

MAPEANDO LOS LUGARES DE APRENDIZAJE. REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

RACHEL FENDLER

UNIVERSITAT DE BARCELONA

rfendler@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo explora maneras de estudiar el lugar del aprendizaje, trazando la relación entre la práctica y el espacio, y cuestionando hasta qué punto podemos dar cuenta de y representar nuestro imaginario social del aprendizaje. Esta comunicación se nutre de la noción de la cartografía social y metodologías dentro de la perspectiva de la investigación basada en las artes, sobre todo la a/r/tografía, para elaborar una propuesta para un proyecto colaborativo que formará parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral.

Palabras clave: comunidades de práctica; cartografías sociales; cultural visual; la investigación basada en las artes.

ABSTRACT

This paper explores ways of studying learning spaces, tracing the relationship between place and practice, and questioning to what extent we can attend to and represent the social imaginary of learning. This communication draws on literature addressing social cartography and arts-based research methodologies, mainly a/r/tography, to elaborate a proposal for a collaborative project that will serve as the fieldwork for my doctoral thesis.

Key words: communities of practice, social cartographies, visual culture, arts-based research.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo intenta trazar las relaciones entre la práctica y el lugar del aprendizaje, mientras elabora una propuesta para un trabajo colaborativo que formará parte del trabajo de campo de mi tesis. Este interés se articula en torno a una serie de preguntas. Primero, ¿cuándo y dónde se identifican los alumnos de secundaria como aprendices? Si entendemos el aprendizaje como un proceso vital que transita más allá del espacio de la educación formal, empezamos imaginar el paisaje de aprendizaje como algo que ocupa lugar ambos dentro y fuera de la escuela. Por tanto, la segunda pregunta se trata de explorar ¿cómo podemos representar estos espacios de aprendizaje?, con el fin de hacer más compleja nuestra visión de las trayectorias de cada alumno/aprendiz. Este trabajo se plantea dentro de un contexto nacional que sufre un alto porcentaje de abandono y desafección escolar. Por tanto, el posicionamiento de este trabajo tiene una vertiente política; busca identificar y visibilizar los espacios donde los jóvenes se autorizan dentro de procesos de aprendizaje, en un intento de romper, o hacer más permeable, las paredes de la escuela, que evidentemente se han convertido en una barrera para un gran número de estudiantes.

Para abordar este trabajo –una indagación sobre el dónde aprendemos y cómo lo podemos representar– el año académico que viene de 2012/12 iniciaré una colaboración con un grupo de alumnos

del 4º de ESO¹. Mi propuesta es que experimentemos con prácticas cartográficas, para mapear nuestro entorno en relación a nuestros procesos de aprendizaje. Esta propuesta se nutre de la noción de la cartografía social avanzada por Martin Liebman y Rolland G. Paulston de la Universidad de Filadelfia, quien elaboran este término dentro del campo de la educación comparativa. Desde su posición, apuestan para la elaboración de mapas para dar visibilidad a la dinámica relacional de los contextos de aprendizaje. Esta noción es particularmente interesante, permite ver el ejercicio cartográfico como una herramienta para captar lo que llamo “el imaginario social de aprendizaje” de cada colaborador, y por tanto, introducir un cambio en cómo comprendemos el espacio escolar.

LOCALIZANDO EL APRENDIZAJE

Los lugares no tienen esencias o significados intrínsecos; simplemente tienen significados que son más convencionales o “adecuados”. [Los] significados de un lugar están creados a través de la práctica
– Tim Cresswell (1996: 17)

El ejercicio desarrollado por Elizabeth Ellsworth en *Places of Learning* (2005) informa esta propuesta. En el libro, Ellsworth localiza un número de 'lugares de aprendizaje' para reflexionar sobre la experiencia (encarnada) de aprender. En su análisis, donde traza diferentes tipos de espacios, la autora explora la noción de la pedagogía no en relación al conocimiento-como-objeto sino al conocimiento-en-proceso. Enfocarse en las maneras, las condiciones, los entornos y los eventos de la construcción de conocimiento le permite explorar la experiencia del ser-aprendiz. En su relato, Ellsworth propone que la pedagogía consiste no en la transferencia de conocimiento sino en la producción de condiciones que permiten el movimiento de conocimiento entre diferentes objetos y sujetos. A diferencia de Ellsworth, quien narra diferentes espacios y localiza su carácter pedagógico, este proyecto intenta hacer el inverso, imaginar espacios a partir de la práctica.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA

