartografía realizada en la izquierda predominan las tonalidades oscuras y va complementado mediante palabras que hacen referencias al consumo de drogas, la

presencia policial y, en definitiva, la carencia de humanización. Así lo explicita la estudiante:

Quedé sorprendida cuando fui al mismo espacio durante la tarde-noche. No esperaba que la atmósfera de este espacio cambiará tanto. Ya no me sentía cómoda ni tenía ganas de estar allí. Todo fluye de manera más incierta e incómoda.

Este fragmento nos muestra como la estudiante vivió dicha experiencia a partir de situaciones que pueden parecer contradictorias. En este caso, se hicieron más latentes las experiencias basadas en la opresión, marginalización, exclusión social o segregación en la plaza y su alrededor. El uso de la contra-cartografía fue una forma de permitir al estudiante reimaginar dicho espacio de manera diferente (Daniels, 2011) y participar en la reflexión crítica a través de los diferentes encuentros con dicho espacio. Así es como lo recoge su narrativa:

Durante el contra-mapeo conecté con mi cuerpo y el espacio y, por unos minutos, dejé fluir por el territorio. Personalmente, este aspecto fue muy enriquecedor, de tal manera que el hecho de dejarme llevar por los sentidos me provocó que abriera la mente hacia aspectos creativos en un espacio que nunca antes me había llamado la atención.

Este fragmento nos conecta con la atmósfera vivida en el espacio mediante su corporalidad y sensorialidad en un mismo espacio, pero en distintos momentos del día. Como plantean Dodge y Kitchin (2007), el mapa se transformó en un proceso multitemporal, centrado en la problematización de las desigualdades sociales. Este elemento se transforma en una herramienta muy poderosa en la educación superior, dado que promueve la reflexión crítica sobre las opiniones y experiencias de los estudiantes sobre dichos espacios (Daniels 2011). Además, promueve una mayor conciencia de los contextos sociales y geográficos. Para ser más específicos, dichas reflexiones permiten al futuro educador social repensar el espacio a través de su imaginario (Soja 1996) y muestran cómo muchos problemas personales tienen sus raíces en los problemas públicos.

En resumen, el uso de la contra-cartografía como proceso permitió obtener cuarenta y seis realidades de un mismo espacio. ¿Son únicamente esas las realidades vividas las que definen dicho espacio? La respuesta sería no, dado que habrá tantas realidades como personas que viven en ese espacio. Por ello, el gran valor de esta metodología, tal como se evidencia, es un carácter único e irrepetible que permite entender el devenir del espacio urbano desde una mirada global e integral. Además, permite cuestionar lo que se da por sentado por naturaleza e incrementar una agencia crítica y creativa en la reimaginación del espacio.

Repensando la educación superior a través de las contra-cartografías

A continuación se introducirán las principales conclusiones de esta investigación formativa y docente universitaria. Se puede afirmar que el hecho de plantear la formación docente fuera del contexto del aula generó un planteamiento docente completamente distinto a lo que están acostumbrados los estudiantes. En concreto, las situaciones vividas en la plaza les proporcionaron involucrarse con dicho lugar de manera reflexiva y crítica en relación a sus encuentros anteriores. Por este motivo, vivir la formación en el contexto real y cotidiano convirtió la realización de una contra-cartografía como un proceso crítico, en lugar de una mera representación. A continuación, se explicarán en detalle los procesos más importantes de esta experiencia. Uno de ellos es abordar la atmósfera desde una perspectiva social, política y cultural.

