







Miscelánea



El uso de la cartografía social teatral con niños y niñas de Fómeque y Choachí, Colombia¹

The use of Social Theatrical Cartography with Children of Fómeque and Choachí, Colombia

-  Daniela-Alejandra Ramos, Universidad Santo Tomás, Colombia, danielaramos@usantotomas.edu.co, orcid.org/0000-0003-3465-4873
-  José-Antonio Movilla, Universidad Santo Tomás, Colombia, josemovilla@usantotomas.edu.co, orcid.org/0000-0001-7875-5751
-  Angela Rozo, Universidad Santo Tomás, Colombia, angelarozo@usantotomas.edu.co, orcid.org/0000-0001-5902-8460
-  Carla-Lucia Rodríguez, Universidad Santo Tomás, Colombia, carlarodriguez@usantotomas.edu.co, orcid.org/0000-0002-2744-5558

Recibido: 24 de mayo de 2021
Aceptado: 21 de octubre de 2021
Publicado: 31 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo tiene como objetivo demostrar que el uso de la cartografía social, en conjunto con técnicas teatrales en investigaciones con niños y niñas, permite una comprensión ampliada de las representaciones sobre el territorio y las experiencias cotidianas que se desarrollan en este. Para ello, se abordan teóricamente la geografía de la infancia, las representaciones sociales y el territorio. Se propone una metodología llamada cartografía social teatral (CST) como contribución al conjunto de metodologías participativas útiles en los estudios ambientales. La CST se aplicó a niños y niñas de las escuelas rurales de las veredas Hato Viejo, Chinia, Guachavita y Mortiñal, en el municipio de Fómeque, y las veredas de La Maza, El Rosario y La Caja, en el municipio de Choachí, ubicados en Colombia. Mediante esta metodología, se identificaron los aspectos más representativos del territorio para la población infantil. También, los elementos involucrados en la construcción de sus representaciones sobre el Parque Nacional Natural Chingaza, tales como el discurso institucional de conservación de Parques Naturales de Colombia y la transmisión oral de las experiencias de sus abuelos y abuelas sobre el páramo de Chingaza, antes de la llegada de las instituciones estatales. En los discursos de los niños y las niñas participantes de la investigación resaltan la fauna, el agua y la noción abstracta de la naturaleza como elemento que se mezcla entre el paisaje, lleno de fantasía y realidad.

Palabras clave: cartografía; geografía humana; infancia; parque natural; representación; territorio

Abstract

This article aims to demonstrate that the use of social cartography, along with theatrical techniques in investigations with children, allows a wider understanding of the representations within the territory and the daily experiences that take place in it. The concepts of the geography of childhood, social representations and territory are theoretically addressed. The methodology of Theater Social Cartography is applied to the work with children in rural schools in the villages of Hato Viejo, Chinia, Guachavita and Mortiñal in the municipality of Fómeque, and the villages of La Maza, El Rosario and La Caja in the municipality of Choachí, located in Colombia. Through this method, the most representative aspects, according to the children of the aforementioned schools, as well as the elements involved in the construction of their representations about the Parque Nacional Natural Chingaza, such as the institutional discourse of conservation of Parques Naturales and the oral transmission of the experiences of their grandparents and grandmothers about the Park before the arrival of institutions are analyzed. Elements such as fauna, water, and the abstract notion of nature as an element that mixes between the landscape full of fantasy and reality, stand out in the speeches of the children participating in this research.

Keywords: cartography; childhood; human geography; natural park; representation; territory

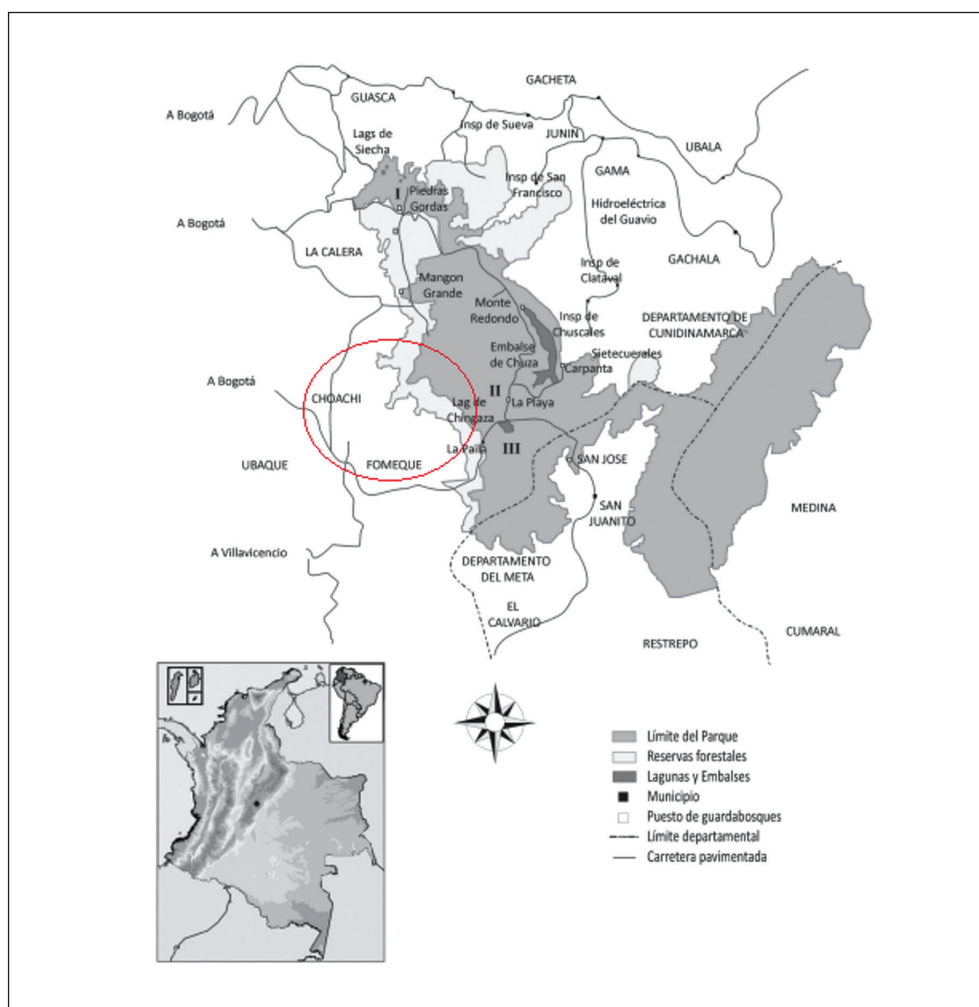
¹ Este artículo es resultado de una investigación más amplia realizada en el año 2019, sobre los valores culturales del Parque Nacional Natural Chingaza (PNNCh), financiada por la Universidad Santo Tomás.