La comunidad de práctica es un término pedagógico introducido por Jean Lave y Etienne Wenger en 1991 y es útil para esta propuesta porque define una cierta dinámica de aprendizaje situado, un aprender basada en la práctica y localizado en un terreno social. Es un término relevante para abordar cuestiones relacionadas con el aprendizaje que puede desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela porque caracteriza un proceso de aprendizaje no vinculado a lugar concreto sino a un interés o proyecto común, que pueda estar, por ejemplo, en una empresa, una aula, en un equipo o en una comunidad en línea. Según los autores, las características básicas de la comunidad de práctica son las relaciones personales, un interés compartido y un repertorio. Por tanto, una comunidad de práctica consiste en más que el desarrollo de un conocimiento técnico, o una competencia específica. Implica relaciones personales que se desarrollan durante y a lo largo del tiempo (Lave & Wenger, 1991) y se organiza a partir de un interés que comparte cada uno de los miembros (Wenger, 1998). El hecho de que se implican porque tienen un interés especial en un área de conocimiento, o una actividad, les da a los participantes una sensación de tener un proyecto en común, o bien, una identidad compartida.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto: Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes. IP: Fernando Hernández. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2011-24122.

Para que funcione una comunidad de práctica, los miembros necesiten estar capaces de generar y apropiarse de un repertorio de ideas, memorias y compromisos. A la medida en que se vaya tomando forma, la comunidad produce recursos: herramientas, documentos, rutinas, símbolos o un léxico concreto, que sirvan para producir conocimiento. Dicho de otra manera, la comunidad se establece a través de la práctica, a partir de maneras de hacer y aprender que se comparten entre los miembros.

La importancia que Wenger y Lave dan a la práctica es una forma de situar el aprendizaje como un elemento central a la actividad humana. En vez de usar el término como antónimo a la teoría, la práctica en este caso refiere a un conocimiento activo y encarnado, un saber que se desarrolla en un contexto concreto y que reconoce la contribución y participación de las personas. Frente a esta descripción de un aprendizaje situado, podemos preguntarnos, ¿qué es el espacio de la comunidad de práctica?

Reflexionar sobre la noción de espacio en relación al trabajo de Wenger y Lave no está fuera de lugar. En los dos libros claves donde trabajan el término (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) narran la comunidad de práctica como si fuese un territorio. El vocabulario geográfico les ofrece a los autores la posibilidad de diferenciar entre los diferentes tipos prácticas que coexisten dentro de la misma comunidad. En el primer libro, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, se introduce una descripción de la ‘práctica periférica’. En concreto, se trata de explicar cómo una persona se convierte en miembro de una comunidad: primero, observando desde las afueras a los miembros establecidos (más expertos), mientras el propio papel del individuo se desarrolla durante el tiempo, en relación al nivel de su participación y experiencia. Sin embargo, no se trata sólo de una filosofía de ‘aprender al hacer’. Como explican los autores, “For newcomers the purpose is not to learn *from* talk as a substitute for legitimate peripheral participation; it is to learn *to* talk as a key to legitimate peripheral participation’. (1991: 108-9. Énfasis original). [“Para los nuevos miembros incorporados, el objetivo no es *aprender de lo que se dice*, como un sustituto para una participación periférica legítima; más bien, se trata de *aprender hablar* como la clave a la participación periférica legítima.”] Vemos como el aprendizaje situado, para construir nuevos significados, implica una participación activa. Wenger, en el libro, *Communities of Practice: Learning, meaning and identity* (1998) da más complejidad al asunto, diferenciando entre las prácticas periféricas y las marginales. Según él, los miembros situados a la frontera de una comunidad, los que entran y salen con más frecuencia, están mejor equipados para entender cómo funciona una comunidad en particular.

A la hora de pensar en el espacio de la comunidad, se ve que son las propias prácticas que lo construyen; son las prácticas que nos permiten hablar de las periferias y márgenes de una comunidad. Una participación más o menos activa lleva a una discusión sobre el territorio de la comunidad, y el grado de identificación (o des-identificación) de sus miembros con el proyecto común. A partir de esta descripción del aprendizaje situado, podemos comenzar a imaginar las derivas del aprender como nuestros propios paisajes del aprender.