Los resultados de las contra-cartografías nos revelan que esta herramienta posibilita conectar el currículum universitario a través de la cotidianidad vivida en el espacio urbano, transformando la educación superior en un elemento vivo y emancipador. Trabajar con las infinitas materialidades de los espacios, los vínculos y afectos que se establecen en el espacio urbano hacen que se visibilicen relaciones de poder que operan en esos espacios (Massey 2005). En particular, esta situación contribuye a la aprehensión de los espacios urbanos por parte de los estudiantes, permitiéndoles crear una reimaginación cartográfica de los contextos históricos, sociales y culturales de la comunidad. Por ello, introducir la concepción de las atmósferas en la docencia universitaria proporciona beneficios significativos dentro del campo de la educación social. Las atmósferas han permitido a los estudiantes examinar e indagar en sus posicionamientos sociales y culturales en relación a la diversidad del espacio urbano, constatando contradicciones entre aquello que piensan y expresan en los trabajos académicos y aquello que hacen en el espacio urbano. Ello pone de relieve la significación de este enfoque, que apuesta por una *humanización* y una *contextualización* de las prácticas educativas dentro de la educación superior (Giroux 2020). Ambos principios se evidencian en las contra-cartografías presentadas, las cuales no hubieran surgido sin la exploración *in situ* de las atmósferas de dicho espacio. Además, ello llevó a la deconstrucción de estigmatizaciones y prejuicios por parte de los estudiantes, dado que la creación de cartografías hizo mostrar valores y juicios de sus identidades, reflejo de la cultura en la que ellos viven. En un primer momento, los estudiantes y futuros educadores sociales consideraban la plaza del *Dipòsit* como un espacio marginado y estigmatizado, en parte por las prácticas de gentrificación concretadas por las instituciones locales. Sin embargo, el hecho de plantear una experiencia docente en ese espacio agrietó esos pensamientos, ofreciéndoles la oportunidad de tomar conciencia sobre el efecto negativo que tienen las prácticas neoliberales en las comunidades donde se encuentran minorías étnicas o vulnerables. La contra-cartografía permitió a los estudiantes zambullirse en las complejidades de dicho espacio, derribando falsas creencias e inseguridades en el espacio urbano. Así, este proyecto entra en correlación

con otras investigaciones como Taylor y Hall (2013) o Maharawal y McElroy (2018), que muestran cómo el contra-mapeo es una herramienta que favorece el debate crítico dentro del campo de la educación y permite replantear las convicciones sociales y culturales de sus creadores.

Específicamente, los docentes de los futuros educadores sociales son una pieza clave en la concreción de situaciones de aprendizaje que permitan a sus estudiantes ser elementos de cambio social mediante sus prácticas profesionales. Es por este motivo que se ha detallado una práctica docente vinculada con los espacios de la ciudad y sus recursos comunitarios. Los marcos conceptuales desarrollados al utilizar la cartografía crítica han enriquecido la pedagogía crítica y la enseñanza sobre el espacio social urbano, concretando prácticas educativas que cuestionan la naturaleza de los mapas como elementos contruidos socialmente. Gracias a este enfoque, este proyecto docente se distancia de los contextos normativos y, en muchos casos, inconexos como son las aulas universitarias. Las evidencias de este enfoque metodológico muestran la riqueza de optar por salir de estas convenciones, las cuales y, en la mayoría de los casos, benefician prácticas de corte neoliberal y narrativas excluyentes dentro del campo de la educación. Por ello y, de acuerdo con el planteamiento de Haneswarth (2017), se optó por concretar dinámicas que eliminaran la idea de la figura del estudiante como agente reproductor y el docente como máximo conocedor del conocimiento. De este modo, el docente puntualiza prácticas críticas que permiten repensar los planes de estudio y los programas dentro de la educación superior. En conjunto, esta práctica revela el valor de concretar un currículum de manera abierta, flexible, dinámica y creativa. Una manera de conseguirlo es utilizando unas metodologías visuales que enfatizen los aspectos sensoriales.

El uso de otros enfoques metodológicos en las ciencias sociales, como las herramientas visuales y sensoriales, han contribuido a incorporar en el proyecto docente situaciones de aprendizaje críticas en el campo de la educación social. Asimismo, exploraciones como Margolis y Pauwels (2011) nos exponen como dicho método concreta prácticas más expresivas, contextuales y transformadoras. En consecuencia, los datos recopilados no se centran en aquello verbal o textual, sino que abren la puerta a múltiples lenguajes. A su vez, acorde con Rose (2011; 2014), la metodología visual rompió con los discursos de “masculinidad” y visibilizó aprendizajes situados aprovechando, por ejemplo, la exploración de otros lenguajes como los emoticonos, imágenes, pictogramas u otros elementos expresivos. En todos los casos, estos elementos han ayudado a los estudiantes a explorar sus experiencias en el espacio urbano y, a su vez, a construir su propio aprendizaje como futuros educadores sociales. La incorporación de elementos visuales y sensoriales en esta investigación también ha permitido visibilizar la diferencia y generar a los estudiantes una comprensión más profunda de sus realidades (Font-Casaseca, 2020). Por este motivo, esta investigación evidencia como dicha práctica es de gran utilidad para formar a las personas desde diferentes conocimientos.

