

LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO EPIFANÍA PEDAGÓGICA DESDE UNA MIRADA CRÍTICA A LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS ECOSISTEMAS TERRESTRES

Valero Quintero, Ángel Eduardo 1

RESUMEN

El presente artículo tiene por propósito exponer una visión crítica y reflexiva sobre la Cartografía Social como herramienta pedagógica fundamental para el estudio de los ecosistemas terrestres, partiendo de una interpretación dialéctica de la relación sociedad-naturaleza. La investigación se sustenta teóricamente en los postulados de Diez Tetamanti y Escudero (2012), quienes definen el territorio como un producto histórico y dinámico habitado por la memoria y la experiencia, y en el marco legal de la República Bolivariana de Venezuela a través de la Ley Orgánica de Educación (2009). Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico para interpretar el espacio geográfico como un constructo social y cultural, más allá de su dimensión meramente natural. A través de este análisis, se reflexiona sobre cómo la cartografía participativa permite trascender los modelos de producción extractivistas y las relaciones asimétricas de poder que dominan el sistema capitalista, las cuales generan contaminación y pobreza. Se plantea que este dispositivo de intervención, al conjugar la palabra, la observación y la construcción colectiva, devela las formas de comunalización necesarias para una educación emancipadora y transformadora. El estudio concluye que la práctica cartográfica social fortalece la soberanía nacional y la identidad, permitiendo al docente y a la comunidad una gestión sentipensante de los hábitats bióticos ante las crisis ambientales contemporáneas.

Palabras claves: Cartografía Social, Ecosistemas Terrestres, Emancipación.

SOCIAL CARTOGRAPHY AS A PEDAGOGICAL EPIPHANY: A CRITICAL PERSPECTIVE ON THE REINTERPRETATION OF TERRESTRIAL ECOSYSTEMS

ABSTRACT

The purpose of this essay is to present a critical and reflective analysis of social cartography as a fundamental pedagogical tool for the study of terrestrial ecosystems, based on a dialectical interpretation of the relationship between society and nature. The research is theoretically grounded in the postulates of Diez Tetamanti and Escudero (2012), who define territory as a historical and dynamic product inhabited by memory and experience, and in the legal framework of the Bolivarian Republic of Venezuela through the Organic Law on Education (2009). Methodologically, the study falls within the sociocritical paradigm with a qualitative approach, employing the hermeneutic method to interpret geographical space as a social and cultural construct, beyond its merely natural dimension. Through this analysis, the study reflects on how participatory cartography enables us to transcend the extractivist production models and asymmetrical power relations that dominate the capitalist system, which generate pollution and poverty. It is argued that this intervention tool, by combining speech, observation, and collective construction, reveals the forms of communalization necessary for an emancipatory and transformative education. The study concludes that social cartography strengthens national sovereignty and identity, enabling educators and communities to manage biotic habitats in a thoughtful and sensitive manner in the face of contemporary environmental crises.

Keywords: Social Cartography, Terrestrial Ecosystems, Emancipation.

¹ <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0004-9065-2447> angelvalero1985@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de los ecosistemas terrestres ha sido históricamente reducida a una visión taxonómica y biológica, despojada de su esencia social y humana. Sin embargo, el grado de influencia de los hombres y mujeres en la naturaleza no es un hecho aislado, sino que depende estrictamente de la organización y el régimen sociopolítico que domina un determinado periodo de la historia. Esta relación entre los seres humanos y el medio natural que habitan se configura como una praxis vital destinada a satisfacer necesidades fundamentales como lo son: alimentación, vivienda y modelos de producción, donde los pueblos, al transformar los elementos de la naturaleza, construyen simultáneamente el espacio geográfico que les da sustento. En este sentido, el espacio geográfico no puede ser estudiado como un elemento meramente natural o una cosa estática, sino como un resultado dinámico de la acción de las colectividades humanas, cargado de dimensiones sociales y culturales.

Desde una postura crítica y reflexiva, es imperativo reconocer que el ser humano ha hecho posible una unión indisoluble entre sociedad y naturaleza a través de la organización económica, política, jurídica y cultural en momentos históricos específicos. No obstante, esta relación sociedad-naturaleza no siempre se manifiesta de forma armónica; por el contrario, suele estar determinada por relaciones de poder asimétricas, especialmente en el ámbito económico.

