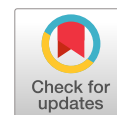


La Cartografía Social como dispositivo pedagógico en la formación de Trabajo Social: sistematización de una experiencia en el Instituto Superior de Servicio Social

Social Cartography as a Pedagogical Tool in Social Work Education: A Systematization of an Experience at the Higher Institute of Social Service

Darío Alfredo González¹ 

¹ Universidad Dr. Andres Bello. San Salvador, El Salvador.
Correspondencia: darioalfredogonzalez@gmail.com



RESUMEN

Este artículo presenta la sistematización de una experiencia pedagógica basada en la incorporación de la cartografía social como dispositivo formativo en Trabajo Social. El estudio se desarrolló en la asignatura Taller Integrado de segundo año del Instituto Superior de Servicio Social “Remedios Escalada de San Martín” (Corrientes, Argentina) durante el ciclo lectivo 2025. El propósito fue reconstruir e interpretar críticamente el recorrido formativo del estudiantado, a fin de identificar qué competencias profesionales se fortalecieron y cómo cambió su manera de entender el territorio. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se analizó el proceso de una muestra intencional de 13 estudiantes a partir de entrevistas semiestructuradas, el análisis documental de programas, diarios de campo y matrices de datos. Los hallazgos muestran el paso de un “saber mito”, que reduce el territorio a un contenedor físico, a una concepción sociohistórica y relacional. Se concluye que la cartografía social funciona como un dispositivo de descolonización pedagógica que fortalece la observación intencionada, la escucha activa y la planificación situada en la práctica preprofesional.

Palabras clave: trabajo social, cartografía social, sistematización de experiencias, dispositivo pedagógico, territorio.

ABSTRACT

This article presents the systematization of a pedagogical experience centered on the incorporation of social cartography as a formative tool in Social Work. The study was conducted in the second-year Integrated Workshop course at the “Remedios Escalada de San Martín” Higher Institute of Social Work (Corrientes, Argentina) during the 2025 academic year. The aim was to reconstruct and critically interpret the students’ formative process in order to identify which professional competencies were strengthened and how their understanding of territory changed. Using a qualitative and interpretive approach, the process of a purposive sample of 13 students was analyzed through semi-structured interviews, documentary analysis of programs, field notes, and data matrices. The findings reveal a shift from a “mythical knowledge”—which reduces the territory to a physical container—to a socio-historical and relational conception. It is concluded that social cartography functions as a tool for pedagogical decolonization that strengthens intentional observation, active listening, and practice-based planning in pre-professional training.

Keywords: social work, social cartography, systematization of experiences, pedagogical tool, territory.



Artículo de acceso
abierto. CC BY 4.0

Editor Responsable: Carmen García 
Universidad Nacional de Asunción,
Facultad de Ciencias Sociales.
San Lorenzo, Paraguay.

Recibido: 11-06-2026
Aceptado: 5-10-2026

INTRODUCCIÓN

En la formación profesional en Trabajo Social, la comprensión del territorio suele verse tensionada por visiones tradicionales que lo conciben como un simple escenario físico o como “contenedor” de problemas sociales. Superar esta mirada positivista requiere dispositivos pedagógicos que permitan develar las tramas relacionales, simbólicas e históricas que configuran los espacios de intervención profesional. En este marco, la cartografía social se presenta como un recurso metodológico y formativo con un fuerte potencial transformador.

Este artículo presenta la sistematización de una experiencia pedagógica realizada en la carrera de Trabajo Social del Instituto Superior de Servicio Social “Remedios Escalada de San Martín” (ISSS), ubicado en la ciudad de Corrientes, Argentina. La experiencia se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2025 en la asignatura *Taller Integrado* de segundo año, con la participación de 23 estudiantes. La propuesta buscó vincular la teoría sobre el espacio con lo vivido en las prácticas preprofesionales realizadas en los barrios Cichero, Libertad y Molina Punta de dicha ciudad.

El objetivo de esta sistematización fue reconstruir e interpretar críticamente el recorrido pedagógico y epistémico del estudiantado a partir de la incorporación de la cartografía social como dispositivo formativo. Para orientar el análisis se plantearon los siguientes objetivos específicos: identificar las concepciones iniciales sobre el territorio que tenía el grupo de estudiantes antes de los talleres cartográficos; analizar el proceso de construcción colectiva de los mapas sociohistóricos y las interacciones grupales que surgieron durante la práctica; valorar las transformaciones en las competencias de intervención profesional (observación, escucha activa y diagnóstico situado) alcanzadas por el estudiantado al finalizar la experiencia.