Introducción y estado de la cuestión

Este artículo se interesa por la cartografía social, herramienta investigativa y pedagógica que permite una comprensión ampliada de las representaciones sobre diferentes aspectos de la vida social, en especial, de niños y niñas (niños/as) de las zonas rurales aledañas al Parque Nacional Natural Chingaza (PNNCh), ubicado al oriente de la ciudad de Bogotá, en Colombia.

Mapa 1. Ubicación geográfica del PNNCh en Colombia.
En rojo municipios donde se ubica esta investigación



Fuente: Schmidt y Vargas (2012).

Desde la segunda mitad del siglo XX, surge la necesidad de proteger los ecosistemas estratégicos para la conservación de los recursos naturales destinados a la supervivencia del ser humano. La idea de conformar áreas protegidas toma fuerza como estrategia de conservación, siguiendo el ejemplo de países como Estados Unidos, pioneros en el diseño y la implementación de parques naturales.

Las primeras protegidas en Colombia fueron los bosques nacionales, con la Ley 119 de 1919. Esta consideraba bosques a “las plantaciones naturales de caucho, tagua, pita, henoquéa, quina, balata, jengibre, maderas preciosas y demás productos de exportación o de consumo interno, existentes en terrenos de la Nación” (Ley 119 1919, Art.1). Con posterioridad, surgieron diferentes procesos de conservación de reservas forestales y territorios baldíos. No obstante, solo en el año 1959 el país adoptó por primera vez el concepto de Parque Nacional Natural, en calidad de

símbolo de protección de la fauna y flora nacional, encargando al ministerio de Agricultura la tarea de delimitar por medio de decretos las áreas y zonas en las cuales se prohibía la adjudicación de baldíos, ventas de tierra, caza, pesca y demás actividades agropecuarias que ocasionarán un impacto en los ecosistemas naturales (Ramos Tique 2020, 65).

El PNNCh se consolida como parque natural en 1977 (antes era considerado reserva forestal). Se ubica en la cordillera oriental de los Andes, al nororiente de Bogotá, en jurisdicción de los municipios de Fómeque, Choachí, Medina, La Calera, Guasca, Junín y Gachalá, en el departamento de Cundinamarca; y de El Calvario y Restrepo, en el departamento del Meta (Parques Nacionales Naturales de Colombia 2016).

El hecho se produjo en el marco de un discurso de conservación basado en el desarrollo sostenible. Después de la cumbre de Estocolmo, en 1972, se establecieron los primeros acuerdos para que las constituciones políticas de cada país dieran prioridad al cuidado y la conservación de la naturaleza, fomentando la importancia de formar un ambiente sano como derecho colectivo (Ramos Tique 2020). Dicho discurso ocasionó la inconformidad de muchos campesinos que habitaban y subsistían de los recursos del páramo, que se vieron obligados a abandonar esos predios y dejar de lado las prácticas económicas que allí ejecutaban (ganadería, agricultura, caza y deforestación).

Para los campesinos de la época, cazar el venado o el oso era parte de sus costumbres. Con los discursos de conservación, se ataca fuertemente esas acciones y se prohíben en la zona. Años después, como resultado de los conflictos socioambientales ocasionados por la privatización y la prohibición de prácticas agropecuarias, el PNNCh decide mejorar la relación con los pobladores cercanos al área natural limitada. Una de las acciones que toman es ejecutar talleres con las escuelas de cada municipio, para fomentar el cuidado del entorno y la conservación del ambiente.

Uno de los municipios que ha recibido gran influencia de la institución es Fómez, el que tiene más hectáreas dentro del área natural protegida. Representa el 31 % del territorio del parque y el 52 % del municipio, es decir, la mitad de este último se encuentra dentro del área del parque (mapa 1). Por otro lado, Choachí representa el 1,4 % del territorio. Sin embargo, es un municipio crucial, porque colinda de manera directa con Fómez, por lo cual comparten un mismo espacio vivido dentro del páramo. Además, es una de las principales entradas turísticas al parque. En Fómez habitan sobre todo campesinos. Sus actividades económicas se basan en la agricultura y la avicultura. Por su parte, Choachí, que limita con el occidente de Fómez, tiene actividades económicas como la agricultura. Con el tiempo, esas actividades han ido disminuyendo, y la economía se concentra en actividades turísticas y gastronómicas. Ello obedece a su cercanía con Bogotá, que ha convertido al municipio en un lugar de paso y estadía para habitantes y trabajadores de la capital. Como plantea el ICANH (2018), un territorio no es un espacio geográfico determinado. En este caso, los territorios campesinos se definen y se caracterizan en el marco de su relación con el espacio físico que habitan, y un conjunto de interacciones sociales, económicas, históricas y culturales (ICANH 2018, 7-8).

La población campesina de Fómez y Choachí exhibe una interacción tanto con áreas naturales bajo protección como con espacios urbanos, desarrollando su cotidianidad en diferentes dinámicas sociales y culturales. En ese contexto social y geográfico se encuentran sumergidos los niños/as. Sus infancias están permeadas por características diferentes a las que viven los niños/as en un contexto urbano. Los espacios ocupados, imaginados y deseados serán diferentes de concebir y representar en el territorio.

Las siete veredas que se escogieron para esta investigación (Hato Viejo, Chiniá, Guachavita y Mortiñal, en el municipio de Fómez, y La Maza, El Rosario y La Caja, en el municipio de Choachí) logran un contraste en las representaciones del territorio, pues todas tienen cercanía al páramo. En ellas, el PNNCh desarrolla proyectos educativos que buscan incentivar a los niños/as a la conservación ambiental.