En el sistema capitalista predominante, el uso de los recursos naturales responde a menudo a intereses de corporaciones multinacionales basadas en modelos de producción extractivistas que generan contaminación ambiental y pobreza, alienando a los pueblos de sus propios territorios. Bajo esta mirada crítica, develo que la construcción del espacio geográfico no es un proceso autónomo cuando está sometida a tales asimetrías de poder, y es precisamente esta mirada la que debe permear el currículo educativo nacional.

Conviene precisar, en este punto, que dicha asimetría no es un fenómeno reciente ni accidental, sino que se inscribe en lo que Quijano (2000) denomina la colonialidad del poder, es decir, un patrón de dominación que trasciende el ámbito económico para instalarse en la subjetividad, en los modos de conocer y en la propia relación que los pueblos establecen con su entorno natural. Un primer efecto de esta colonialidad consiste en la fragmentación del saber ambiental, que separa al ser humano de la naturaleza como si fuesen dos entidades independientes; un segundo efecto, no menos importante, radica en la subestimación de los saberes comunitarios frente al conocimiento técnico-científico, lo cual empobrece la lectura integral del territorio. Reconocer esta doble herencia resulta indispensable para el docente de Geografía, Historia y Ciudadanía, pues solo así puede comprender que enseñar el ecosistema terrestre implica, al mismo tiempo, desmontar una matriz colonial de pensamiento que

durante siglos relegó las cosmovisiones originarias y campesinas a un lugar secundario.

En este escenario, la Geografía emerge como una disciplina social que debe dar cuenta de las condiciones históricas en las que las colectividades construyen su hábitat. La Cartografía debe ser entendida hoy como la más científica de las artes, donde el territorio se asume como un producto histórico y dinámico. Como bien señalan Diez Tetamanti y Escudero (2012:13), el territorio es la expresión de las contradicciones y los conflictos que provocan los sistemas económicos; es el espacio-tiempo donde los pueblos definen su ser existencial, pues en el territorio “la identidad y la pertenencia son constituidas como fundamentos de la cohesión social, ya que este es habitado por la memoria y la experiencia”.

Esta visión cobra relevancia estratégica en el docente de Educación Media General, específicamente en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC). En este nivel, la enseñanza debe configurarse como un espacio para la formación de una conciencia crítica. Los docentes tenemos la responsabilidad ética de guiar a los jóvenes en la interpretación de los ecosistemas terrestres, entendiendo que las dificultades para la supervivencia de las especies son, a menudo, consecuencias de modelos de intervención humana insostenibles.

Desde esta perspectiva, la Cartografía Social se erige como un método de intervención comunitaria. Como afirman Diez Tetamanti y Escudero (2012), la geografía debe “desprenderse de un ápice de la dependencia de los fondos económicos procedentes de las empresas... y hacer compatible su actividad profesional con la organización de contactos permanentes, sistemáticos y estables con otros colectivos sociales” (p. 26). Es en el aula donde la construcción conjunta de mapas permite que la voz de los estudiantes sea oída.

Vale la pena preguntarse, entonces, qué tipo de educación geográfica se necesita para revertir esta herencia colonial. El Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007) ya apuntaba, desde hace más de una década, hacia una formación integral que articulara los ejes ambiente, trabajo liberador e interculturalidad, sentando así las bases para una pedagogía territorial situada en la realidad venezolana. Sin embargo, el tránsito de esta orientación curricular hacia la práctica cotidiana del aula no ha sido sencillo, en buena medida porque persisten resistencias metodológicas que privilegian la memorización de datos físicos sobre la interpretación crítica del espacio. Es precisamente en este vacío donde la Cartografía Social encuentra su pertinencia, al ofrecer un puente concreto entre el mandato curricular y la experiencia vivida de los estudiantes.

En visión general, este artículo se fundamenta en la convicción de que la educación integral, conforme al artículo 28 de la Ley Orgánica de Educación (2009: 26), debe favorecer el desarrollo armónico y la soberanía nacional. Al desarrollar

la creatividad del maestro y ampliar los aprendizajes en ambientes sociales, se propicia “la formación del nuevo republicano, con autonomía creadora, transformadora, así como una actitud emprendedora para poner en práctica soluciones en la transformación del contexto social comunitario”. El propósito de este contexto en su fin, es que profundicemos en cómo esta herramienta cartográfica permite al estudiante de media general reconocerse como parte constitutiva de su ecosistema, asumiendo un rol protagónico en la defensa de la soberanía territorial.