EL ESPACIO SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Para pensar en un espacio creado por las prácticas de aprendizaje, hay que pensar en un espacio que se define a partir de la actividad cotidiana de las personas. La relación entre la práctica y el espacio es una problemática que se ha estudiado desde diferentes perspectivas. Los autores Mike Crang y Nigel Thrift introducen lo que llaman el “eventful space” (2000:6) [el espacio del aconte-

cimiento], o sea, el espacio definido por las acciones sociales. Esta teorización del espacio está caracterizada por “an eventful and unique happening. Like Heidegger’s boundary, space is less a limit than a creation of what it encircles, more to do with doing than knowing...” (Ibid). [“un evento o un acontecimiento único. Como la frontera de Heidegger, este espacio no es tanto un límite sino una creación de lo que envuelve, tiene más que ver con el hacer que el saber...”].] Es este tipo de espacio-evento que nos puede servir para dar nombre al terreno de las comunidades de práctica, territorios que nos permiten ver cómo la afinidad y la acción constituyen lugares del aprendizaje.

Para este trabajo, la propuesta trata de imaginar el espacio itinerante del aprendiz en contraste con el espacio fijo de la escuela. Michel de Certeau (1985) y su trabajo sobre la apropiación del espacio ofrece una base teórica para este ejercicio. En su descripción de la gramática del movimiento, hace ver cómo los tránsitos personales por la ciudad son una forma encarnada de, por un lado, resistir estructuras de poder y, por otro lado, crear nuevas posibilidades para habitar el entorno.

The preambulatory gesture plays with spatial organizations, however panoptic... It is through the opportunity [passages] afford of storing up pregnant silences and inarticulate stories... that local legends create exits, ways of leaving and re-entering, and thus habitable spaces. (Ibid: 138-142)

El gesto preambulatorio juega con las organizaciones espaciales, por las panópticas que sean... Es a través de la oportunidad que [los paseos] ofrecen para introducir silencios impregnados y historias inarticuladas ... que las leyendas locales puedan crear aperturas, formas de salir y re-entrar, y por lo tanto, espacios habitables.

El argumento no pierde de vista el discurso que entiende el espacio como elemento de poder y subjetivación, sino propone que las propias acciones (prácticas) pongan en juego nuevas interpretaciones y significaciones del contexto. Lo que plantea de Certeau es una negociación permanente entre el poder (panóptico) del espacio y el acto físico y espontáneo de ocuparlo, un acto que siempre está en proceso. Las estrategias espaciales de este autor funcionan como una metáfora para el aprendiz transeúnte, cuyos itinerarios representan los hilos de sus intereses no necesariamente vinculados al currículo escolar.

En los treinta años desde que de Certeau comenzaba pensar en las implicaciones de la producción social del espacio (partiendo del trabajo de Lefebvre de unas cuantas décadas previas...), las nuevas tecnologías han cambiando nuestra visión de la naturaleza de la interacción social. Aunque las TIC por sí mismas no son capaces de introducir un cambio pedagógico (dependen siempre de los usuarios y el contexto educativo), es evidente que como herramienta educativa presentan muchas posibilidades. Doug Thomas y John Seely Brown (2012), por ejemplo, señalan la potencialidad del Internet para introducir una nueva cultura de aprendizaje, donde la combinación de la curiosidad innata y una fuente de información infinita (la red) combinadas con cierto grado de estructura (la escuela), se convierten en las condiciones óptimas para el aprendizaje (Ibid: 116).

Señalo aquí la cuestión de las nuevas tecnologías porque ya no podemos pensar en los espacios de aprendizaje de los jóvenes sin tener en cuenta sus actividades en línea. Tim Cresswell (2010) ofrece una mirada comprehensiva de como concebir del espacio de sociabilidades móviles, revisando lo llamado ‘giro de la movilidad’ en el campo de la geografía. Cresswell distingue entre temas establecidos de la disciplina de la geografía “la migración, las trayectorias y el transporte” los cuales se dirigen a cuestiones del movimiento. A diferencia de éstas, según Cresswell, la movilidad es

una perspectiva emergente e interdisciplinaria, que considera diferentes formas de movilidad y la relación entre ellas; indaga sobre lo que la movilidad posibilita o realiza; y se abre no sólo a la teoría de la movilidad sino también se incorpora ‘metodologías móviles’ para evitar un punto de vista que privilegia lo sedentario o fijo (Ibid: 542). La posición ontológica de la perspectiva de movilidad, desde la geografía, insiste que la movilidad es el punto de partida, no una excepción.