Para finalizar, el objetivo del artículo contribuye al campo de la geografía, sociología y educación, así como también evidencia la relevancia de concretar prácticas formativas a través de la contra-cartografía, la pedagogía crítica y las atmósferas del espacio urbano. En concreto, las producciones realizadas por los estudiantes abren las puertas a comprender cómo las contra-cartografías son elementos transformadores del entorno y potenciadores de pensamientos reflexivos y críticos. Esta investigación ha permitido a los futuros educadores sociales explorar los contenidos curriculares desde una experiencia corporal y coherente con las realidades vividas en los contextos sociales. La metodología propuesta aporta una experiencia participativa aplicable a otras disciplinas, al abordar los problemas sociales desde un enfoque transversal entre conocimientos y, a su vez, ofrecer recursos para hacer frente a los retos de la sociedad actual. Además, favorece entender la educación superior como una institución juiciosa y congruente con la heterogeneidad presente en nuestra sociedad y cotidianidad. Así mismo, una línea de investigación que se está llevando a cabo aprovechando esta experiencia es analizar el impacto que han tenido los mapas resultantes en el propio espacio, en sus habitantes y en la generación de experiencias colectivas. Se está analizando cómo poder incluir a los residentes u otras personas habitantes de la plaza en la creación colectiva para ampliar la comunicabilidad de las contra-cartografías. El propósito de este nuevo método permitirá cuestionar la relación entre la universidad y la ciudad, al entender la ciudad como un currículo vivo, democrático, ético y justo.

Bibliografía

- AEMP. 2018. *Handbook by The Anti-Eviction Mapping Project (AEMP). Creating Social Change Through Creativity*. Nueva York: Springer.
- Albet, Abel y Benach, Nuria. (eds). 2017. *Gentrification as a Global Strategy: Neil Smith and Beyond*. Londres: Taylor & Francis.
- Antón, José Antonio. 2003. "La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales". *Tabanque: Revista pedagógica*, 17: 51-70.
- Aronowitz, Stanley. 2009. "Foreword." En *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities*, editado por Sheila Macrine, 1-19. New York: Palgrave Macmillan.
- Azzopardi, Corry. 2020. "Cross-Cultural Social Work: A Critical Approach to Teaching and Learning to Work Effectively across Intersectional Identities." *The British Journal of Social Work*, 50 (2): 464-482.
- Barak, Adi. 2019. "Critical Questions on Critical Social Work: Students' Perspectives." *The British Journal of Social Work*, 49 (8): 2130-2147.
- Barragán, Andrea. 2019. "Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa". *Revista Sociedad y Economía*, 36: 139-159.
- Bellet, Carme y Vilagrasa, Joan. 2001. "Diferenciació socioespacial de la ciutat de Lleida." *Revista Catalana de Sociologia*, 14: 13-42.

- Bergenhengouwen, George. 1987. "Hidden curriculum in the university." *Higher Education*, 16 (5): 535-543.
- Boll-Bosse, Amber y Hankins, Katherine. 2017. "These maps talk for Us.' Participatory Action Mapping as Civic Engagement Practice." *The professional Geographer*, 70 (2): 1-8.
- Brown, Barry y Laurier, Eric. 2005. "Maps and journeys: an ethnomethodological investigation". *Cartographica*, 40 (3): 17-33.
- Bunge, William. 2011. *Fitzgerald: Geography of a revolution*. Georgia: University of Georgia Press.
- Casti, Emanuela. 2015. *Reflexive cartography: A new perspective in mapping*. Oxford: Elsevier.
- Christensen, Michael. 2020. "Affective spaces, humour and power in 24-hour care institutions for young people in vulnerable positions." *Qualitative Social Work*, 19 (3): 501-514.
- Crampton, Jeremy. 2003. *The political mapping of cyberspace*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crampton, Jeremy y Kryfieri, John. 2008. "Uma introdução à cartografia crítica." *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 4 (1): 11-33.
- Caravey, Altha., Arcury Thomas. y Quandt, Sara. 2000. "Mapping as a Means of Farmworker Education and Empowerment". *Journal of Geography*, 99(6): 229-237.
- Cresswell, Tim. 2013. *Geographic thought: a critical introduction*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Cobarrubias, Sebastian & Pickles, John. 2009. "Spacing movements: The turn to cartographies and mapping practices in contemporary social movements." En *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives*, editado por Barney Warf y Santa Arias, 36-58. London: Routledge.
- Daniels, Stephen. 2011. "Geographical imagination". *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36 (2): 182-187.
- de Certeau, Michel. 1984. *The practice of everyday life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Degen, Mónica y Rose, Gillian. 2012. "The sensory experiencing of urban design: the role of walking and perceptual memory." *Urban Studies*, 49 (15): 3271-3287.
- Degen, Mónica Montserrat & Barz, Manuela. 2020. "Mapping Urban Experience Digitally." En *Researching the City*, editado por Kevin Ward, 182-201. New York: SAGE Publications Ltd.
- Dodge, Martin y Kitchin, Rob. 2007. "Rethinking maps." *Progress in Human Geography*, 31 (3): 331-344.
- Dodge Martin, Kitchin, Rob y Perkins, Chris. 2011. *The map Reader: Theories of Mapping Practice and Cartographic Representation*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Elden, Stuart y Crampton, Jeremy W. 2016. *Space, Knowledge and Power: Foucault and Geography*. Londres: Routledge.