1.1 La ontología del territorio desde una dialéctica entre el poder y el ecosistema

La relación entre la sociedad y la naturaleza no constituye un hecho fortuito, sino el producto de una configuración histórica donde las fuerzas sociopolíticas determinan el uso y la significación del espacio geográfico. En la formación académica de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC), resulta imperativo partir de la premisa de que el espacio no representa un contenedor vacío, sino una construcción social compleja. Los pueblos, al transformar la naturaleza para satisfacer necesidades básicas como vivienda, alimentación, producción, configuran simultáneamente la estructura del territorio que habitan.

No obstante, esta construcción carece de neutralidad. La ontología del territorio se ve alterada por la lógica extractivista del sistema capitalista, el cual cosifica la naturaleza reduciéndola a un “recurso” sujeto a explotación. Se debe develar que el espacio geográfico, bajo este paradigma, pierde su esencia como hogar compartido para transformarse en una mercancía. Esta alienación territorial impide que las comunidades, especialmente en el contexto de la Educación Media General, reconozcan la interdependencia entre las prácticas culturales y la resiliencia de los ecosistemas terrestres.

Desde una postura sociocrítica, considero el papel de las estructuras de poder que definen el desarrollo. Si el ecosistema es tratado como una fuente inagotable de extracción, la consecuencia directa radica en la degradación del hábitat y la fragmentación del tejido social. Este proceso de despojo territorial trasciende lo físico; constituye un despojo epistemológico que intenta suprimir la memoria y las formas de vida locales en función de la rentabilidad, ignorando los impactos ambientales que comprometen la soberanía nacional a largo plazo.

La geografía, por consiguiente, debe trascender su faceta descriptiva. El estudio de los biomas o la clasificación de suelos resulta insuficiente si se omite la interpretación de las asimetrías de poder. La enseñanza del territorio implica un ejercicio dialéctico: reconocer la historia de lucha de los pueblos y analizar cómo dichas luchas han moldeado la forma en que se habita el entorno inmediato.

A este respecto, resulta pertinente incorporar el planteamiento de Harvey (2004), quien describe con precisión el mecanismo mediante el cual el capital contemporáneo se apropia de bienes comunes, un proceso que denomina acumulación por desposesión.

Dicho mecanismo no se limita a la expropiación de tierras o recursos; también despoja a las comunidades de su capacidad de decidir sobre el destino de su propio territorio. Trasladado al ámbito educativo, este concepto permite al docente de GHC explicar a sus estudiantes por qué determinados conflictos ambientales, la deforestación, la contaminación de cuencas o la expansión de monocultivos, no son hechos aislados, sino expresiones locales de una lógica global de acumulación.

Un segundo aporte teórico que enriquece esta discusión proviene de Haesbaert (2011), para quien el territorio jamás es una entidad única y homogénea, sino un entramado de múltiples territorialidades superpuestas: la del Estado, la de las corporaciones, la de las comunidades campesinas e indígenas, la de los propios estudiantes que habitan y recorren su entorno inmediato. Reconocer esta multiterritorialidad evita caer en lecturas simplistas del espacio geográfico y permite, en cambio, identificar las tensiones y negociaciones que subyacen a cualquier problemática ambiental.

Desde mi experiencia como docente de GHC, he podido constatar que cuando los estudiantes logran identificar estas capas superpuestas de territorialidad en su propia comunidad, la comprensión del ecosistema deja de ser un ejercicio abstracto y se convierte en una herramienta de lectura política de su realidad inmediata.

Tercero, y no por ello menos relevante, esta perspectiva multiterritorial dialoga de manera directa con la matriz de contrastes ontológicos que se presenta a continuación, pues permite matizarla: la lógica extractivista y la lógica emancipadora no siempre se presentan como polos opuestos y estables, sino que conviven, se disputan y en ocasiones se entremezclan dentro de un mismo territorio escolar y comunitario.

Con el propósito de fundamentar la postura académica, puedo establecer el contraste entre las relaciones de poder que configuran la visión territorial tal cual como se presenta la siguiente matriz:

Cuadro 1.