En el plano teórico, el análisis se apoya en tres conceptos centrales:

Dispositivo Pedagógico: Concebido desde la perspectiva de Martha Souto (1993, 1999)

como una red de relaciones, espacios y tiempos dispuestos de manera intencional para promover procesos de aprendizaje reflexivo y subjetivación profesional.

Cartografía Social: Definida a partir de los aportes de Juan Manuel Diez Tetamanti (2012, 2018) y Alfredo Carballeda (2012, 2014) como un método participativo, horizontal y de producción colectiva de conocimiento que permite mapear subjetividades, memorias y tensiones territoriales.

Sistematización de Experiencias: Compreendida desde los planteos de Oscar Jara Holliday (2012, 2018) y Rosa María Cifuentes Gil (1999, 2011) como una modalidad de investigación cualitativa e interpretativa que produce conocimiento crítico desde la propia práctica y sobre ella, orientada a transformar las intervenciones sociales y educativas.

Contexto de la experiencia

El Instituto Superior de Servicio Social “Remedios Escalada de San Martín”, institución de nivel superior no universitario de la provincia de Corrientes, está ubicado en la ciudad capital, sobre la calle Hipólito Yrigoyen N° 2145. Depende de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación provincial y ofrece cuatro carreras: tres de formación técnica (Enfermería, Comunicación Social, y Educación y Seguridad Vial) y una de perfil sociohumanístico, Trabajo Social, que se dicta sin interrupciones desde 1966.

A lo largo de casi sesenta años de trayectoria, el plan de estudios de la carrera fue modificado en varias ocasiones: 1969, 1977, 1979, 1982 (con una reorganización en 1984) y 2008. Vistos en perspectiva histórica, estos cambios curriculares se corresponden con los modelos de intervención predominantes en cada época: Modelo Asistencial (1969), Modelo Higienista (1977), Modelo Médico-Jurídico (1979), Modelo de Servicio Social (1982/1984) y Modelo de Trabajo Social (vigente desde 2008 hasta la actualidad).

El diseño curricular vigente se organiza en cuatro campos: formación general, fundamentos, formación específica y práctica profesionalizante. La experiencia que aquí se presenta tuvo lugar en la asignatura Taller Integrado, que corresponde al segundo año de la carrera y forma parte del campo de la formación específica.

La enseñanza de Trabajo Social y los dispositivos pedagógicos

El Trabajo Social forma parte de las ciencias sociales como una disciplina cuyos saberes y prácticas se transmiten en espacios especializados de formación, como las universidades y los institutos superiores. En ese proceso, la didáctica es la estrategia fundamental para concretar la transmisión de esos saberes. Como todo campo especializado, el Trabajo Social construye su propia didáctica; en este sentido, “una Didáctica Específica depende directamente de dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos: las Ciencias de la Educación y un área del saber” (Olivos Moreno, 2011, p. 28).

Por eso, la formación en un campo profesional exige enseñar de manera articulada marcos teóricos y saberes prácticos, y también su aplicación en contextos sociales concretos. Ser profesional implica demostrar competencias en un dominio de conocimientos especializados que la sociedad demanda y que se adquiere mediante un proceso de aprendizaje que acredita el desarrollo de determinadas aptitudes (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1996; Pilone, 2001).

Para lograr este propósito, los dispositivos pedagógicos funcionan como construcciones a la vez sociales y técnicas. En este último sentido, Souto (1999) señala que los dispositivos establecen “modos de organización de espacios, de tiempos, de sujetos por edad, de contenidos disciplinares, etc.” (p. 68). Entre estos dispositivos ubicamos la cartografía social, entendida como un método de construcción de mapas que busca ser colectivo, horizontal y participativo. Este enfoque “implica una tarea compartida, con fuertes intercambios de ideas,

un debate sobre acciones, objetos, y conflictos; y finalmente un consenso. En ese momento, el mapa se transforma en un texto acabado que habla de un espacio compuesto por acciones y objetos en conflicto, pero escrito mediante un consenso” (Diez Tetamanti, 2012, pp. 14-15).

METODOLOGÍA

Desarrollo de la Experiencia Pedagógica de Cartografía Social

La experiencia se desarrolló en el aula taller del Instituto Superior de Servicio Social “Remedios Escalada de San Martín” (ISSS) y en los barrios Cichero, Libertad y Molina Punta de la ciudad de Corrientes, donde el estudiantado realizó sus prácticas preprofesionales. El proceso se extendió de mayo a noviembre de 2025 y se organizó en cuatro fases de intervención pedagógica:

Fase 1: Sensibilización y problematización del espacio (mayo y junio de 2025): Se realizaron cuatro talleres áulicos orientados a deconstruir la noción positivista del mapa. Las intervenciones docentes incluyeron dinámicas de deriva urbana y registro de sensaciones para problematizar el territorio más allá de sus límites físicos.