La bibliografía sobre el uso de la cartografía social con niños/as resulta escasa. Este es un nicho a fortalecer en la investigación en ciencias sociales, como lo demuestra la poca cantidad de artículos científicos sobre el tema que se encuentran en bases de datos indexadas. La búsqueda permitió conocer algunas investigaciones que utilizan la cartografía social con niños/as, para indagar sobre ambientes escolares, escenarios de violencia y percepciones del territorio. Estas muestran una estrecha relación entre cartografía social y pedagogía infantil, por lo que se considera que la cartografía es principalmente una herramienta de enseñanza. Por ejemplo, Behari-Leak (2020) propone el uso de la cartografía como herramienta pedagógica para repensar el concepto de frontera, apuntando hacia una imaginación social global que trasciende la

noción tradicional de los límites cartográficos en un territorio. Asimismo, Kathirvel, Jeyashree, y Patro (2012) usan la cartografía como herramienta pedagógica de forma inversa: estudiantes practicantes de medicina la aplican a los habitantes de una colonia de reasentamiento urbano, con el fin de adquirir conocimiento sobre la salud pública del territorio.

Por otro lado, en los últimos años ha surgido el nuevo campo del teatro como herramienta de investigación social. Algunas de las técnicas más comunes son: el Teatro Aplicado, que reúne diferentes actividades dramáticas desarrolladas con el fin de realizar un cambio social; el Teatro del Oprimido, que busca trabajar con las relaciones de opresión, a través de una práctica en la que el espectador se convierte en actor, y el Teatro Playback, un tipo interactivo, ejecutado por actores profesionales a partir de las historias que comparten los asistentes.

Las técnicas teatrales que se ejecutan en esta investigación buscan hacer al espectador parte de la historia y compartir junto al protagonista. Se trata de promover el diálogo de un mismo escenario y la interacción con los actores, donde el público asume su papel. “Por tanto, entender el teatro como lenguaje es promover el paso del espectador a la acción, es decir, constituye el paso a la participación ciudadana y la corresponsabilidad con el contexto” (López 2020, 137).

Se aplicó la técnica de Teatro Social, una herramienta de

dinamización social y comunitaria fundamental que permite, a través de la articulación entre el arte dramático y la intervención social, una participación activa de la ciudadanía, despertando en ellos el interés y la inquietud por los problemas que sufre su sociedad (López 2020).

El argumento central es que el uso de la cartografía social, en conjunto con técnicas teatrales en investigaciones con niños/as, permite una comprensión ampliada de las representaciones sobre su territorio.

La integración de factores participativos cobra importancia en la investigación cualitativa. En los estudios sociales sobre la infancia, realizados desde finales del siglo XX (Ortiz Guitart, Prats y Baylina 2012), se integran sujetos cognoscentes y actores sociales capaces de aportar conocimiento a la academia y de transformar la realidad social a partir de sus experiencias y perspectivas, en las que influyen factores como la individualidad del niño/a, la experiencia particular del espacio, y otros factores sociales y culturales como el uso generacional del suelo y la apropiación del territorio.

Jerez (2018) plantea aspectos relevantes relacionados con la percepción de la niñez sobre los cambios en el territorio, a partir de la cartografía social. Afirma que, si bien la percepción del espacio geográfico en etapas de la infancia puede no corresponder con la realidad, la experiencia del espacio vivido de los niños/as les permite generar abstracciones sobre el significado y las representaciones de este.

La discusión sobre la disparidad en las relaciones de poder entre niños, niñas e investigadores es central. Según Ortiz Guitart, Prats y Baylina (2012), el uso de distintas técnicas en una investigación puede ayudar a reequilibrar las relaciones entre adulto (investigador/a) y niño/a (investigador/a), favoreciendo que se capte la complejidad y la diversidad de las emociones, percepciones y experiencias de los niños y jóvenes. Este punto resulta fundamental en la cartografía social. Es importante que las ideas de los niños/as se plasmen con la mayor sinceridad posible, para superar las dificultades que puede representar la diferencia de dinámicas de poder (Mughal 2020) y alcanzar una comprensión holística de las realidades y los territorios en los que se encuentran estos.

La investigación sobre las representaciones de niños/as sobre el espacio y el territorio, a través del uso del dibujo, impulsa la creatividad y facilita su estudio. Como afirman Ortiz Guitart, Prats y Baylina (2012), el dibujo puede utilizarse como una herramienta efectiva de comunicación y participación para la niñez, pertinente para el ejercicio de reflexión sobre el páramo y sus representaciones.

En este artículo, se realiza primero un acercamiento conceptual y contextual al tema de investigación. Luego, se describe la integración entre cartografía social y teatro, para dar paso a la formulación, el diseño y la aplicación de la metodología. Por último, se presentan las representaciones del territorio de niños/as de zonas aledañas al PNNCh, resultado de la investigación.

Infancia rural

La geografía de la infancia es el punto de partida para comprender el espacio vivido desde la heterogeneidad de las experiencias de los niños/as. Ello implica reconocer “que existe una multiplicidad de infancias” (Ortiz Guitart 2007, 203), lo cual se hace más tangible en países en vías de desarrollo: “Frente a la noción generalmente romántica e idílica de la infancia en el Norte, encontramos infancias en el Sur que no se ajustan exactamente a estos parámetros” (Ortiz Guitart 2007, 208). Abordar las diversas perspectivas que condensan las realidades sociales de los niños/as requiere la aplicación de diversas herramientas metodológicas.

De igual forma, se hace necesario abarcar los elementos diferenciales entre la infancia de la urbe y la rural. Se entiende a la infancia rural con base en aspectos sociales, culturales y geográficos, desde el territorio en el que habitan y con el que se relacionan los sujetos investigados.