Matriz de contrastes ontológicos y epistemológicos en la gestión del territorio. Del modelo extractivista a la praxis emancipadora

Dimensión	Lógica Capitalista Extractivista	Lógica Crítica Emancipadora
Ontología del Territorio	Recurso explotable (Mercancía)	Espacio de vida (Bien Común)
Relación con el Ecosistema	Fragmentación y control técnico	Interdependencia y respeto biótico
Rol del Conocimiento	Hegemónico y tecnocrático	Diálogo de saberes y emancipación
Acción Política	Despojo y acumulación	Comunalización y soberanía

Fuente: Valero (2026)

La matriz expuesta evidencia que la lucha por el territorio es, en esencia, una disputa por el sentido de la existencia humana. Si la labor docente omite la construcción de esta conciencia crítica, se corre el riesgo de legitimar los discursos que justifican la dominación del medio natural. Así mismo, puedo considerar que la praxis docente requiere alinearse con la transformación del contexto social. La Ley Orgánica de Educación (2009) proporciona el marco normativo para esta ruptura: la autonomía creadora se erige como la herramienta mediante la cual los estudiantes diagnostican y cuestionan los modelos de producción que amenazan su seguridad e identidad territorial.

Por consiguiente, el ecosistema terrestre debe valorarse como un patrimonio que requiere defensa activa. Dicha defensa emana de un conocimiento profundo: solo se protege lo que se reconoce como propio. La geografía, enseñada bajo esta óptica dialéctica, se convierte en un ejercicio efectivo de soberanía territorial. Así, se reafirma que el espacio geográfico constituye, en última instancia, el escenario donde se dirime el futuro de la sociedad. La propuesta pedagógica defendida busca restaurar el equilibrio entre la acción humana y la preservación del hábitat, fundamentando la labor educativa en la formación de ciudadanos capaces de leer críticamente el territorio y transformarlo desde sus raíces.

1.2 Convergencias teóricas: Freire, Fals Borda y la racionalidad ambiental

Para sostener con mayor solidez la propuesta pedagógica que aquí se defiende, conviene detenerse en tres referentes que, aunque provienen de tradiciones distintas, convergen en un mismo horizonte emancipador. El primero de ellos es Freire (2005), cuya crítica a la educación bancaria resulta insoslayable cuando se piensa la enseñanza del ecosistema terrestre. Para el pedagogo brasileño, la

educación auténtica no consiste en depositar contenidos en la mente del estudiante, sino en generar un diálogo problematizador entre educador y educando, mediado siempre por el mundo que ambos habitan. Aplicado a la Geografía, esto significa que el ecosistema no debe presentarse como un objeto ya definido y cerrado, sino como una pregunta abierta que estudiante y docente construyen juntos a partir de la observación y la palabra.

Un segundo referente, complementario al anterior, es el de Fals Borda (2009), sociólogo colombiano que desarrolló la investigación acción participativa como método capaz de devolver a las comunidades el protagonismo sobre la producción de conocimiento acerca de su propio territorio. Es precisamente Fals Borda quien acuña la noción de sentipensante, retomada líneas atrás en este artículo, para describir una forma de conocer que no separa la razón de la emoción ni el intelecto de la experiencia vivida. Cuando la Cartografía Social se practica en el aula de GHC, se está, en el fondo, aplicando una variante escolar de la investigación acción participativa: los estudiantes no solo describen su ecosistema, sino que lo investigan, lo discuten y proponen transformaciones sobre él.

Tercero, y como cierre de esta tríada teórica, resulta imprescindible el aporte de Leff (2004) en torno a lo que denomina racionalidad ambiental. Para este autor, la crisis ecológica contemporánea no es solamente un problema técnico de gestión de recursos, sino, ante todo, una crisis del conocimiento, es decir, una crisis derivada de una racionalidad económica que ha subordinado históricamente a la naturaleza. La racionalidad ambiental propuesta por Leff exige, por el contrario, una reapropiación social de la naturaleza, en la que los saberes locales, las prácticas productivas sustentables y los valores culturales recuperen un lugar central en la toma de decisiones sobre el territorio.