Fase 2: Inmersión territorial y registro de campo (julio y agosto de 2025): Los grupos recorrieron los barrios asignados con consignas de observación intencionada, entrevistaron brevemente a referentes comunitarios y registraron sus observaciones en bitácoras individuales.

Fase 3: Mapeo colectivo e interpretación gráfica (septiembre y octubre de 2025): Se llevaron a cabo tres jornadas intensivas de cartografía social en el aula del ISSS. Con afiches, plastilinas, hilos e íconos, los estudiantes elaboraron mapas sociohistóricos en los que identificaron redes de poder, zonas de conflicto y recursos comunitarios.

Fase 4: Devolución y plenarios de contraste (noviembre de 2025): Los grupos expusieron los mapas elaborados y se discutió críticamente qué implicancias tenían estos hallazgos para la elaboración de diagnósticos en Trabajo Social.

Proceso de Sistematización de la Experiencia: Enfoque y Abordaje Metodológico

Se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo bajo la modalidad de sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2018; Cifuentes Gil, 2011). Este diseño busca reconstruir e interpretar la práctica desde la perspectiva de los propios actores para producir conocimiento situado y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque permitió registrar las “actividades observables” (Mendicoa, 2000, p. 115) que ocurren en el proceso educativo. A través de la observación participante fue posible comprender y analizar el fenómeno en el escenario donde se produce: el aula, entendida como un espacio vivo, atravesado por relaciones sociales, culturales e históricas.

Universo, Muestra y Criterios de Selección

Universo de estudio: Conformado por la totalidad de estudiantes matriculados en la asignatura Taller Integrado de segundo año del ISSS “Remedios Escalada de San Martín” en 2025 (23 estudiantes).

Muestra y selección: Se conformó una muestra intencional, no probabilística, de 13 estudiantes. Los criterios de inclusión fueron haber cumplido el 100 % de asistencia a los talleres de cartografía social, haber participado activamente en las salidas de campo a los barrios seleccionados y haber firmado el consentimiento informado para el uso de sus producciones y relatos.

Fuentes de Información y Técnicas de Recolección

Para garantizar la triangulación de datos, se utilizaron fuentes primarias y secundarias.

Técnicas de recolección primarias: Entrevistas semiestructuradas, que parten de una guía de asuntos o preguntas y dan al entrevistador la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas destacados; es decir, no todas las preguntas

están predeterminadas (Hernández Sampieri, et al, 2006, p. 597). Las entrevistas se realizaron a las 13 estudiantes al finalizar el cursado y se organizaron en torno a tres ejes: percepción territorial, trabajo colectivo y aprendizaje profesional. “La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre la persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández Sampieri, et al, 2006, p. 597).

Fuentes documentales y registros de la experiencia: Se utilizaron “documentos y materiales organizacionales” (Hernández Sampieri, et al, 2006, p. 616), entre ellos la Propuesta de Diseño Curricular de la Carrera de Trabajo Social (2008), el Programa Analítico de la asignatura Taller Integrado (2025), los registros de asistencia y planillas de seguimiento docente, y los cuadernos de campo y bitácoras individuales de las 13 estudiantes.

También se trabajó con las crónicas áulicas de los talleres de cartografía redactadas por el docente y con los registros fotográficos y las producciones gráficas de los mapas sociales elaborados.

Enfoque Metodológico de Análisis de la Información: Para el tratamiento de los datos se optó por el análisis temático, que consistió, en primer lugar, en identificar los núcleos temáticos presentes en los discursos de las estudiantes entrevistadas y, luego, en organizar los datos según las relaciones establecidas entre esos núcleos. La identificación de los núcleos se hizo de forma empírica, a partir de las transcripciones de las entrevistas. También, se tuvo en cuenta la conexión entre los temas y la relevancia que adquirieron según los significados que les atribuyeron tanto las entrevistadas como el entrevistador. Se procedió del mismo modo con los datos obtenidos en las observaciones de clase.

A partir de los núcleos temáticos se identificó una categoría central, es decir, una categoría capaz de dar cuenta de buena parte de los patrones de conducta o de los acontecimientos investigados. Esa categoría permitió organizar los núcleos en una construcción conceptual acorde con los objetivos de la investigación y vincularlos con los supuestos teóricos

enunciados. La interpretación buscó dar sentido a las regularidades observadas, considerando las lecturas que las propias entrevistadas hicieron de sus relatos, los contextos sociales e históricos en los que se desenvuelven y los marcos teóricos de partida.

