



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



EL MUNDO PATAS PA' ARRIBA:
CARTOGRAFÍAS DEL DOMINIO Y
MAPEO DE LA RESISTENCIA

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN DESARROLLO Y
GESTIÓN
INTERCULTURALES

PRESENTA:
GABRIELA ESTEFANÍA AMOR REYES

DIRECTOR DE TESIS:
MAESTRO PIETRO MARIA FRANCESCO
AMEGLIO PATELLA

CIUDAD DE MÉXICO, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dicen aquí que los más antiguos dicen que otros más anteriores dijeron que los más primeros de estas tierras tenían aprecio por la figura del caracol. Dicen que dicen que decían que el caracol representa el entrarse al corazón, que así le decían los más primeros al conocimiento. Y dicen que dicen que decían que el caracol también representa el salir del corazón para andar el mundo, que así llamaron los primeros a la vida. Y no sólo, dicen que dicen que decían que con el caracol se llamaba al colectivo para que la palabra fuera de uno a otro y naciera el acuerdo. Y también dicen que dicen que decían que el caracol era ayuda para que el oído escuchara incluso la palabra más lejana. Eso dicen que dicen que decían.

Subcomandante Insurgentes Marcos

Agradecimientos

A Maricarmen, Jacinto y Coco por ser una familia donde se llega a cualquier lado caminando, donde se saluda a las/os vecinas/os y se vive de lo que una ama. Gracias por apoyarme incondicionalmente, por darme las alas y el cariño que se necesitan para volar, por llenarme de besos y bendiciones en cada despedida sin fecha de regreso.

Gracias a mi abuelita Margarita por tu sonrisa y abrazos, a mi abuelo Jacinto, porque sin estar, sigues enseñándome tantas cosas. A mi tía Marga por ser una mujer y madre admirable, por todos los cafés, los pasteles y galletas, y viajes por carretera. También a toda su familia por compartirme la dicha de disfrutar la pequeñas cosas, definitivamente mucho de lo que soy y quiero ser pasa por todas las vacaciones y momentos compartidos con ustedes.

A mi abuelita Bertha, por ser una mujer guerrera, por tejer conmigo y contarme historias del campo. Gracias a mis tías y tíos por todo el apoyo, especialmente a mi tía Raquel, a mi tío Jorge y a mi tío Chacho por todo lo que me han dado sin esperar nada a cambio.

A Sandra por todas las geografías y vidas compartidas, contigo siempre ha sido fácil soñar. A Luca por tu luz, sensibilidad y coraje, gracias por hacerme una mejor persona. A ambas, por lanzarnos sin pensarlo a este eterno experimento que es la convivencia, gracias por ser mis hermanas de carretera, de crochet, de calabazas y camotes, de rodadas en la madrugada, y sobretodo, de utopías.

A Árbol por tanto amanecer. Por la dicha de encontrarnos y atrevernos a querer y caminar con tanta libertad y cariño.

A Nadia por hacer de la educación un acto de amor. Por darle forma de ganchillo e hilaza a la autonomía. Por ser ejemplos de vida Lucas, Irupé y tú.

A Male por todo el cuidado que le has dado a nuestra amistad y por recordarme que hay múltiples maneras de ser feliz.

A Campy por tu bella sonrisa. Por hacer de esta amistad un acto recíproco, por siempre responder mis cartas y llamados, por estar cerca sin importar la distancia.

Gracias a todas las personas que hacen de la universidad y la educación pública un espacio de resistencia y lucha. A mis compañeras/os y maestras/os de la carrera y la facultad que utilizan el conocimiento para un trabajo comprometido, crítico y transformador, sobretodo gracias a Rorty, Samantha, Emmanuel, Lui, Ale Romero, Chandra e Itzel V, a mis compañeras del área de mediación, la Compa, Coral, Dahi, Lau, Liz y Thelma; a las/os profesoras/es Alfonso González, Gonzálo Camacho, Cesar Can, Bertha Pech y Sussan Bjorth; a Rubén Romero y a toda la coordi.

A Pietro por todas las vueltas de tuerca y por ser un catalizador constante de rupturas y crisis. Por facilitar espacios para pensar en voz alta y para actuar en colectivo de manera crítica y reflexiva.

A Rafa por leerme ahora y siempre, por ponerme a pensar con el corazón, por los consejos y el pan dulce compartido. Por hacer de la universidad un espacio más humano.

A Juana por todo el apoyo y ayuda desde el principio, a Bertold por mostrarme otras epistemologías y por recordarme que hay una gran diversidad de colores y matices entre el blanco y el negro, y a Gabriel por ser parte de estos espacios educativos críticos y libertarios que son tan necesarios.

A Satya por tanto cuestionar(nos), por hacerme pensar y recordar la importancia de construir alternativas en la mayor cantidad de espacios posibles. Infinitas gracias por el apoyo y cariño en momentos difíciles, esta tesis no sería sin ti.

A Daniela por este tiempo compartido tan lleno de proyectos, dudas y alegrías, de rica comida, mapas y textiles.