Puedo afirmar, entonces, que la convergencia entre Freire, Fals Borda y Leff no es casual, sino que responde a una misma preocupación de fondo: devolver la palabra y la capacidad de decisión a quienes habitan cotidianamente el ecosistema que se pretende estudiar y proteger. Esta tríada teórica, lejos de sustituir el marco conceptual de Díez Tetamanti y Escudero (2012) que sostiene el cuerpo central de este artículo, lo robustece y le otorga una densidad pedagógica y epistemológica mayor, al conectar la cartografía social con una tradición latinoamericana de pensamiento crítico que se remonta a varias décadas atrás.

1.3 La cartografía social como pedagogía de la emancipación y praxis investigativa

En la praxis docente dentro del área de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC), la cartografía debe trascender la mera representación gráfica del relieve o la hidrografía para constituirse en un dispositivo de intervención pedagógica. Desde mi práctica puedo plantear, que dicha herramienta permite democratizar el saber geográfico, convirtiendo al estudiante en un sujeto activo de su propio proceso de

aprendizaje. A través de la construcción participativa, se logra que el espacio geográfico deje de ser una abstracción teórica y se transforme en un objeto de estudio vivo, tangible y profundamente vinculado a la realidad comunitaria.

Tomando en consideración lo anterior, puedo destacar que, desde mi experiencia docente, la aplicación de las cartografías sociales conjuga la palabra, la observación y la construcción en conjunto, produciendo diferentes formas de intercambio y retroalimentación entre los actores del hecho educativo. Tal como señalan Diez Tetamanti y Escudero (2012), “dentro de este dispositivo es posible construir diferentes y múltiples transcripciones, interpretaciones y miradas que proponen y expresan diferentes maneras de comprender y explicar el territorio” (p. 26). Esta pluralidad de interpretaciones es lo que permite generar los acuerdos y consensos necesarios para la convivencia ciudadana.

Desde la perspectiva pedagógica, esta herramienta favorece el desarrollo de la “autonomía creadora” establecida en la Ley Orgánica de Educación (2009). Al mapear su ecosistema terrestre, el estudiante de Educación Media General desplaza su rol de receptor pasivo hacia el de investigador crítico. Este proceso permite identificar no solo las potencialidades bióticas, sino también las vulnerabilidades socioambientales presentes en su entorno inmediato, dotando de significado social a los contenidos curriculares tradicionales. Aquí, la cartografía social propicia, además, una alianza estratégica entre la Geografía y el Trabajo Social. Mientras la Geografía aporta la dimensión territorial y espacial, el Trabajo Social provee la metodología para la organización y sistematización de la realidad comunitaria. Esta integración es indispensable para que nuestra labor docente supere el ámbito del aula y se inserte de manera efectiva en la transformación de la realidad problemática que aqueja a los sectores menos privilegiados.

Cabe destacar, además, que este proceso no se agota en la elaboración del mapa como producto final. Siguiendo los planteamientos de Fals Borda (2009) sobre la investigación acción participativa, la verdadera riqueza de la Cartografía Social reside en el proceso mismo de construcción colectiva: en las conversaciones que se generan durante el trabajo de campo, en los desacuerdos que emergen al momento de decidir qué incluir y qué dejar fuera del mapa, y en los consensos que finalmente se alcanzan. Dicho de otro modo, el mapa es apenas la huella visible de un proceso social mucho más amplio y significativo.

Desde mi práctica docente, he observado que los estudiantes que participan en estos ejercicios cartográficos suelen desarrollar una sensibilidad particular hacia los problemas de su entorno que difícilmente se logra a través de la clase expositiva tradicional. Esto no resulta sorprendente si se considera que la cartografía social convierte al aula en un espacio de investigación situada, donde el conocimiento no llega desde afuera, sino que se construye desde dentro, a partir de la propia experiencia comunitaria de los jóvenes.

Resulta fundamental destacar la ética profesional que implica este ejercicio. Siguiendo el planteamiento de Diez Tetamanti y Escudero (2012:26), la geografía debe cumplir una misión de enorme valor, logrando “hacer compatible su actividad profesional con la organización de contactos permanentes, sistemáticos y estables con otros colectivos sociales menos privilegiados que también tienen necesidades y cuya voz debe ser oída”. Este compromiso con el contexto social es lo que valida la calidad académica y humana del docente de GHC.

Para sistematizar el impacto de esta praxis en el ámbito educativo, presento la siguiente matriz que detalla las fases de la acción docente:

Cuadro 2.

Matriz de intervención pedagógica. La cartografía social como dispositivo de transformación territorial.