Los datos provenientes de las entrevistas y los documentos se sistematizaron en

una matriz analítica de tres dimensiones (Contextualización, Reconstrucción de la Experiencia e Interpretación Crítica y Lecciones Aprendidas). La información recopilada se trianguló contrastando los discursos estudiantiles, los registros de campo y el marco teórico seleccionado, lo que permitió arribar a conclusiones sobre la experiencia.

Tabla 1. Matriz de Datos

Momento de la Sistematización	Ejes de Indagación	Hallazgos empíricos	Dimensiones Analíticas
Contextualización	Conocimientos previos sobre cartografía social. Origen de la Demanda. Estado emocional previo y dominio.	Conocimiento nulo o ausente: E1, E4 y E8 declaran un desconocimiento total “era nula”, “no sabía qué era ni su función o elaboración”. Asociación geográfica y tecnocrática: E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12 y E13 vinculaban la cartografía exclusivamente al “dibujo de un mapa común”, “plenamente geográfico” o a “marcar nombres de calles”. Imposición externa y curricular: E2, E4, E9 y E10 señalan que la demanda surgió de la cátedra o del centro de prácticas “idea del centro trasladada al Taller”. Apropiación y tránsito dialéctico: E1, E5, E6, E7, E11 y E13 explicitan que la exigencia institucional mutó hacia una necesidad personal y profesional para dotar de profundidad a sus intervenciones en los barrios Cichero, Libertad y Molina Punta. Inseguridad generalizada: Prevalencia de inseguridad y debilidad metodológica (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E12, E13). Fetichismo de la prolijidad: E8 confiesa el “miedo a equivocarse” y una excesiva centralidad en la estética.	El “Saber Mito” (Obstáculo Epistemológico): Hegemonía de la concepción positivista y parcelada del espacio físico como contenedor aséptico. Implicación Subjetiva: Tránsito desde el cumplimiento burocrático hacia la sensibilización y el reconocimiento de la insuficiencia de las herramientas tradicionales. Ruptura Epistemofílica: Tensión afectiva y cognitiva frente al modelo educativo tradicional que penaliza el error.
Experiencia	Dinámica del aula y construcción colectiva. Herramientas y soportes utilizados. Criterios de selección y tensiones grupales	El aula como laboratorio: Subgrupos organizados según los centros de práctica preprofesional (E1, E2, E4, E8, E11). Cartografía vivencial: Mapeo de problemáticas concretas como basurales y animales sueltos en el Barrio Cichero (E13) o delimitación del Barrio Libertad (E8). Soportes analógicos y dialógicos: Uso de papel madera, afiches, cartón, fibrones, plastilina y recortes (E2, E3, E4, E7, E10, E11, E12). Insumos de investigación: Incorporación de la observación intencionada y el cuaderno de campo (E1, E8, E13). Criterios de relevancia social: Inclusión de redes comunitarias, centros de salud, escuelas, conflictos ambientales y dinámicas vinculares. Surgimiento del conflicto: E8 revela tensiones por procedencias barriales heterogéneas; E10 identifica asimetrías en el compromiso grupal.	Emergencia del Sujeto Cartógrafo: El aula se transmuta en un espacio de producción situada donde el mapa actúa como espejo del territorio vivido y simbólico. Operacionalización Metodológica: Democratización técnica mediante soportes accesibles para la expresión colectiva. El mapa como campo de disputa: Evidencia de que el consenso no es armónico, sino síntesis dialéctica de tensiones interculturales.
Reflexiones	Competencias profesionales potenciadas. Giro ontológico sobre el territorio. Intervención Tradicional vs. Cartografía Social.	Salto cualitativo: Consenso absoluto en el fortalecimiento de la observación intencionada, la escucha activa y la planificación situada. Superación de la geografía física: El territorio deja de ser un espacio o edificio físico (E4) para concebirse como una construcción social atravesada por vínculos, desigualdades y conflictos (E1, E3, E5, E6, E7, E11, E13). Intervención Tradicional: Calificada como “de oficina”, “alejada de las personas”, “vertical” e “individual” (E1, E4, E5, E7, E8, E11). Cartografía Social: Definida como “más humana”, “participativa”, “colectiva” y “dinámica” (E4, E6, E8, E11, E12).	De la Técnica a la Praxis: Transmutación de la competencia instrumental en una capacidad intelectual y crítica. Descolonización de la Mirada: Superación de la empiria inmediata hacia un tejido relacional e histórico viviente. Dimensión Política y Pedagógica: Ruptura con la escucha fragmentada y democratización del saber en coconstrucción con la comunidad.

RESULTADOS

La interpretación cualitativa de los datos se realizó mediante la triangulación entre fuentes primarias (relatos de estudiantes y registros de taller) y fuentes secundarias (documentos institucionales y curriculares). A continuación, se presentan los hallazgos, organizados en tres ejes analíticos de la matriz de datos.