La geografía de la infancia estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades (Phillips, 2001). Dentro de estos estudios, en-

contramos un amplio abanico de temáticas, enfoques y perspectivas: desde reflexiones teóricas y metodológicas hasta estudios de caso; desde las geografías materiales (por ejemplo: de la casa, la escuela, la calle, etc.) hasta las geografías de los imaginarios (por ejemplo: las representaciones de los niños en la ficción, los libros de texto, etc.) (Ortiz Guigart 2007, 204).

En ese sentido, es importante partir del espacio en el que habitan los niños/as. Se trata de un territorio rural donde la mayoría de la población es de origen campesino. El ICANH (2018) brinda un acercamiento al concepto de campesinado en Colombia:

Sujeto intercultural, que se identifica como tal, involucrado vitalmente en el trabajo directo con la tierra y la naturaleza, inmerso en formas de organización social basadas en el trabajo familiar y comunitario no remunerado o en la venta de su fuerza de trabajo (ICANH 2018, 7).

Los campesinos se encuentran ubicados en territorios principalmente rurales, donde habitan hombres, mujeres y niños/as, quienes desde sus diferentes medios de vida se apropian del entorno. Por tanto, la infancia rural de los niños/as de los municipios de Fómeque y Choachí cuenta con características geográficas, culturales, económicas, ambientales y sociales diferentes a vivir y crecer en un área urbana.

Representaciones en el territorio de Chingaza

El territorio puede ser estudiado a partir de las representaciones que se generan en torno a él. Las perspectivas de los niños/as y los adultos pueden diferir; esto lleva a construir una representación desde diversos repertorios, resignificando visiones de familiares y personas más cercanas. Los conceptos y las comprensiones están asociados sobre todo a la geografía, donde existen prácticas de poder, control y dominio sobre el espacio.

García (2006) define el territorio como el resultado de la apropiación y valoración social de un espacio determinado según “lo que colectivamente se consideran las vivencias, nociones y valoraciones compartidas a él ligadas; desde esta perspectiva el territorio implica una delimitación simbólica que establece los adentros y los afueras en los sentidos de identificación de las gentes” (García 2006, 79). En ese sentido, las subjetividades son esenciales para comprender los aspectos geográficos, sociales, culturales, económicos y ambientales que se encuentran inmersos en el territorio. También para obtener una representación amplia sobre el imaginario social de los individuos en su entorno, “en la medida en que se conozcan y descifren los contenidos

y las maneras cómo los sujetos viven, experimentan, imaginan, piensan, proyectan e inscriben sus sentimientos de pertenencia, sus intereses, sus prácticas y poderes en él” (García 2006, 79).

Moscovici (1984 citado en Rodríguez 2003) menciona que las representaciones son una teoría, pero también un fenómeno. Así, el fenómeno es una construcción social y se puede manifestar de muchas formas. Las representaciones no buscan demostrar una realidad, por el contrario, ponen en evidencia pensamientos abstractos que pueden ser interpretados de muchas formas.

Se presentan bajo formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede y dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, son todo ello junto (García 2006, 78).

Las representaciones constituyen formas de entendimiento y conocimiento compartido entre grupos e individuos. Durkheim las considera un elemento colectivo, por ser capaces de transformar y provocar nuevas formas de percibir un entorno, una idea, imagen o símbolo (Durkheim 1898 citado en Rodríguez 2003, 90).

No son únicamente grandes sistemas de ideas, tampoco son inamovibles en la medida en que los grupos las fabrican y las modifican, pero aún más, en la medida en que una representación es parcialmente autónoma y puede ser capaz de auto transformarse, de unirse a otras representaciones y provocar otras completamente distintas (Rodríguez, 2003, 90).

El sujeto de esta investigación tiene su propia visión y perspectiva del entorno, que se ha construido individual y colectivamente. Algunas fueron fabricadas y modificadas en la medida en que los individuos tuvieron influencia de actores externos, en este caso institucionales.

Materiales y métodos: integración entre cartografía social y teatro

Esta investigación concibe la cartografía social como un “ejercicio libre y colectivo” (Barragán 2019) que tiene por objeto el automapeo de las comunidades y organizaciones, con el fin de identificar las representaciones y los significados que tienen del territorio. Con la aplicación de esta herramienta metodológica, se buscó identificar las representaciones del territorio de niños/as de zonas aledañas al PNNCh, que habitan en las veredas de Hato Viejo, Chinia, Mortiñal y Guachavita (Fómeque), y El Rosario, Maza y La Caja (Choachí).

Trabajar con niños/as exige modificar los métodos de investigación convencionales, a partir del uso de distintas técnicas que ayudan a equilibrar la relación entre los investigadores y los investigados (Ortiz Guitart, Prats y Baylina 2011). Aplicar más técnicas o combinarlas no implica que los resultados serán más amplios o mejores, pero sí permite un mejor acercamiento al sujeto investigado.

Como afirma Rodríguez (2003), las representaciones son la expresión de un grupo social. En este caso, al trabajar con niños/as, se pueden encontrar en ellos las diferentes visiones de actores comunitarios e institucionales que han intervenido en la configuración del territorio, y que han incidido en la concepción actual sobre este. Escoger la cartografía social como metodología participativa permitió conocer las visiones del territorio que tienen los niños/as, por medio de dibujos y palabras que ellos mismos describieron.

Los mapas participativos proporcionan una valiosa representación visual de lo que una comunidad considera que es su lugar y de sus características distintivas. Abarcan descripciones de los rasgos físicos naturales, de los recursos y de los rasgos socioculturales conocidos por la comunidad. El proceso de Cartografía Participativa puede influir en la dinámica interna de una comunidad ya que puede contribuir a cohesionar la comunidad, a estimular a sus miembros a intervenir en la adopción de decisiones sobre la tierra, sensibilizar en torno a los problemas apremiantes relacionados con la tierra y, en último término, contribuir al empoderamiento de las comunidades locales y de sus miembros (Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola 2009, 4).

El mapa que se plasma en la cartografía social tiene un alcance mayor, ya que se puede convertir en un dibujo “en tanto que los mapas ordinarios buscan la conformidad, los comunitarios asumen la diversidad de presentación y de contenido” (Barragán, 2016). El objetivo de la cartografía social es comprender mejor el territorio. Este tiene una base de referencia geográfica, por lo cual se resaltan elementos como ríos, casas y cultivos, donde los individuos generan relaciones sociales, y son representados en la cartografía.