Fase de la Acción	Acción del Docente de GHC	Impacto en el Ecosistema Terrestre
Diagnóstico	Observación y escucha participativa	Identificación de problemas de uso del suelo
Construcción	Elaboración colectiva de cartogramas	Visibilización de actores y conflictos
Interpretación	Diálogo de saberes (Técnico-Popular)	Comprensión del ecosistema como hogar
Transformación	Acciones sociocomunitarias	Rescate de la soberanía alimentaria

Fuente: Valero (2026)

La matriz presentada operacionaliza el pensamiento emancipador; permite transitar desde una teoría descontextualizada hacia una acción transformadora. La enseñanza de la geografía, bajo este esquema, no se limita a transmitir información, sino que dota al estudiante de instrumentos para incidir directamente sobre su realidad. En este precepto, la pedagogía de la emancipación se fundamenta en la capacidad de identificar en los mapas no solo elementos físicos, sino el tejido social que sostiene la vida en los ecosistemas. Esta lectura crítica del territorio resulta esencial para que el joven reconozca los factores que condicionan la flora, la fauna y, en última instancia, la calidad de vida de su propia comunidad.

El docente, al ejercer esta labor, asume un rol de facilitador de procesos colectivos. La cartografía se convierte en una evidencia de la soberanía territorial: al poner en el mapa las necesidades y potencialidades de la comunidad, se está ejerciendo un acto de reconocimiento y valoración del patrimonio biótico y cultural.

Puedo concluir este contexto reafirmando que la cartografía social es, ante todo, un método coherente y participativo. Su capacidad para posibilitar procesos de participación protagónica garantiza que la educación en GHC contribuya efectivamente al desarrollo armónico del nuevo republicano, forjando una conciencia ambiental arraigada en el territorio.

1.4 Hacia una ecología de los saberes y el compromiso ético en el aula

La construcción de una conciencia ambiental en el marco de la educación venezolana demanda una superación de los modelos pedagógicos tradicionales. La “Ecología de los saberes” propuesta por Santos (2000), desde posturas críticas, exige que el docente de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC) valore los conocimientos locales y comunitarios en igualdad de condiciones con los saberes académicos. Esta integración constituye la base para que el estudiante comprenda que su territorio es, ante todo, un espacio de convivencia intersubjetiva.

En consonancia con la visión transformadora de la educación actual, el ambiente no debe entenderse como un ente externo al individuo, sino como una extensión de su propia vida. Esta concepción sentipensante es la que permite que el joven de Educación Media General desarrolle una ética del cuidado, fundamentada en la responsabilidad compartida de preservar la diversidad biótica y cultural. El compromiso ético del docente radica en la capacidad de conectar la teoría del currículo con las problemáticas locales. Cuando el proceso educativo se arraiga en la realidad comunitaria, la soberanía nacional deja de ser una noción abstracta para convertirse en una práctica cotidiana. La defensa del patrimonio natural, por tanto, se transforma en un ejercicio de soberanía frente a cualquier intento de dominación que pretenda instrumentalizar los recursos naturales sin considerar el bienestar de la colectividad.

Comprendo en contexto con lo anterior que la sistematización de esta praxis pedagógica mediante la cartografía social facilita la visibilización de los conflictos socioambientales. Al mapear las problemáticas, se generan herramientas de denuncia y de propuesta que permiten a los estudiantes participar en la búsqueda de soluciones concretas. La participación protagónica, al ser un eje transversal en la formación del “nuevo republicano”, encuentra en la cartografía el canal perfecto para materializarse dentro y fuera del aula.

Ahora bien, esta visibilización de los conflictos socioambientales adquiere mayor profundidad si se interpreta a la luz de la racionalidad ambiental planteada por Leff (2004). Para este autor, no basta con denunciar el daño ecológico; es necesario, además, reconstruir los sentidos que las comunidades atribuyen a su entorno, recuperando saberes tradicionales que la racionalidad económica dominante ha desplazado durante décadas. En el contexto escolar venezolano, esto se traduce en la posibilidad de que los estudiantes dialoguen con sus abuelos, con los productores agrícolas de la zona o con los pescadores de la comunidad,

integrando ese conocimiento empírico al análisis geográfico que se realiza en el aula.