Desde esta perspectiva, el *espacio-evento* del aprendizaje es un territorio definido a partir de una red de relaciones entre personas, ideas y objetos en movimiento. Pensar que la práctica siempre corresponde a un espacio es, quizás, tautológico; no se puede quitar cualquiera acción de su contexto. Sin embargo, detenernos en el tema del espacio, en relación a la práctica, es una estrategia para repensar donde el aprendizaje debería ocurrir. Por esta razón la propuesta de cartografiar pretende recuperar las transgresiones del espacio escolarizado, enfrentando ese lugar con representaciones que identifican el aprender como un acto que transita dentro y fuera de sus paredes.

LA CARTOGRAFÍA SOCIAL

Los mapas no deberían estar comprendidos como extensiones, relacionados a un espacio construido por trayectorias, también hay mapas de intensidad, que representan lo que llena el espacio, lo que subtiende la trayectoria... Una lista o una constelación de afectos, un mapa intensivo, es un devenir.
 – Deleuze, 1997: 64

Como anunciaba al principio, el objetivo de este documento es pensar los parámetros del trabajo de campo que tengo previsto llevar a cabo con un grupo de alumnos del 4º de ESO. La propuesta es iniciar un proyecto reflexivo para dar cuenta de y hacer visible las diferentes comunidades de práctica de los participantes. Por tanto, este ejercicio trata de enfrentar el problema de la representatividad de los espacios de aprendizaje, cuyo contexto no es un espacio físico sino un espacio-evento definido a partir de diferentes itinerarios y relaciones.

Frente esta propuesta hay que reconocer que el mapa es una forma de representación que tiene una historia estrechamente vinculada al poder (del estado) y se asocia tradicionalmente con la noción de una visión totalitaria. Sin embargo, Crystal Bartolovich (1996) argumenta que el propio estatus legitimado del mapa implica que este formato de representación debería estar usado también por el proyecto de recuperar o desestabilizar estructuras de poder. De acuerdo con su posición, la propuesta de este trabajo consiste en representar los itinerarios de prácticas, haciendo visible el contexto del aprendizaje individual.

Martin Liebman y Rolland G. Paulston, desde el campo de la educación comparativa, han elaborado los beneficios de la cartografía social, argumentando que crear mapas permite introducir micro-narrativas, cuyas representaciones visuales podrían servir como “an effective method for counter hegemonic boundary work” (1993: 11) [“un método eficaz para reconstruir fronteras hegemónicas”]. Según ellos, los mapas no representan una mirada normativa, sino:

they portray the mapper’s perceptions of the social world, locating in it multiple and diverse intellectual communities, leaving to the reader not a truth, but a cognitive art, the artist’s scholarship resulting in a cultural portrait. (Paulston, 1996: 14)

[muestran la visión subjetiva del mundo social del cartógrafo, donde se ubican múltiples y diversas comunidades intelectuales, dejando al lector no una verdad sino un arte cognitivo, la erudición del artista que resulta en un retrato cultural.]

Siguiendo la lógica de Liebman y Paulston, el ejercicio de mapear debería de autorizar la narrativa modernista sobre la función de una escuela (la educación basada en la enseñanza) y contribuir a una visión del proceso de aprendizaje de cada participante. Se trata de una estrategia para ordenar conocimientos contradictorios y visibilizar la relación entre ellos, lo que permite desarrollar esferas de comprensión.

ESTRATEGIAS PARA CREAR ESPACIOS

La metodología de esta propuesta se alimenta de la perspectiva de la investigación basada en las artes, en concreto la de *a/r/tografía* (Irwin & Springgay, 2008), y la etnografía sensorial de Sarah Pink (2008; 2012). Aunque estas corrientes vienen de campos y contextos diferentes, las dos elaboran estrategias para *crear espacios* como parte central de sus proyectos.

La *a/r/tografía* es un término introducido por un grupo dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá, que propone poner en escena tres identidades: lo artístico, lo pedagógico y lo teórico, durante proyectos o procesos de investigación². A continuación, señalo tres elementos claves de la investigación *a/r/tográfica* que tienen una resonancia particular para esta propuesta.