Por otro lado, involucrar el teatro como técnica de investigación social permite mejorar la comunicación con los niños/as, aumentando su participación en la actividad. Dejan de ser espectadores para convertirse en protagonistas. Así, el teatro social es la herramienta más cercana a las técnicas de teatro implementadas en la investigación. Constituye una herramienta de participación y comunicación con los niños/as, que permite brindar un lenguaje comprensible.

Se utilizaron técnicas propias del teatro, que permitieron comprender mejor la visión de los niños/as, incluyendo un protagonista, un guion teatral con inicio, hilo y desenlace, y la participación de los espectadores dentro del escenario. Unir el teatro y la cartografía social como métodos de investigación permitió reconocer las experiencias cotidianas de los niños/as en su territorio, evidenciando que estas no son

homogéneas y que existe una multiplicidad de infancias, lo que significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños/as desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas (Ortiz Guitart, Prats y Baylina 2012). Se recurrió a jugar con elementos visuales, auditivos y experimentales, con el fin de motivar la participación y generar un ambiente divertido para los niños/as.

El elemento principal que permitió la unión entre el teatro y la cartografía fue el dibujo.

El dibujo se ha mostrado como un método muy útil y apropiado (...). El dibujo permite motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. Además, es un ejercicio que realizan habitualmente en la escuela o en casa, con el cual se sienten cómodos y competentes y en el que no caben valoraciones positivas o negativas, resulta ser un método muy valioso para conseguir que los niños se hagan conscientes de las cualidades visuales del entorno y de las posibilidades de mejora (Ortiz Guitart, Prats y Baylina 2012).

El dibujo fue el elemento conector entre la historia teatral presentada a los niños/as y la construcción de la cartografía conjunta. Durante el trabajo de campo, se dieron diferentes retos en la ejecución de metodologías con los niños/as. Por tratarse de un territorio rural, alejado de la ciudad, solo se contaba con una profesora por cada escuela veredal. En estas se dicta educación primaria, por lo cual la población de niños/as iba desde los seis hasta los 11 años.

Paso a paso de la cartografía social teatral (CST)

a. Planificación de la CST

La cartografía social no pretende abarcar todos los aspectos de un territorio determinado, por lo que es necesario establecer límites de análisis para profundizar en aquello que más interesa. Al definir su tema, como técnica de recolección de datos, enfrentamos el reto de aplicarla entre niños/as de seis a 11 años. Estas cartografías se realizaron en el mes de julio de 2019. El grupo de estudiantes del semillero de sociología ambiental Maleiwa, y los líderes socioambientales¹ de la comunidad, Jackeline Casallas y Oscar Valderrama, de la vereda Mortiñal, crearon la historia y el guion, unificando las preguntas orientadoras.

El diseño y desarrollo de la cartografía se concentró en el dinamismo que debía tener y la veracidad de resultados que podía brindar, por lo cual, la creación de un personaje que interactúa con los niños/as fue crucial para la ejecución. La cartografía enfatizó en la identificación

¹ Se reconoce como líderes socioambientales a aquellas personas que emprenden procesos sociales en favor de la comunidad, que aportan al cuidado ambiental y poseen dinámicas propias de liderazgo social y ambiental.

de cuatro aspectos que permitieran conocer la percepción de los niños/as sobre su territorio y sobre el PNNCh: familia, lugares, animales y una palabra que definiera su municipio.

Durante la etapa de trabajo de campo, es necesario contar con actores clave, que permitan el diálogo entre los habitantes del municipio. En este caso, los niños/as. Fue fundamental el acompañamiento de las profesoras de cada escuela y de la líder socioambiental Jackeline Casallas, quien facilitó el ingreso a las escuelas y la conexión con las profesoras. Estos actores clave, incluidos los niños/as, son parte de la construcción de significados conjuntos y profundos sobre el territorio, de forma que colaboran en la construcción de análisis y resultados del trabajo de campo.

Durante todo el trabajo de campo, se contó con la participación y colaboración de estos actores, coproductores del diseño y la implementación de la CST. Rappaport (2007, 204) menciona la importancia de trabajar colaborativamente para permitir la construcción de nuevos conceptos y significados: “En esencia, esta empresa tiene el potencial de crear nuevas formas de teoría que la academia sólo contempla parcialmente por sus contenidos”. El proceso colaborativo resulta en nuevas formas de relacionarse con las personas en el campo, de ejecutar las metodologías y de ampliar los modos de entender el problema y de interpretar en la academia.

b. Diseño e implementación del guion teatral y los personajes

El día previo al acercamiento con las escuelas, durante la etapa de observación no participante, se pudo evidenciar la emoción de los niños/as por conocernos. Ello incentivó la creación de un personaje externo, que provocaría el efecto de querer contarle a un visitante todo acerca de su mundo, sus gustos, su familia y su entorno. Durante la etapa de creación, se propuso que el personaje principal fuera un explorador proveniente de España, que no conocía el páramo, llamado Zacarías Piedras del Monte.²

La historia inicia con la pérdida de Zacarías en el páramo de Chingaza. Después de caminar por varias horas, termina en el territorio de Fómeque o Choachí (según la escuela donde se estuviera aplicando la metodología). Cuando llega al municipio, se encuentra con Jackeline y sus dos hijos, quienes lo invitan a la escuela donde tienen clase.