Un segundo elemento que merece atención es la dimensión intergeneracional de esta ecología de saberes. Al incorporar las voces de los adultos mayores y de otros actores comunitarios, la cartografía social no solo enriquece el contenido del mapa, sino que fortalece los lazos de pertenencia entre los jóvenes y su territorio, contribuyendo a la preservación de una memoria colectiva que, de otro modo, correría el riesgo de perderse. Tercero, esta misma dinámica favorece la construcción de una ciudadanía ambiental activa, en la medida en que los estudiantes dejan de percibir la defensa del ecosistema como una responsabilidad exclusiva de instituciones externas y comienzan a asumirla como una tarea propia y comunitaria.

Es indispensable reconocer que el docente es, a su vez, un investigador de su propia práctica. La reflexión crítica sobre los resultados de las cartografías permite ajustar las estrategias pedagógicas a las particularidades del entorno. Este proceso de retroalimentación constante asegura que la enseñanza de la GHC sea dinámica y responda a las necesidades de un ecosistema en constante transformación. Para sintetizar la visión integradora que debe guiar este proceso, se propone la siguiente matriz de correspondencia:

Cuadro 3.

Matriz de convergencia: Del pensamiento crítico a la acción eco-social

Dimensión	Enfoque Pedagógico	Propósito Ético-Social
Saber	Diálogo de saberes (Técnico-Popular)	Descolonización del conocimiento
Hacer	Cartografía participativa	Empoderamiento comunitario
Sentir	Ética del cuidado (Sentipensante)	Reconexión con el entorno biótico
Transformar	Praxis sociocomunitaria	Defensa de la soberanía nacional

Fuente: Valero (2026)

Esta matriz ilustra que la convergencia entre el saber, el hacer, el sentir y el transformar no es accidental. Es el resultado de una pedagogía diseñada para fomentar la emancipación. En la medida en que los estudiantes asumen esta integralidad, su papel en la sociedad evoluciona hacia una ciudadanía más activa, consciente y comprometida con el desarrollo armónico del país. Por ende, la educación ambiental, bajo este enfoque, trasciende las efemérides ecológicas. Se

convierte en una constante del quehacer pedagógico, donde cada contenido debe pasar por el tamiz de la pertinencia social y el impacto territorial. Solo mediante esta rigurosidad se logra que los ecosistemas terrestres ocupen el lugar central que les corresponde en la agenda educativa.

Asimismo, debo enfatizar el rol de la institución educativa como nodo articulador de redes sociales. La escuela no es una isla; es el corazón de la comunidad. Al abrir sus puertas a la cartografía social, el docente extiende el aula hacia el territorio, permitiendo que las familias se involucren en la formación de los ciudadanos que requiere la nación.

Los desafíos planteados por la crisis climática contemporánea requieren de respuestas locales con visión global. La formación académica que promueve este estudio prepara a las nuevas generaciones para interpretar los cambios en el ecosistema, analizando sus causas y proponiendo alternativas de adaptación que respeten la dignidad humana y los ciclos naturales.

El “nuevo republicano” del que habla la ley (LOE, 2009) se forja en el trabajo cooperativo. La cartografía social, al ser un trabajo de equipo, desarrolla las habilidades necesarias para la resolución pacífica de conflictos y la organización colectiva, valores fundamentales para cualquier sociedad que aspire a la paz y a la sustentabilidad ambiental.

Puedo destacar que el camino hacia una educación ambiental liberadora está trazado por la práctica docente comprometida. Al integrar el análisis geográfico con la realidad social, y al utilizar la cartografía como brújula pedagógica, se dota a los estudiantes de los medios necesarios para la construcción de su propio futuro. Es, en última instancia, una apuesta innegociable por la vida, la justicia y la soberanía del territorio.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y PROYECCIONES INVESTIGATIVAS

Resulta necesario, antes de cerrar este análisis, precisar algunas consideraciones de orden metodológico que fundamentan la reflexión aquí desarrollada. El presente artículo se inscribe en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo que privilegia el método hermenéutico como vía de interpretación del espacio geográfico. Esta elección no es arbitraria: solo un abordaje hermenéutico permite comprender el territorio como un texto vivo, susceptible de múltiples lecturas, y no como un dato fijo que se limita a describir. En tal sentido, la reflexión desarrollada a lo largo de este artículo parte de la experiencia docente del autor en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía, complementada con la revisión de los referentes teóricos ya expuestos.