Del “Saber Mito” al Territorio Vivido: Deconstrucción de Concepciones Iniciales

El análisis documental, en particular la propuesta de Diseño Curricular de Trabajo Social (2008) y del Programa Analítico del Taller Integrado (2025), muestra que las prácticas se formulan con énfasis en la delimitación geográfica y la caracterización socioestructural del área de intervención. Esta concepción formal también aparece en los primeros registros del proceso.

En los documentos analizados al inicio del cursado (*Crónicas de Taller Áulico N.º 1 y 2*, mayo de 2025), las producciones e intervenciones del estudiantado reflejaban una noción positivista del espacio, entendido como un simple contenedor físico o un “saber mito” neutral. Las entrevistas realizadas al cierre del proceso confirmaron esta perspectiva:

Al principio pensaba que hacer un mapa del barrio era marcar dónde estaba la comisaría, la sala de auxilio y las calles asfaltadas. Para mí el barrio era solo el espacio físico donde vive la gente. (Entrevista individual a Estudiante E3, noviembre de 2025)

Sin embargo, el cotejo de los Cuadernos de Campo y las Bitácoras Individuales de las 13 estudiantes (recogidos entre junio y julio de 2025) mostró que las actividades de deriva urbana y registro de sensaciones favorecieron una ruptura epistémica. En esos cuadernos empezó a aparecer la distinción entre los límites geográficos oficiales y las fronteras comunitarias, afectivas y simbólicas que viven los habitantes de los barrios Cichero, Libertad y Molina Punta.

El Taller de Mapeo como Dispositivo de Interacción y Construcción Colectiva

La reconstrucción del proceso en el aula se basó en la triangulación de las *Crónicas Áulicas* Docentes y de las fotografías y registros gráficos de los mapas elaborados durante las jornadas de septiembre y octubre de 2025.

Estos registros muestran que el uso de soportes materiales manipulables (afiches, hilos, plastilinas e íconos) funcionó como un dispositivo pedagógico de debate y negociación simbólica. La puesta en común de las notas de campo individuales durante el trabajo grupal abrió discusiones sobre cómo representar las problemáticas sociohistóricas y las relaciones de poder local. Esto se confirma al contrastar los registros grupales con los relatos individuales:

Cuando nos sentamos con el afiche y las plastilinas a volcar lo que vimos en el barrio Cichero, se armó debate. No todos veíamos el mismo espacio. Ahí nos explicamos que la ‘esquina peligrosa’ para nosotras era el lugar de encuentro para los jóvenes. El mapa nos obligó a discutir la subjetividad. (Entrevista individual a Estudiante E8, noviembre de 2025)

El análisis de las producciones cartográficas mostró que el estudiantado creó sus propias convenciones íconos específicos para señalar pasillos que no figuran en el plano municipal, basurales a cielo abierto, comedores comunitarios y redes informales de cuidado entre vecinas. Así, el plano se convirtió en un instrumento dinámico de diagnóstico territorial.

Reconfiguración de Competencias Profesionales: Escucha, observación y diagnóstico situado

Para valorar los cambios en las competencias profesionales, se compararon los objetivos aptitudinales del Programa del Taller Integrado 2025 con las percepciones finales registradas en las entrevistas y en los Informes de Práctica Preprofesional.

La triangulación de documentos y relatos permitió identificar tres competencias que se consolidaron:

Aguzamiento de la observación intencionada

Evidenciado en los Informes de Práctica, donde la descripción dejó de ser solo fotográfica y pasó a interpretar indicios sociales y dinámicas de poder territorializadas.

Escucha activa y horizontal: Reflejada en los testimonios vecinales registrados en las Bitácoras de Campo, donde las estudiantes reconocen la necesidad de dialogar sin imponer categorías académicas previas.

Diagnósticos situados: Visible en el abandono de la lógica de la “lista de necesidades insatisfechas” y en la incorporación del mapeo de recursos, resistencias y redes de solidaridad comunitaria.

Una de las estudiantes lo resume así:

La cartografía me cambió la forma de entrar al barrio en las prácticas. Ya no voy con la ficha social en la mano a buscar lo que falta, sino a entender cómo se vive, se camina y se organiza ese territorio. Aprendí a escuchar el espacio. (Entrevista individual a Estudiante E11, noviembre de 2025)

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta sistematización se vinculan con un conjunto creciente de antecedentes latinoamericanos que abordan la cartografía social como dispositivo pedagógico y la sistematización como método de producción de conocimiento en el Trabajo Social.