Cuando Zacarías llega a la escuela, empieza la aplicación de la CST. Él inicia contando su historia a los niños/as, cómo llegó a Colombia buscando un lugar llamado Chingaza, pero terminó perdido entre las montañas y la niebla. Trae a colación diferentes aspectos físicos y culturales del territorio, que ha logrado evidenciar en el poco tiempo que ha pasado en el municipio. En ese momento, la historia ya había captado

² Cabe resaltar que, en el diseño y desarrollo del guion teatral, dado el tiempo y la distancia entre las escuelas rurales, se desarrollaron otros personajes, que llevaban a los niños/as la misma historia, pero en una personificación diferente. Los personajes creados fueron una viajera en el tiempo, un pintor francés y el doctor mosca.

la atención de los niños/as, por lo que comienzan a interactuar con él, nombrando de igual forma diferentes características físicas de su territorio.³

En el tablero del salón, se colocó una cartelera titulada “Ven a Chingaza y no te pierdas en el camino”. Los niños/as debían ir colocando sus dibujos en el centro, según la cercanía de sus casas al colegio. Primero se les pidió que se dibujaran a sí mismos y a su familia. Luego, que dibujaran los lugares que más le gustan de su municipio. Así, se revelaron las primeras perspectivas de los niños/as sobre su territorio: animales, parques, ríos y quebradas. Siguiendo el hilo de la historia, Zacarías pidió a los niños/as que dibujaran los animales que hay en su municipio y el lugar donde habitan (imagen 1).

Imagen 1. “Ven a Chingaza y no te pierdas en el camino”



Fuente: autoría propia, 2019.

Luego, se les preguntó a los niños/as si sabían qué es Chingaza, ya que el personaje principal se perdió buscando ese lugar. Algunos respondieron de manera afirmativa, otros dibujaron las montañas, indicando que para ellos en este lugar se ubica Chingaza. Otros reconocieron que es un páramo y lo llamaron como tal.

El territorio de Chingaza es representado por los niños/as sobre todo por medio de animales, entre los más comunes, el venado y el oso. Otros dibujan la laguna de Chingaza, el embalse o los árboles que hay en el ecosistema. A través de diferentes preguntas incluidas en la historia, se construye la cartografía social con ayuda de los

3 La misma historia fue narrada en cada escuela, y se obtuvo el mismo resultado: niños/as con entusiasmo y motivación por conocer más del personaje.

Imagen 2. Zacarías junto a las niñas de la escuela Chinia



Fuente: foto tomada por Daniela Ramos (2019).

niños/as de cada escuela. Para finalizar, se les pidió que escribieran una palabra con la que pudieran definir a su municipio.

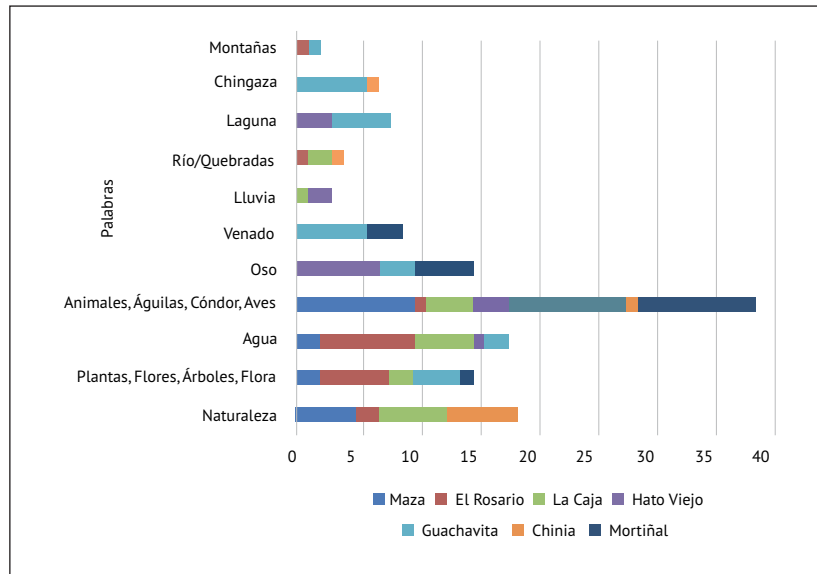
Análisis y resultados

Al finalizar la CST en las escuelas, se socializaron los principales resultados. Se contó con la participación de Oscar y Jackeline, quienes dieron a conocer sus principales apreciaciones sobre la cartografía, con elementos fundamentales como el páramo, las aves, el agua y el paisaje que los niños/as recorren a diario.

El siguiente gráfico recoge la sistematización de las cartografías sociales realizadas, resaltando los dibujos y las palabras que más mencionaron los niños/as durante la aplicación de la CST.

Como se mencionó, los animales son los dibujos y palabras con mayor representación, seguidos de la palabra naturaleza y dibujos en alusión al agua. Parte del imaginario que construyen los niños/as a la hora de describir su entorno se basa en el discurso de conservación, influenciado por parques. Con los animales (oso, venado y cóndor), se les ejemplifica la importancia de cuidar la naturaleza y los recursos

Gráfico 1. Resultados de la sistematización de la cartografía social



Fuente: elaboración propia (2021).

naturales. Por otro lado, resalta la influencia que ha tenido la institución de parques sobre el cuidado del agua en los municipios.

Un ejemplo claro de ello son los planes de manejo del municipio de Fómeque (2016-2020). En estos se encuentran programas como “Sembremos agua para cosechar vida”, que busca estrategias para generar acciones de planificación y articulación regional para la preservación, conservación y restauración de las cuencas abastecedoras de acueductos, así como el aprovechamiento de fuentes de aguas subterráneas, y el almacenamiento de las aguas lluvias. Los programas e iniciativas trascienden hasta convertirse en lemas y referentes de lo que es el municipio, e integran la forma en que los niños/as empiezan a ver y a concebir el territorio: un lugar rico en fuentes de agua, lagunas, ríos, quebradas y lluvias.

Los niños/as de las veredas también expresaron sus sentimientos y cómo los hace sentir vivir cerca de la naturaleza. Palabras como felicidad, paz, amor y alegría fueron expuestas en la cartografía. El dibujo brinda una percepción del territorio más amplia y objetiva. Como plantea Cele (2006), es una impresión mental de un lugar o un objeto, y no solo el resultado de una observación visual. Es una representación y no una reproducción; por tanto, caben en él experiencias, sentimientos, emociones, recuerdos y deseos (Cele 2006 citado en Ortiz Guitart, Prats y Baylina 2012). Por medio de este proceso, se evidenciaron tres aspectos centrales para entender las representaciones del territorio para los niños/as, desarrollados a continuación.