Conviene reconocer, asimismo, algunas limitaciones inherentes a este tipo de estudio. Al tratarse de un ensayo de carácter teórico y reflexivo, sustentado en la

práctica pedagógica del autor, no se presentan aquí datos empíricos sistematizados provenientes de una investigación de campo formal, con instrumentos aplicados a una muestra determinada de estudiantes. Esta limitación, lejos de invalidar la propuesta, abre una ruta clara para futuras investigaciones: sería sumamente valioso, por ejemplo, sistematizar experiencias concretas de cartografía social desarrolladas en distintos liceos venezolanos, documentando sus resultados mediante estudios de caso o investigación acción participativa propiamente dicha, tal como la concibió Fals Borda (2009).

En esa misma línea, se sugiere como proyección investigativa el diseño de instrumentos de evaluación pedagógica que permitan medir, con mayor precisión, el impacto de la cartografía social sobre la conciencia ambiental de los estudiantes de Educación Media General. Asimismo, resultaría pertinente explorar la articulación de esta propuesta con otras áreas del currículo, más allá de Geografía, Historia y Ciudadanía, como las Ciencias Naturales o la Orientación y Convivencia, de manera que la lectura crítica del territorio se convierta en un eje verdaderamente transversal de la formación del nuevo republicano.

2. CONCLUSIÓN

La investigación desarrollada permite afirmar que la Cartografía Social, más allá de ser un instrumento técnico de representación espacial, constituye un dispositivo hermenéutico y sociopolítico de primer orden para la educación ambiental en Venezuela. Se ha demostrado que la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC) adquiere su verdadera dimensión emancipadora cuando el docente logra trascender el modelo extractivista que cosifica al ecosistema como simple mercancía para instaurar una visión sentipensante, donde el territorio es comprendido como un constructo histórico, social y cultural.

En este sentido, se concluye que el blindaje ontoepistémico de esta investigación se sustenta en la superación de la dicotomía sociedad-naturaleza. La praxis educativa, al integrar la cartografía participativa, no solo cumple con el mandato legal de la Ley Orgánica de Educación (2009) en cuanto a la formación del nuevo republicano, sino que además garantiza una pedagogía de la resistencia. El aula, bajo este enfoque, se expande hacia el territorio, convirtiéndose en un nodo donde el diálogo de saberes permite que la comunidad escolar sea partícipe directa en la defensa de sus hábitats.

Cabe agregar que los aportes de Freire (2005), Fals Borda (2009), Leff (2004), Harvey (2004) y Haesbaert (2011), integrados al marco central de Diez Tetamanti y Escudero (2012), permiten sostener que la Cartografía Social no es una técnica aislada, sino la expresión concreta de una tradición latinoamericana de pensamiento crítico que ha insistido, durante décadas, en la necesidad de devolver a los pueblos la palabra y la capacidad de decisión sobre su propio territorio. Esta articulación teórica confirma que la propuesta pedagógica defendida

en este artículo no es una ocurrencia aislada del autor, sino que se inserta en una genealogía intelectual sólida, capaz de dialogar con los retos ambientales y educativos que enfrenta actualmente Venezuela.

Finalmente, la integración de la Geografía y el Trabajo Social en la cartografía social facilita una intervención comunitaria efectiva frente a los desafíos ambientales contemporáneos. La formación de ciudadanos críticos, capaces de leer, interpretar y transformar su entorno, constituye la estrategia fundamental para alcanzar la soberanía territorial. La educación, por tanto, se asume como una apuesta innegociable por la justicia ambiental, la cohesión social y la preservación de la vida, proyectando un modelo educativo que responde con pertinencia a las demandas de un contexto sociopolítico en constante evolución.

Referencias

- Diez Tetamanti, J. M., y Escudero, B. (2012). Cartografía social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias. Editorial Universitaria de la Patagonia.
https://books.google.co.ve/books/about/CARTOGRAF%C3%8DA_SOCIAL.html?id=v gF8nhKwlpYC&redir_esc=y
- Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. CLACSO / Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Haesbaert, R. (2011). El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad. Siglo XXI Editores.
- Harvey, D. (2004). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. CLACSO.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI Editores.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (pp. 201-246). CLACSO.
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción. Ariel Geografía. <https://www.redalyc.org/pdf/111/11101008.pdf>