Investigaciones previas en la región, como las de Díez Tetamanti y Rocha (2016) en Argentina y Cifuentes Gil (2018) en Colombia, coinciden en que la enseñanza tradicional del territorio en las ciencias sociales suele estar sesgada por un enfoque instrumental y positivista que invisibiliza las dinámicas comunitarias. Los resultados de este estudio respaldan la tesis de Carballada (2014, 2017), quien sostiene que el territorio de la intervención no es un espacio geográfico dado, sino un

“territorio socialmente construido” atravesado por memorias, tensiones y significaciones discursivas.

En el campo de la didáctica del Trabajo Social, estudios como los de Herrera González (2019) y Aldana e Insuasty (2020) destacan que la incorporación de la cartografía participativa fortalece el pensamiento crítico y la descolonialidad del saber en el estudiantado. En línea con lo que plantea Souto (1999) sobre los dispositivos pedagógicos, la experiencia en el ISSS “Remedios Escalada de San Martín” mostró que los talleres cartográficos no funcionaron como simples dinámicas grupales, sino como un entramado intencional que promovió la subjetivación profesional y la ruptura con la mirada tutelar o asistencialista del espacio urbano.

En cuanto a la sistematización de experiencias, los resultados coinciden con lo planteado por Jara Holliday (2018) y Ghiso (2015): en los espacios de formación superior, la sistematización no cumple solo una función evaluativa, sino que constituye una forma de investigación interpretativa capaz de otorgar estatus de conocimiento científico a las prácticas preprofesionales del estudiantado.

Respecto de los objetivos iniciales, surgieron además algunos hallazgos no previstos que conviene discutir:

El “fetiche de la prolijidad estética y cartesiana”: Durante las primeras sesiones de mapeo colectivo, se observó en varios grupos una parálisis reflexiva provocada por el temor a “dibujar mal” o no respetar las escalas topográficas oficiales. Esta tensión inesperada mostró hasta qué punto el estudiantado tiene naturalizada la representación eurocéntrica y formal del mapa, y exigió intervenciones docentes específicas para legitimar la mancha, el ícono informal y el trazo subjetivo como formas válidas de conocimiento territorial.

Emergencia de tensiones y prejuicios intragrupal: Si bien se esperaba que el mapeo visibilizara los conflictos del barrio, un resultado no planificado fue la aparición de prejuicios y marcas de clase y de territorio entre los propios estudiantes al discutir zonas catalogadas como

“peligrosas”. La cartografía funcionó así como un espejo que puso al estudiantado frente a sus propias representaciones sobre los sectores populares donde realizada sus prácticas preprofesionales.

El análisis del proceso permite delimitar los alcances e implicancias de la investigación:

Alcances e Importancia: El estudio muestra que es viable incorporar dispositivos cartográficos en la estructura curricular de los institutos de educación superior en Trabajo Social y aporta un modelo transferible para articular teoría, investigación y práctica preprofesional. Su valor está en ofrecer evidencia empírica sobre cómo la cartografía transforma las habilidades de diagnóstico e intervención.

Posibilidades: Abre la posibilidad de consolidar observatorios territoriales comunitarios, gestionados por los propios estudiantes junto con actores de los barrios, que lleven el mapa colectivo más allá del aula y lo devuelvan a la comunidad.

Limitaciones: La principal limitación metodológica es que el estudio se circunscribe a una sola cohorte, con 13 estudiantes en la muestra cualitativa, y una única institución (Instituto Superior de Servicio Social, Corrientes). Por ello, los hallazgos no pretenden ser generalizables en términos estadísticos, aunque sí transferibles a contextos formativos con características similares. Además, al limitarse al ciclo lectivo 2025, no fue posible evaluar el efecto de esta experiencia en el desempeño profesional posterior a la promoción de la asignatura.

Momento de reflexiones

De la técnica a la praxis transformadora y potenciación de competencias profesionales

Al valorar las competencias adquiridas, todas las estudiantes coincidieron en señalar un avance importante y destacaron el afianzamiento de la observación intencionada, la escucha activa, la lectura crítica de la realidad, la capacidad interpretativa y la planificación situada (Cifuentes Gil, 2021; Gagneten, 1986;

Diez Tetamanti, 2018; Carballeda, 2024).

El giro ontológico sobre la concepción de territorio

Cuando se les preguntó si su perspectiva sobre el territorio había cambiado, todas respondieron afirmativamente. Sus palabras resumen este cambio epistémico:

Dejé de verlo como un espacio físico y empecé a entenderlo como una construcción social atravesada por vínculos, desigualdades, recursos y conflictos. (E1, E3, E5, E6, E7, E11, E13).