Fauna: de lo familiar a “la conservación”

Como se evidencia en el gráfico anterior, los animales son los dibujos y palabras que más se mencionan. Cuando los niños/as los dibujan, existen dos características principales. Por un lado, la fauna está representada por los animales domésticos que les resultan familiares. Por el otro, resalta el discurso de conservación del PNNCh, el cual juega un papel importante en la construcción de imaginarios sobre los animales. Dentro de los dibujos más representativos de los niños/as, se encuentran el oso y el venado, animales que habitan el páramo. Sin embargo, al hablar con algunos niños/as, no los conocen y nunca los han visto. La presencia del PNNCh ha contribuido a la percepción del entorno; estos animales son símbolo de la institución y, cuando su personal visita las escuelas veredales, se los encuentra dentro del mensaje de conservación, asociados a la importancia de proteger el páramo.

Estas representaciones tienen una fuerte incidencia del discurso de conservación y cuidado ambiental del PNNCh. Después de los conflictos socioambientales vividos entre los campesinos y el parque, en 2015 se decide mejorar la relación. Se realizaron talleres en las escuelas rurales de cada municipio, fomentando la conservación del ambiente y, a su vez, difundiendo el imaginario del páramo habitado por estos animales (imagen 3).

Imagen 3. Dibujo realizado por Angie Paola Rodríguez de la escuela Chinia, Fómeque, 2019



El páramo o Chingaza

Cuando los niños/as dibujaron los lugares que más les gustan de su territorio, por lo general, esbozaban las quebradas, espacios con árboles o lugares donde vuelan cometa. Sin embargo, algunos dibujaron las lagunas de Chingaza y otros, el embalse de Chuza como parte del ecosistema del páramo. Esto permite observar la influencia de actores como el Acueducto de Bogotá, ya que el embalse fue construido como receptor de agua, mas no es propio del páramo. No obstante, para ellos, hace parte de su territorio, así como de la visión natural de su municipio y del páramo.

Para algunos niños/as era normal asociar la palabra Chingaza al ecosistema de páramo. No obstante, se evidencia la influencia de los adultos mayores que han vivido durante toda su vida en los municipios y, en algún momento, habitaron el páramo, al aludir a los relatos e historias que han escuchado de sus abuelos y padres. Esas visiones se encuentran inmersas dentro del territorio rural y campesino en el que han crecido, enmarcado en el espacio físico que habitan, el cual es producto de relaciones sociales, económicas, culturales e históricas.

En ese sentido, la visión del páramo que tienen los niños/as posee un sentido y significado social añadido de las perspectivas que han escuchado de sus abuelos y padres, del discurso de conservación y de la influencia de otros actores institucionales. Estos afectan las formas de representar el territorio, generando significados a partir de diferentes concepciones sobre lo que es el páramo y cómo cambia para convertirse en un área natural en conservación, protegida por la institución del PNNCh.

De las historias de mis abuelos a la conservación

El primer acercamiento al campo permitió comprender que el PNNCh ha tenido gran influencia en los niños/as de los municipios, ya que estos han empezado a adquirir conceptos y visiones propias de lo que es conservación y por qué son mal vistas acciones como la caza y la deforestación.

Se realizó una segunda visita, en noviembre de 2019, con el fin de generar un diálogo intergeneracional entre los adultos mayores y los niños/as del municipio, apelando a la memoria colectiva de los primeros, evidenciada en muchos de los dibujos y relatos de los segundos.

Al relacionar la memoria, se habla de las “vivencias personales directas con todas las mediaciones y mecanismos de los lazos sociales, de lo manifiesto, lo latente o invisible” (Jelin 2002). Mediante la memoria, se construye el pasado en el presente. Como sostiene Ramos (2020, 56), “permite vincular la identidad de una comunidad y los mismos individuos que la componen en su reflexión propia sobre sus experiencias, recuerdos e historia, al relacionarla con el paisaje permite forjar una identidad sobre el territorio que habitan”.

Imagen 4. Diálogo entre adultos de la vereda Mortiñal y niñas de la escuela



Fuente: foto tomada por Daniela Ramos (2019).

En las entrevistas, los adultos mayores narraron a los niños/as cómo es crecer y pasar su vida en el campo.

En casas de Bareque y con techos de caña brava, recolectados de las montañas, aprendimos a trabajar la tierra, en medio de juegos y travesuras, con algunos regaños y “jue-te”. Caminábamos a las escuelas descalzos, por caminos llenos de barro. En nuestras mochilas cargamos de onces⁴, pan o totes de maíz endulzados con panela, cocinados en fogones de leña, que, por ser muy deliciosos, rara vez llegaban completos a la escuela, cuyas paredes eran de barro. Antes de entrar al salón, nos lavábamos los pies y luego a usar alpargatas de fique, las mismas que también utilizábamos para entrar a la iglesia los domingos. Muchos de nosotros no completamos nuestros estudios, nos dedicamos desde muy pequeños a la agricultura (doña Julia, comunicación personal, noviembre de 2019).

Otro de los temas tratados fue el significado de los nombres de algunas plantas y aves. En particular, de las moras y guamas, que abundaban en los caminos de las veredas, cuyos frutos comen tanto quienes circulan por allí como algunas aves.

⁴ Comida ligera que se lleva al colegio para comer durante la jornada de descanso.

Como hace unas décadas fue habitual la práctica de la cacería y era común ampliar las zonas de cultivo “tumbando monte”, se acabaron con muchos “animalitos”, los cuales se dejaron de observar durante muchos años, quedando en “vía de extinción”. En ese tiempo, las montañas eran silenciosas, ya no tenían los ruidos y cantos de antes. Tucanes, pavas de monte y otras aves, afortunadamente, han ido poco a poco regresando a la región (...) (don Gonzalo, comunicación personal, noviembre de 2019).

El PNNCh, con su discurso de conservación, ha influido en que los niños/as del territorio adquieran responsabilidad y conciencia sobre el cuidado de los ecosistemas que los rodean. No obstante, con ese discurso y los parámetros institucionales que lo rigen, han olvidado a las comunidades locales, que también poseen conocimientos propios e importantes de su territorio. El proceso de conservación usualmente se caracteriza por eso: “Entidades que administran la biodiversidad ignoran estos lenguajes ocultos y entorpecen la aplicación de las políticas. Así, refuerzan el descontento de las personas y fomentan conflictos con el proceso de conservación” (Leiva 2020).