- Ellsworth, Elisabeth. 2005. *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Elmesky, Rowhea. 2012. "Collaborative research models for transforming teaching and learning experiences" En *Second International Handbook of Science Education*, editado por Barry Fraser, Kenneth Tobin & Campbell McRobbie, 81-90. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_7
- Elwood, Stephen. 2011. "Geographic Information Science: Visualization, visual methods, and the geoweb". *Progress in Human Geography*, 35 (3): 401-408.
- Elwood, Stephen y Lawson, Victoria. 2013. "Whose crisis? Spatial imaginaries of class, poverty and vulnerability". *Environment and Planning A*, 45 (1): 103-108.
- Elwood, Stephen., Lawson, Victoria y Sheppard, Eric. 2016. "Geographical relational poverty studies". *Progress in Human Geography*, 41 (6): 745-765.
- Fraile, Pedro. 2007. "La percepción de seguridad: entre el delito, el conflicto y la organización del espacio." *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11, 245.
- Fraile, Pedro. 2008. "Represión y conflicto en la sociedad globalizada." *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12, 270.
- Fraile, Pedro; Bonastra, Quim. 2011. "Espacio, delincuencia y seguridad: hacia el diseño de un modelo de análisis territorial." *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57:123-146.
- Fraile, Pedro; Bonastra, Quim. 2015. "Delito y espacio en ciudades intermedias afinando un modelo de análisis territorial en Gerona, Tarragona y Lérida". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 67: 303-326.
- Ferguson, Harry. 2018. "How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work." *Social Work Education*, 37 (4): 415-427.
- Ferguson, Iain & Woodward, Rona. 2009. *Radical social work in practice: Making a difference*. Bristol: Policy Press.
- Fernando, Diego y Giraldo, Barragán. 2016. "Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología". *Revista Colombiana de Educación*, 70: 247-285.
- Font-Casaseca, Núria. 2018. "La cartografía y el estudio de las desigualdades socio-espaciales urbanas". [Universidad de Barcelona, Barcelona]. Acceso en <http://hdl.handle.net/10803/664347>.
- Font-Casaseca, Núria. 2020. "Prácticas cartográficas para una geografía feminista: los mapas como herramientas críticas". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 66 (3): 565-589.
- Fook, Jan & Gardner, Fiona. 2013. *Critical Reflection in Context: Applications in health and social care*. London: Routledge.
- Gandy, Matthew. 2017. "Urban atmospheres." *Cultural Geographies*, 24 (3): 353-374.