Primero la *a/r/tografía*, la cual tiene sus raíces en la investigación acción, propone que la investigación debería estar basada en la práctica. Intenta colapsar la separación entre teoría y práctica, proponiendo un proceso de construcción de conocimiento que combina *theoria* (el saber), *praxis* (la práctica) y *poesis* (el hacer/crear) (Irwin & Springgay, 2008: xxiii-xxiv). Con su énfasis en la práctica, la *a/r/tografía* intenta convertir la investigación en un proceso orgánico, donde la propia experiencia vivida informa la construcción de significados, tanto en el ámbito académico como para los procesos artísticos y pedagógicos. La caracterización de una investigación como un *living inquiry* (la investigación como experiencia vital) permite ver un proceso de indagación como una exploración que evoluciona en relación a su contexto. Para esta propuesta, *living inquiry* tiene un papel importante; el ejercicio se base en la práctica para catalizar una observación reflexiva de nuestras acciones cotidianas, mientras el acto de crear mapas es una forma de comenzar reflexionar sobre, descubrir y compartir el espacio-evento que proponemos investigar.

El segundo elemento importante de la *a/r/tografía* es su posicionamiento como una “methodology of situations” (Irwin, Beer, et al, 2008: 205) [“metodología de situaciones”]. El uso de la palabra situación comparte algunas nociones de la estética relacional de Nicolas Bourriard, quien reconfigura la noción del sitio en términos de una situación: convirtiendo un lugar estático en un momento en el tiempo-espacio donde intervienen procesos sociales, económicos, culturales o políticos (Irwin & Springgay, 2008: xxvi). Para la *a/r/tografía*, la situación es una forma de definir la dinámica de un proyecto colaborativo, cuyo contexto no es sólo el lugar físico sino toda una red de interacciones que se establecen y transcurren allá. A la hora de aplicar esta idea, la *a/r/tografía* introduce el término comunidad de práctica, que hace servir como un modelo que sostiene y posibilita ‘la situación’.

2 La palabra *a/r/tografía*, en inglés *a/r/tography*, escrita con las barras (“/”), es una mnemotecnia que hace referencia a las identidades de *artist / researcher / teacher*, dentro de la palabra ‘art’.

Dentro del marco del proyecto actual, destaco que la idea de la situación nos ayuda entender el rol de la comunidad de práctica, tanto para el propio proyecto colaborativo que se plantea como para estudiar y imaginar nuestros propios procesos de aprendizaje.

Como último, señalo la estrategia de la a/r/tografía de redefinir la finalidad de un proyecto de investigación. Rita Irwin y Stephanie Springgay articulan que, además de argumentar una tesis, una investigación podría modelarse a partir de una *exégesis*, *diégesis* o *mímesis*. Estas tres opciones – una interpretación crítica, un contar/narrar o un mostrar, respectivamente – dan nuevas respuestas a las preguntas, ¿para qué y porqué sirve un estudio? Una propuesta como ésta, de cartografiar espacios de aprendizaje, no tiene una tesis. No se trata de probar sí, o no, el aprendizaje transite dentro y fuera de la escuela, ni intentará determinar cual es el lugar de aprendizaje por excelencia. Al contrario, las otras finalidades son más afines, ya que los mapas producidos tendrán la función de visibilizar y compartir experiencias (o mostrar y narrar) do modo que permitan diferentes reflexiones sobre el espacio escolar.

Para resumir, la a/r/tografía plantea que investigar debería ser un acto de “*creating the circumstances to produce knowledge and understanding through inquiry-laden processes*” (Ibid: xxiv. Énfasis original) [“*crear circunstancias para producir el conocimiento y la comprensión, a través de procesos de investigación*”]. No solo permite estudiar las prácticas cotidianas sino concibe de la investigación como un oportunidad para dar lugar a una comunidad de práctica, un contexto donde un grupo de personas intercambian y comparten información para generar un repertorio de recursos compartidos.

Si la a/r/tografía ayuda plantear cómo situar una investigación que propone mapear los lugares de aprendizaje, la etnografía sensorial según Sarah Pink (2008) ayuda ilustrar cómo empezar llevar a cabo este tipo de estudio. Pink viene de la disciplina de la antropología visual desde la cual tiene larga trayectoria estudiando las prácticas cotidianas. En los últimos años ha transitado de la etnografía visual para elaborar lo que define como la etnografía sensorial. Esta metodología reconoce la importancia de la experiencia encarnada del etnógrafo durante su trabajo de campo, y atribuye todo sus actividades “desplazarse, beber, comer, hablar, relacionarse, etc.” como fuentes importantes de información. En situar el etnógrafo no como observante sino participante en su lugar de estudio, Pink sugiera que la investigación etnográfica es una forma de “*placemaking*” (Pink, 2008: 176) [“*crear espacios*”].