La labor de PNNCh se centra en divulgar las malas prácticas económicas que ejercieron los campesinos en algún momento, dejando de lado lo social y cultural, como se evidencia en los relatos de doña Julia y don Gonzalo. Al convivir con sus abuelos, vecinos y padres, las historias que escuchan los niños/as son diferentes y están cargadas de vivencias y saberes, expuestos en la cartografía. Por último, se resalta la labor de las profesoras de cada escuela, quienes enseñan bajo la línea de educación ambiental, a cuidar y amar el territorio.

Conclusiones

A partir de la CST, aplicada como metodología, se conocieron las representaciones que tienen en la actualidad los niños/as sobre su territorio. Dichas representaciones tienen una influencia directa del PNNCh y de la relación con diferentes actores en su vida cotidiana, que inciden en ellas por medio de su historia y modos de vida en el territorio. Por ejemplo, abuelos/as, padres, maestros/as y vecinos/as de las veredas. Los lazos sociales que han tenido hasta hoy los niños/as del municipio producen la forma en que se plantean su entorno, la relación con este y los nuevos saberes que están construyendo.

Por otro lado, el uso de esta metodología permitió reconstruir el paisaje y observar elementos de origen fantástico en el páramo, tales como la presencia de algunas especies de animales que no habitan en el parque, y dimensiones espaciales exageradas para enfatizar la inmensidad e importancia de estos elementos en la cosmovisión de los niños/as, desde los relatos, mitos e historias contados por sus cercanos. Así, la construcción del territorio está atravesada por factores cultura-

les, familiares, sociales, institucionales y propios del mundo imaginario de cada niño/a.

Además, se analizó la multiplicidad de percepciones de los niños/as de las escuelas. La CST contribuyó a la flexibilidad del lenguaje infantil, generando un ambiente dinámico y objetivo con el sujeto investigado. Cabe destacar la relevancia que tuvo para romper con los vicios metodológicos en la investigación con niños/as, algunos mencionados en este artículo. He ahí la importancia de concebir la metodología implementada en el campo como elemento sustancioso para futuras investigaciones, en las que se alcance la horizontalidad de las relaciones y se comprenda holísticamente el relato verbal, artístico y emocional.

Hasta el momento, no hay orientaciones metodológicas para implementar la CST, aunque se encuentran herramientas relacionadas con la cartografía social y técnicas de recolección teatrales en las ciencias sociales, que se han fusionado para gestionar un proceso participativo y autónomo con los sujetos investigados. Sin embargo, no se encuentra un diseño metodológico como el que aquí se presenta, donde se relaciona el proceso teatral con la cartografía social tradicional, con el fin de generar un ambiente dinámico y objetivo.

Pese a las limitaciones que pueda presentar la CST, se valora muy positivamente la experiencia y se recomienda su incorporación. Es una metodología versátil, que puede adaptarse a nuevos contextos sociales y propuestas técnicas, como la inclusión de otros factores en el juego teatral, que permitan al sujeto no solo participar, sino recrear nuevos escenarios.

Bibliografía

- Barragán, Andrea. 2019. “Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa”. *Sociedad y Economía*, 36: 139-159.
- Barragán, Diego. 2016. “Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología”. *Revista Colombiana de Educación* 70: 247-285.
- Behari-Leak, Kasturi. 2020. “Toward a borderless, decolonized, socially just, and inclusive scholarship of Teaching and Learning”. *Teaching and Learning Inquiry* 8 (1): 4-23. doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.1.2
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. 2009. “Buenas prácticas en cartografía participativa. Análisis preparado para el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA)”. Informe.
- García, Clara Inés. 2006. “Las representaciones sociales del territorio”. Informe del Centro de investigación y educación popular (CINEP)
- ICANH. 2018. “Conceptualización del campesino en Colombia”. Documento técnico para su definición, caracterización y medición.

- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jerez Carañana, María. 2018. “El aprendizaje de la cartografía personal: Estudio de casos en el primer ciclo de educación primaria”. Tesis de Máster, Universitat de València.
- Kathirvel, Soundappan, Kathiresan Jeyashree y Binod Kumar. 2012. “Social mapping: a potential teaching tool in public health”. *Medical Teacher* 34 (7): 529-531. doi.org/10.3109/0142159X.2012.670321
- Leiva Espitia, A. (2020). “El medio ambiente: la empresa más grande del mundo. Reconfiguraciones sociales de la institucionalidad ambiental en el Islote, Colombia”. *Territorios* 42: 1-31. doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7737
- López Marin, Tomás. 2020. “Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia”. *Revista de educación social* 31: 135-154.
- Mughal, Muhammad. 2020. “Children’s perception of social boundaries: The intersectionality of age and social group affiliation in rural Pakistan”. *Children & Society* 35: 213-228.
- Ortiz Guitart, Anna. 2007. “Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas” de ver y entender el mundo”. *Dipòsit digital de documents de la UAB* 49: 197-216.
- Ortiz Guitart, Anna, Maria Prats y Mireia Baylina Ferré. 2012. “Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano”. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 16: 387-424.
- Parques Nacionales Naturales de Colombia. 2016. *Reformulación participativa del plan de manejo del parque nacional natural Chingaza*. Bogotá: Parques Nacionales Naturales de Colombia.
- Ramos Tique, Daniela. 2020. “Representaciones sociales del paisaje hídrico en Fómeque, veredas Hato Viejo y Mortiñal”. Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás.
- Rodríguez Cerda, Oscar. 2003. “Las representaciones sociales: entretejidos de la razón y la cultura”. *Relaciones* 93: 82-95.
- Rappaport, Joanne. 2007. “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración”. *Revista Colombiana de Antropología* 43: 207-229.
- Schmidt, Udo, y Orlando Vargas. (2012). “Plan communities in the terrestrial-aquatic transition zone in the paramo of Chingaza, Colombia”. *Revista de Biología Tropical* 60 (1): 35-64.