- Graham, Mark. y Shelton, Taylor. 2013. "Geography and the future of big data and the future of geography". *Dialogues in Human Geography*, 3 (3): 255-261.
- Giroux, Henry. 2020. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Giroux, Henry, Freire, Paulo & McLaren, Peter. 1988. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Praeger Publishers Inc.
- Gordon, Elyse, Elwood, Stephen, and Mitchell Katharyne. 2016. "Critical spatial learning: Participatory mapping, spatial histories, and youth civic engagement", *Children's Geographies*, 1: 1-15.
- Gutiérrez-Ujaque, Daniel y Jeyasingham, Dharman. (2021). "Towards a critical pedagogy of atmosphere in Social Work Education: Using Counter-Mapping to examine the emplaced Power relations of Practice". *The British Journal of Social Work*, bcab031. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab031>
- Hägerstrand, Torsten. 1970. "What about people in regional science?". *Papers of the Regional Science Association*. 24 (1): 6-21.
- Hamraie, Aimi. 2018. "Mapping access: Digital humanities, disability justice, and sociospatial practice", *American Quarterly*, 70 (3): 455-482.
- Hanesworth, Carolyn. 2017. "Neoliberal influences on American higher education and the consequences for social work programmes." *Critical and Radical Social Work*, 5 (1): 41-57.
- Haraway, Donna. 1988. "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective." *Feminist studies*, 14 (3): 575-599.
- Haraway, Donna. 1991. *Simians, Cyborgs, and Women*. Nueva York: Routledge.
- Harley, John Brian. 1990. "Cartography, ethics and social theory". *Cartographica*, 27, 1-23.
- Harley, John Brian 2001. *The new Nature of Maps. Essays in the History of Cartography*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Harris, Leila y Hazen, Helen. 2005. "Power of Maps: (Counter)Mapping for Conservation." *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 4(1): 99-130.
- Hicks, Stephen. 2020. "'The feel of the place': Investigating atmosphere with the residents of a modernist housing estate." *Qualitative Social Work*, 19 (3): 460-480.
- Hillier, Amy. 2007. "Why social work needs mapping." *Journal of Social Work Education*, 43 (2): 205-222.
- Howes, David. 2016. "Sensing cultures: Cinema, ethnography and the senses." En *Beyond Text? Critical Practices and Sensory Anthropology*, editado por Ruper Cox, Andrew Irving y Christopher Wright, 173-188. Manchester: Manchester University Press.
- IDESCAT. 2019. *Instituto de Estadística de Cataluña*. <https://www.idescat.cat/?lang=es> (Consultado el 1 de octubre de 2020).
- Jacobs, Jane. 2011. *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Katz, Cindi. 2001. "On the Grounds of Globalization: A Topography for Feminist Political Engagement". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 26 (4): 1.213-1.234. <https://doi.org/10.1086/495653>.

- Labaeve, Adrien. 2017. "Collaboratively mapping alternative economies: Co-producing transformative knowledge". *Networks and Communication Studies*, 31-1/2: 99-128. <https://doi.org/10.4000/netcom.2647>.
- Lacoste, Yves. 1977. *La geografía como un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama
- Lefebvre, Henry. 2013. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Leigh, Jadwiga. 2019. "Atmospheres of mistrust and suspicion: Theorising on conflict and affective practice in a child protection social work agency." *Qualitative Social Work*, 18 (2): 212-228.
- Leszczynski, Agnieszka y Elwood, Sarah. 2015. "Feminist geographies of new spatial media". *The Canadian Geographer /Le Géographe Canadien*, 59 (1): 12-28.
- López, Inmaculada. 2015. "Imagen del poder". En *Dibujo y Territorio. Cartografía, Topografía, Convenciones Gráficas e Imagen Digital* editado por Lino Cabezas e Inmaculada López. Madrid: Cátedra, Artes Grandes Temas.
- Loroño, Maite & Fernández, Idoia. 2012. "¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco." *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3): 99-123.
- Maharawal, Manissa & McElroy, Erin. 2018. "The Anti-Eviction Mapping Project: Counter Mapping and Oral History toward Bay Area Housing Justice." *Annals of the American Association of Geographers*, 108 (2): 380-389.
- Massey, Doreen. 2005. *For Space*. London: Sage Publications Ltd.
- Massey, Doreen. 2014. "Un sentido global del lugar". En *Doreen Massey, Un sentido global del lugar*, editado por Abel Albet y Núria Benach. Barcelona: Icaria.
- McLaren, Peter. 1998. *Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México: Siglo XXI
- Morley, Christine & Dunstan, Joanne. 2013. "Critical Reflection: A Response to Neoliberal Challenges to Field Education?" *Social Work Education*, 32 (2):1421-156.
- Morley, Christine & Ablett, Phillip. 2020. "Henry Giroux's vision of critical pedagogy: Educating social work activists for a radical democracy' En *The Routledge Handbook of Critical Pedagogies for Social Work*, editado por Christine Morley, Phillip Noble, Carolyn Noble y Stephen Cowden. London: Routledge.
- Pain, Helen. 2012. "A literature review to evaluate the choice and use of visual methods" *International Journal of Qualitative Methods*, 11 (4): 303-319.
- Pallasmaa, Juhani. 2012. *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Parker, Brenda. 2016. "Feminist Forays in the City: Imbalance and Intervention in Urban Research Methods". *Antipode*, 48 (5): 1337-1358.
- Pauwels, Luc. 2011. "An integrated conceptual framework for visual social research" En *The SAGE handbook of visual research methods*, editado por Eric Margolis y Luc Pauwels. London: SAGE Publications Ltd.