La estrategia de *placemaking* plantea que nuestra formar de estar en el mundo es el motor base para identificar y hacer significativo el espacio, haciendo eco a Cresswell, citado antes: “los lugares no tienen esencias o significados intrínsecos... los significados de un lugar están creados a través de la práctica” (Cresswell, 1996:17). En términos de una investigación, *placemaking* implica que la práctica etnográfica tiene un doble objetivo: por un lado, interpreta cómo las personas significan el espacio a través de las experiencias, y por otro, visibiliza el dar cuenta de y la creación de estos lugares por parte del propio etnógrafo.

A través de este modo de crear espacios, Pink intenta comprender cómo un colectivo vive en, y hace significativo, un lugar. En una referencia que es útil para la propuesta actual, Pink introduce la noción del lugar como un espacio construido a partir de trayectorias, según el trabajo de Tim Ingold, para entender cómo la experiencia individual del lugar crea un ‘sentido común’:

Ingold's focus on pathways is particularly relevant... since it permits an analysis of how the making of routes is implicated in the making of place... 'entangled pathways' can simulta-

neously be seen involving experiential, gathering processes, and constitutive of identifiable places. (Pink, 2008: 179)

[El enfoque de Ingold en los caminos es muy relevante... porque permite un análisis sobre cómo la creación de rutas es parte de la creación de un lugar... 'los caminos enredados' son, a la vez, procesos experimentales para reunir gente y también, constituyen lugares identificables.]

En un estudio sobre los lugares del aprendizaje, el trabajo etnográfico consiste en revelar los 'caminos enredados' de Ingold. Un ejercicio de este tipo, para Pink, es necesario para poder construir un imaginario colectivo.

It is impossible to directly access the imaginations of others, to know precisely if and how an imagined 'irreal' future is shared by a 'collective'... To understand these ways of imagining I return to Ingold's (2007) metaphor of entangled pathways. To gain a sense of the complexity that a 'collective imagination' might involve, I suggest thinking of entangled individual imaginations, inspired by the same verbal discourses, written texts, phenomenological contexts and material reality. (Ibid: 183)

[Es imposible acceder directamente a la imaginación de otros, a saber precisamente si, y cómo, un futuro 'irreal' imaginado se comparte entre 'un colectivo'... Para comprender estas formas de imaginar, vuelvo a la metáfora de los caminos enredados de Ingold (2007). Para llegar a entender la complejidad implicada por un 'imaginario colectivo', sugiero que pensamos en las individuales imaginaciones enredadas, inspiradas en los mismos discursos verbales, textos, contextos fenomenológicos y realidad material."]

Cuando narra diferentes maneras de transitar y interpretar un lugar, Pink desestabiliza el espacio, poniendo en evidencia el rol de cada persona en estructurar y significar su contexto. Como De Certeau, abre la posibilidad de apropiar el espacio, introduciendo múltiples visiones a partir de las vivencias personales de los habitantes.

MAPEANDO LOS LUGARES DE APRENDIZAJE

Lo que me interesa en el trabajo de Pink es su reconocimiento de la cualidad imaginaria del espacio y su dar cuenta de esta cualidad a través de la elaboración de una etnografía sensorial que presta atención a las diferentes maneras de estar en un lugar. En relación a la propuesta cartográfica, Pink (2008) nos ofrece un ejemplo de un mapa: retrata una ciudad (Mold, Reino Unido) según la presencia de un movimiento activista (Cittàslow), creando una visión intencionalmente subjetiva del lugar. Si volvemos a la a/r/tografía, también encontramos un modelo interesante de un proyecto basado en la cartografía: "The City of Richgate" (véase: Irwin, Beer, et al, 2008). En éste, un grupo de investigación compuesto por profesores universitarios, artistas y familias inmigrantes representaban el terreno de la ciudad de Richmond, Canadá, en relación a las historias de las familias participantes. Tal como el trabajo de Pink revela una imagen específica de Mold (una ciudad Cittàslow), "The City of Richgate" produce una visión de Richmond como un lugar multicéntrico, con una noción histórica diversificada.