No es solo un territorio sino un conjunto de historias, relaciones. (E4)

Estas expresiones muestran que las estudiantes lograron llevar la reflexión a la praxis. Pudieron ir más allá de la empiria inmediata, es decir, del barrio observado desde afuera, y construir una conceptualización abstracta pero situada. Al entender el espacio como un tejido vivo de historias y vínculos intersubjetivos, están en mejores condiciones de diseñar sus propias propuestas de intervención y de dejar el rol pasivo de ejecutoras de directivas institucionales. Como señala Carballeda (2024), “las cartografías sociales relatan historias en las que la veracidad dialoga y hace síntesis con la interpretación que hacen de ella quienes las cuentan” (p. 226).

Ruptura con el modelo tradicional y verticalista

El eje político de la sistematización se encuentra en el contraste que las estudiantes establecieron entre la cartografía social y las formas tradicionales de intervención. Mientras que la intervención convencional fue descrita como “de oficina”, “alejada de las personas”, “limitada”, “externa”, “vertical” e “individual” (E4, E5, E11), la cartografía social fue redefinida como un ejercicio “más humano”, “participativo”, “colectivo”, “dinámico” y “completo”.

En este sentido, la herramienta cartográfica quiebra la llamada “escucha fragmentada”,

Tabla 2. Matriz de preguntas para la auditoría de la metáfora rectora en el análisis institucional.

Dimensión	Pregunta que la investigación debería responder
Explicitación	¿Cuál es la figura que gobierna esta descripción y en qué momento del texto se la declara como tal?
Estatuto	¿El análisis afirma que la institución es esa cosa, o que puede tomarse como si lo fuera?
Fertilidad	¿Qué observación produjo la imagen que no estaba disponible sin ella?
Alternativas	¿Qué otras figuras eran técnicamente posibles sobre el mismo material y por qué se las descartó?
Auditoría de lo oculto	¿Qué relación social queda fuera de foco con la figura elegida?
Perspectiva	¿Desde qué posición está construida la descripción, la de quienes administran o la de quienes son administrados?
Valoración encubierta	¿Qué juicio viaja junto con la imagen sin haber sido enunciado?
Consecuencias	¿Sobre quiénes recae que la institución sea descrita de este modo y no de otro?

Fuente. Elaboración propia a partir de los criterios discutidos por Morgan (1986), Schön (1993) y Tsoukas (1991).

propia de los enfoques positivistas. Permite poner el cuerpo, territorializar la demanda y asumir que el sujeto de la intervención no es un individuo aislado con déficits abstractos, sino un actor social inserto en un territorio cargo de significados (Carballeda, 2024).

Las estudiantes también advirtieron que la cartografía democratiza el saber profesional: al pasar de un esquema vertical a uno participativo, el Trabajo Social deja de sorprender “estudiar a la comunidad” y se propone “construir conocimiento con la comunidad”, lo que da coherencia ética y epistémica a la formación preprofesional (Cifuentes Gil, 2021).

CONCLUSIONES

La sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada en la unidad curricular Taller Integrado de la carrera de Trabajo Social del Instituto Superior de Servicio Social “Remedios Escalada de San Martín” (ISSS) permite extraer aprendizajes relevantes sobre el uso de la cartografía social en la formación profesional. A continuación se sintetizan las principales conclusiones:

1. El estudiantado llega al espacio de práctica con un marco interpretativo positivista

y cartesiano, que concibe el territorio como un escenario físico, estático y delimitado por fronteras administrativas oficiales (lo que en este estudio se denominó “saber mito”). Las dinámicas de deriva urbana y las bitácoras de campo resultaron eficaces para desnaturalizar esta visión y permitieron a las y los estudiantes advertir la distancia entre el plano municipal y el “territorio vivido” por la comunidad, con sus fronteras simbólicas y afectivas.

2. La experiencia muestra que la cartografía social participativa impulsa el aprendizaje cooperativo y el debate epistemológico. El trabajo de concertación simbólica con afiches, íconos y otros materiales obligó al estudiantado a contrastar sus percepciones con las de sus pares y con los relatos comunitarios. El taller de mapeo no fue una simple actividad de ilustración, sino un espacio de negociación colectiva donde se hicieron visibles las redes de poder, los focos de conflicto y los espacios de resistencia en los barrios Cichero, Libertad y Molina Punta.

3. Se observa una transformación cualitativa en las habilidades centrales de la intervención preprofesional en Trabajo Social. El dispositivo cartográfico fortaleció: una observación intencionada y sistemática,

capaz de leer indicios sociales en la trama urbana; una escucha activa y horizontal, atenta a la memoria colectiva del barrio, y la formulación de diagnósticos situados, que van más allá la tradicional “lista de necesidades insatisfechas” e incorporan el mapeo de recursos, potencialidades y redes de solidaridad comunitaria.