- Peluso, Nancy. 1995. "Whose woods are these? Counter-mapping Forest territories in Kalimantan, Indonesia." *Antipode*, 27 (4): 383-406.
- Pink, Sarah. 2015. *Doing sensory ethnography*. London: Sage Publication Ltd.
- Pickles, John. 2004. *A history of spaces: Cartographic reason, mapping, and the geo-coded world*. London: Routledge.
- Raya, Esther. 2007. "Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social." *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Ministerio de Trabajo*, 70: 155-172.
- Rekacewicz, Philippe. 2013. "Cartographie radicale." *Le Monde Diplomatique*. 15.
- Robinson, Ken & Aronica, Lou. 2016. *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. London: Penguin books.
- Rose, Gillian. 2011. *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. London: SAGE Publications Limited.
- Rose, Gillian. 2014. "On the relation between "visual research methods" and contemporary visual culture". *Sociological Review*, 62 (1): 24-46.
- Sennett, Richard. 2018. "The sense of touch' En *Western capitalism in transition*, editado por Alberta Andreotti, David Benassi y Yuri Kazepov. Manchester: Manchester University Press.
- Smith, Bryan. 2018. "Engaging geography at every street corner: Using place-names as critical heuristic in social studies". *The Social Studies*, 109 (2): 112-124.
- Soja, Edward. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-3560-8.50001-9>
- Solís, Juan Manuel. 2012. "Fronteras invisibles de la globalización. Una aproximación a la exclusión social en la ciudad de Lleida". Tesis doctoral, Universitat de Lleida.
- Sumartojo, Shanti & Pink, Sarah. 2018. *Atmospheres and the experiential world: Theory and methods*. London: Routledge.
- Taylor, Katie Headrick y Hall, Rogers. 2013. "Counter-Mapping the Neighbourhood on Bicycles: Mobilizing Youth to Reimagine the City." *Technology, Knowledge and Learning*, 18: 65-93.
- Teixeira, Samantha. 2018. "Qualitative geographic information systems (GIS): An untapped research approach for social work." *Qualitative Social Work*, 17 (1): 9-23.
- Thibaud, Jean-Paul. 2015. "The backstage of urban ambiances: When atmospheres pervade everyday experience." *Emotion, Space and Society*, 15: 39-46.
- Van Gent, Wounter & Hochstenbach, Cody. 2020. "The impact of gentrification on social and ethnic segregation." En *Handbook of Urban Segregation*, editado por Sako Musterd. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Walton, Patricia. 2012. "Beyond talk and text: An expressive visual arts method for social work education" *Social Work Education*, 31 (6): 724-741.

- Werner, Marion; Strauss, Kendra; Parker, Brenda; Orzeck, Reecia; Driscoll Derickson, Kate y Bonds, Anne .2017. "Feminist Political Economy in Geography: Why Now, What Is Different, and What For?". *Geoforum*, 79: 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2016.11.013>
- Wigley, Mark. 1998. "Architecture of Atmosphere." *Constructing Atmospheres*, 68: 18-27.
- Wilkinson, Pat y Bissell, Gavin. 2005. "Social work education and the 'place' of placements." *Social Work Education*, 17 (4): 285-297.
- Wood. Denis. 2010. *Rethinking the Power of Maps*. Londres: Guilford Press.
- Wood, Denis. y Krygier, John. 2009. "Critical cartography". En *International Encyclopedia of Human Geography*, editado por R. Kitchen and N. Thrift (Eds.). Amsterdam: Elsevier.

© Copyright: Daniel Gutiérrez Ujaque y Dharman Jeyasingham, 2021
© Copyright: Scripta Nova, 2021.

Ficha bibliográfica:

GUTIÉRREZ UJAQUE, Daniel; JEYASINGHAM, Dharman. El contra-mapeo en el grado de educación social: una práctica crítica y atmosférica para repensar el espacio urbano. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, vol. 25, Núm. 4 (2021), p. 97-122 [ISSN: 1138-9788]

DOI: 10.1344/sn2021.25.32692