Los dos trabajos son modelos para la actividad de mapear los lugares de aprendizaje, y nos recuerdan que esa propuesta conlleva un importante trabajo de ficción. Creo que hay una diferencia entre la 'imaginación colectiva' de Pink y, por ejemplo, el término 'imaginario social' (Taylor: 2004). Taylor

usa el término para elaborar sobre cómo un colectivo de personas comparten una noción cohesiva de su sociedad. (Benedict Anderson, el antecedente al trabajo de Taylor, llamaba estas estructuras ‘comunidades imaginadas’). Refiere a una forma de comprender la realidad que se inscribe en la sociedad y se normaliza, dificultando nuestra capacidad de verla de otra manera. Sin embargo, la imaginación colectiva de Pink parece más heterogénea, representada como un conjunto de reacciones individuales (enredadas) dentro del mismo contexto. El imaginario, como el discurso, representa una consciencia social casi externa al individuo mientras la imaginación colectiva se presenta como una serie de acciones individuales, cada una de las cuales avanza una interpretación.

Trabajar desde la imaginación nos permite entender que los mapas no pretenden ser, como señalaba al principio de este apartado, una visión colonizadora de la educación, sino una herramienta para interferir en el imaginario social del aprendizaje. Como los imaginarios urbanos de Andreas Huyssen, que capturan “a great variety of spatial practices” (Huyssen, 2008: 3) [“una gran diversidad de prácticas espaciales”], este proyecto se dedica a dar visibilidad a la manera en que los jóvenes participantes en el proyecto imaginan y representan sus diversos procesos de aprendizaje. El término comunidad de práctica y el uso de la cartografía social ofrecen recursos para imaginar y representar estos procesos.

Si volvemos a Ellsworth, vemos que cuando introduce su trabajo en relación a los lugares de aprendizaje, hace referencia a la idea del objeto transicional de Winnicott (el objeto transicional refiere a aquello objeto de niños que es ambos ‘real’ e ‘imaginario’, como un peluche de animal). Ellsworth usa la cualidad transicional y lo aplica a la experiencia del espacio, donde personas transitan de “a state of habitual . . . compliance with the outside world, with its expectations, traditions, structures and knowledges, to a state of creatively putting those expectations, traditions and structures to new uses” (Ellsworth, 2007: 30) [un estado de complicidad habitual... con el mundo exterior, con sus expectativas, tradiciones, estructuras y conocimientos, a un estado donde pueden dotar a estas expectativas, tradiciones y estructuras con nuevos usos”]. Implícito en el acto de ocupar un espacio transicional es la noción del juego. Tal como señala Winnicott, podemos jugar cuando las condiciones lo permiten, cuando hay confianza para ponernos en juego y usar la creatividad. Para que el proyecto permite que “both real and imagined physical boundaries... are put into play” (Ibid: 32) [“ambos las fronteras físicas reales e imaginarias... se ponen en juego”] y se representan, esta propuesta pretende dar lugar a una la dinámica que posibilita la experimentación y reflexión.

Para resumir, este trabajo ha servido para anunciar una serie de temas y estrategias para abordar la cuestión sobre el tipo de espacio donde los jóvenes se autorizan dentro de procesos significativos de aprendizaje. Hemos visto que existe una estrecha relación entre la práctica del aprender y el contexto socio-dinámico de la comunidad de práctica. Partiendo de un interés en representar esta relación para diversificar el imaginario social del aprendizaje, este trabajo también ha explorado modos de investigar que trabajan representaciones de los espacios desde una visión personalizada y subjetiva. Mientras mi trabajo se desarrolla, espero poder profundizar en cada aspecto de este trabajo con más detalle.

LOS JÓVENES COMO PRODUCTORES DE LA CULTURA VISUAL

En referencia al contexto de las II Jornadas *INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?*, que tenían lugar el 10-11 de febrero de 2012, quería acabar esta comunicación reflexionando sobre la perspectiva de la cultura visual, que para este

trabajo, sirve como una herramienta para catalizar un proceso reflexivo, a la hora de crear las cartografías.