A partir de la reflexión crítica sobre el proceso, se sostiene que la cartografía social funcionó como un dispositivo de descolonización pedagógica y profesional, en el sentido que se detalla a continuación:

En el plano pedagógico: Descolonizar la enseñanza implicó romper con el monopolio del mapa topográfico eurocéntrico y cartesiano, históricamente usado como instrumento de dominación, control estatal y ordenamiento exógeno, para dar lugar a una pedagogía horizontal en la que el conocimiento sobre el espacio se produce colectivamente a partir de la vivencia, la mancha, el ícono y el trazo de quienes habitan el barrio y de los estudiantes en campo.

En el plano profesional: Implicó descolonizar la mirada del Trabajo Social sobre los sectores populares y pasar de una matriz de investigación tutelar y extractivista, que entra al barrio a “medir carencias” con fichas estandarizadas, a una praxis ética que reconoce a los sujetos comunitarios como coinvestigadores y productores legítimos de saber sobre su propia realidad territorial.

En definitiva, la experiencia sistematizada muestra que la cartografía social no se reduce a una técnica gráfica, sino que constituye una postura epistemológica y política valiosa para formar trabajadoras y trabajadores sociales comprometidos con la lectura crítica y la transformación de los territorios.

REFERENCIAS

- Aldana, M., e Insuasty, A. (2020). La cartografía social como herramienta pedagógica y de investigación en Trabajo Social: Experiencias en la educación superior. *Revista Unipluriversidad*, 20(2), 45-62.
- Carballeda, A. J. M. (2012). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Carballeda, A. J. M. (2014). La intervención del Trabajo Social en el campo de la salud mental: El territorio, los sujetos y las miradas. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (72), 1-12.
- Carballeda, A. J. M. (2017). El territorio como espacio de intervención del Trabajo Social: Subjetividades, memorias y cartografías. *Escenarios: Revista de Trabajo Social y Ciencias Humanas*, 19(27), 15-28.
- Cifuentes Gil, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica en Trabajo Social*. Editorial Lumen/Humanitas.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Cifuentes Gil, R. M. (2018). Sistematización de experiencias en Trabajo Social: Apuestas epistemológicas, éticas y políticas desde América Latina. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (26), 19-48.
- Diez Tetamanti, J. M. (2012). *Cartografía Social: Investigación e intervención desde el trabajo de campo en investigación social*. Editorial Universitaria de la Patagonia.
- Diez Tetamanti, J. M., y Rocha, E. (Eds.). (2016). *Cartografía social: Teoría y práctica en el debate territorial*. Comodoro Rivadavia: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Diez Tetamanti, J. M. (2018). *Cartografía Social Aplicada: Herramientas de investigación y acción en el territorio*. Editorial Fontamara.

- Ghiso, A. M. (2015). Profesores que sistematizan sus prácticas: Retos y posibilidades en la formación docente y la investigación pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(68), 33-49.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C y Pilar B.L. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrera González, J. D. (2019). La cartografía social como dispositivo pedagógico para la descolonialidad del saber en la formación profesional. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 89-104.
- Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para transformar la realidad*. CEAAL - Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para transformar la realidad* (2.ª ed.). Intercooperación América Latina / CEP Alforja.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores.
- Souto, M. (1999). *Grupos e instituciones de formación*. Noveduc.

INFORMACIÓN SOBRE EL AUTOR

Darío Alfredo González. Profesor Universitario en Trabajo Social. Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Licenciado en Criminalística y Criminología. Docente Invitado Internacional de la Universidad "Dr. Andrés Bello" El Salvador. Coordinador de Formación Inicial del Instituto Superior de Servicio Social, Argentina. Email: darioalfredogonzalez@gmail.com

CONFLICTO DE INTERÉS

El autor declara no poseer conflictos de intereses.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Sin financiación.

DECLARACIÓN DE PREPRINTS

Este manuscrito no ha sido publicado previamente como preprint en ningún repositorio.

DISPONIBILIDAD DE DATOS

Los conjuntos de datos generados y/o analizados durante el estudio están disponibles previa solicitud la autora correspondiente. Email: darioalfredogonzalez@gmail.com

DECLARACIÓN DE REVISIÓN POR PARES

Este artículo fue evaluado mediante un proceso de revisión por pares anónimos, conforme al procedimiento de transparencia editorial de la revista. Las observaciones y sugerencias de los revisores fueron consideradas por el autor hasta alcanzar la versión final publicada, garantizando la integridad científica del trabajo y la confidencialidad de los evaluadores.

CITA

González, D. A. (2026). La Cartografía Social como dispositivo pedagógico en la formación de Trabajo Social: sistematización de una experiencia en el Instituto Superior de Servicio Social. *Kera yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 11, e6956. <https://doi.org/10.54549/ky.2026.11.e6956>