Como parte de mi participación en la mesa redonda “*Saberes de l@s jóvenes en la producción/uso de la CV*”, se me pidió responder a la pregunta formulada por el moderador Ricardo Reis, de la Universidad de Barcelona: *¿Qué impacto tienen (o pueden tener) estos distintos modos de aprender (más allá del modelo tradicional de la escuela) en la producción y uso de la Cultura Visual por l@s jóvenes?* A continuación ofrezco una reflexión en torno a esta pregunta.

Yo me acerco a la pregunta de una forma torcida; prefiero preguntar la viceversa: *¿qué papel tiene la perspectiva de la cultura visual en el proceso de dar cuenta de los distintos modos de aprender?*

La perspectiva de la cultura visual es una herramienta que nos puede permitir estudiar los diferentes modos de aprender, en el sentido que nos ofrece una perspectiva crítica y reflexiva. Si adoptamos la definición de Kevin Tavin, que la disciplina de la cultura visual es “a critical field of study that examines and interprets differing primarily visual manifestations and experiences in and on culture” (Tavin, 2009: 3) [un campo de estudio crítico que examina e interpreta manifestaciones y experiencias variadas (y principalmente visual) en la cultura], podemos situar esta perspectiva como una herramienta para desarrollar una capacidad crítica. (O dicho de otra manera, según Fernando Hernández (este volumen), el lugar de la cultura visual es el *espacio entre*, lo que nos permite construir relaciones entre nuestras experiencias y otros lugares, conocimientos u objetos).

Frente a este posicionamiento propongo que la cultura visual es una noción fundamental para comenzar reflexionar con un grupo de jóvenes sobre su relación con el espacio escolar y/o los lugares del aprendizaje. Darse cuenta de que exista un imaginario social del aprendizaje escolar permite articular y des/construir la relación que cada uno tiene con este discurso. Este proceso usa la perspectiva de la cultura visual de modo que obliga a los participantes poner en relación su experiencia de aprendizaje frente a los discursos dominantes, para visibilizar las brechas y conexiones que experimentan.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOVICH, C. (2000 [1996]). *Mapping the Spaces of Capital*. En Paulston, R.G. (ed). *Social Cartographies: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. (pp. 375-398). Nueva York: Garland Publishing.
- CRANG, M., & THRIFT, N. (2000). "Introduction." En Crang, M., & Thrift, N. (eds.) *Thinking space*. Londres y Nueva York: Routledge
- CRESSWELL, T. (1996). *In Place/Out of Place: Geography, Ideology and Transgression*. University of Minnesota Press.
- CRESSWELL, Tim (2010). "Mobilities I: Catching up". *Progress in Human Geography* 35(4): 550-558. Originally published online 5 November 2010
- DE CERTEAU, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California.
- DELEUZE, G. (1997) *Essays Critical and Clinical*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Nueva York: Routledge
- HUYSEN, A. (ed) (2008). *Other cities, other worlds: urban imaginaries in a globalizing age*. Londres: Duke University Press, 2008
- IRWIN, R. L. & SPRINGGAY, S. (2008). "A/r/tography as practice based research". En Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (eds.). *Being with A/r/tography* (pp. xiii-xvii). Róterdam: Sense Publishers.
- IRWIN, R., BEER, R., SPRINGGAY, S., GRAUER, K, XIONG, G. & BICKEL B. (2008). "**The Rhizomatic Relations of A/r/tography**". En Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (eds.). *Being with A/r/tography* (pp. 205-218). Róterdam: Sense Publishers.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LIEBMAN, M. & PAULSTON, R. G. (1993). *Social Cartography: A new methodology for comparative studies*. Pittsburgh: Dept. of Administrative & Policy Studies, School of Education, University of Pittsburgh
- PAULSTON, R. G. (2000 [1996]). "Social Cartography: A New Metaphor/Tool for Comparative Studies". En Paulston, R. G. (ed). *Social Cartographies: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change* (pp. 7-28). New York: Garland Publishing.
- PINK, S. (2008). "An urban tour : The sensory sociality of ethnographic place-making". *Ethnography* 9(2): 175-196.
- TAVIN, K. (2009). "Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students". *The International Journal of Arts Education* 7(2). Taiwan: National Taiwan Arts Education Center. Disponible en línea en: <ed.art.gov.tw/uploadfile/periodical/2436_00010022.pdf>, último acceso el: 12 enero 2012.
- TAYLOR, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Londres: Duke University Press.
- THOMAS, D. & SEELY BROWN, J. (2012) *The new culture of learning*. Lexington, KY: Create Space.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.