A Jackiollin, Silvana, Marcela, Jessica, Aarón, Marianita y Gaby por ser compañeras de lucha creativa dentro y fuera de las aulas, por sus corazones rebeldes y combativos, por todas las dignas rabias compartidas. Gracias por ser parte de la esperanza y resistencia de la universidad, de la ciudad... y de los sures.

A Andy, Cat, Denisse, Grecia, Iris, Jules, Mariana, Mono, Pau y Primor, por haber creado el S.A, por hacer de la tesis un proceso colectivo y de aprendizaje desde el cariño y compromiso, por todo lo que aprendí con ustedes, por leerme tan detenidamente y por todas las porras que me echaron.

A todas las personas, colectivos y pueblos que luchan desde la vida cotidiana, desde los modos y proyectos de vida **otros**, desde la recreación de espacios y relaciones desde la solidaridad, el cariño y la alegría entre los seres vivos y la naturaleza. A todas/os las/os que han sido asesinadas/os, desaparecidas/os y/o presas/os por hacer de este mundo uno mejor, más justo y digno para vivir.

Al colectivo, gracias Ale, Fer, Jime y Ores por este inacabado ejercicio de deconstruir nuestros cuerpos y subjetividades, individuales y colectivas. Por hacer política desde la rebeldía de los cuidados y detalles.

A María por ser como una hermana mayor, por abrirnos la puerta de tu casa, de tus proyectos y tus sueños, por hacernos sentir parte de tu familia. Por hacer de la educación y crianza un proyecto de vida colectivo y emancipatorio, por traer al mundo a Ander y a Iker, y toda la esperanza, fuerza y alegría que nos contagian.

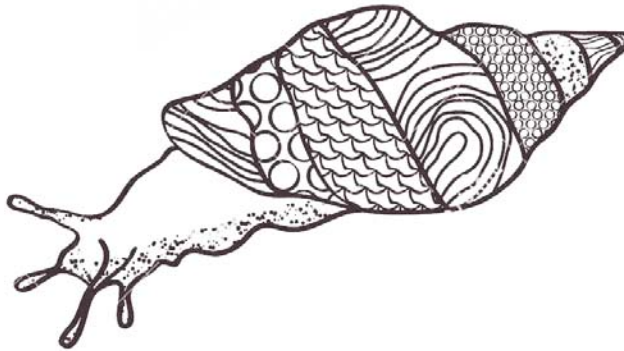
Al colectivo del Diplomado Escuela y Comunidad, gracias Brenda, Hilda, María, Mariela, Paloma, Víctor y Will por darle la vuelta a mi manera de entender los alimentos, la milpa, el campo, la educación, a los pueblos originarios, y a la vida misma.

A K-nay Kuxtatik, gracias a Betty, Candida, Hilda, Mani, María y Paloma por todas las enseñanzas, deliciosas comidas y sueños compartidos. Por ser ejemplos, desde diferentes contextos, generaciones y proyectos, de que sí es posible llevar una vida diferente, que creer y luchar por otro mundo posible no son "cosas de la juventud".

A todas las hermosas mujeres que me han hecho sentir tan acompañada y afortunada en tierras mayas. A Blanca por apostarle todo a una vida en, para y por el cuidado y respeto de la tierra, por hacerme partícipe del gran proyecto que es Alma de Tierra, por compartir las ensaladas más deliciosas y autónomas que he probado. A Adri por ser tan admirable, por toda la energía y luz que emanabas, por tomarme siempre en cuenta y hacerme sentir que voy por buen camino. Y a Nefer por toda la rabia, confianza y cariño, por los viajes y sueños por venir.

Y en general, gracias a todas las personas que son parte de este largo caminar y que con cada encuentro, plática y discusión me han brindado aprendizajes y alegrías.

Índice



03-05	Agradecimientos
07-11	Umbral
12-34	Primera parada: ¿Qué mundo nos enseñaron?
17-23	¿Cómo se construyó el mundo?
23-30	¿Siempre ha estado el norte arriba?
30-34	El mapa patas pa'arriba
35-55	Segunda parada: Otros mapas, ¿otros mundos?
39-44	Mujeres ¿mapeando?
45-51	Mundos del color de la tierra
51-57	Mapeando el tiempo y el espacio
58-79	Tercera parada: Mapeando resistencia
61-64	Mapeando nuestro derecho a la Tierra
64-73	¿A quién le pertenecen los mapas?
73-79	Pedagogía del territorio
80-97	Cuarta parada: Mapeamos caminando
82-84	Yucatán: tierra maya
85-89	Una educación en y para el pueblo maya
89-97	¿Qué historias nos cuenta el territorio?
98-102	Terminal: ¿Para qué mapear?
104-112	Referencias bibliográficas
113-114	Tabla de imágenes

Umbral

(De lumbral) 2.m. Paso primero y principal o entrada de cualquier cosa (RAE, 2014).

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?

Eduardo Galeano

Hasta que no estemos perdidos, en otras palabras, hasta que no hayamos perdido el mundo, no empezaremos a hallarnos a nosotros mismos.

Henry David Thoreau

El título de este trabajo, junto con los primeros epígrafes, está relacionado tanto con el contenido, como con la manera en que se ha ido construyendo este texto: patas pa' arriba. Todo comenzó hace un par de años en una clase donde nos presentaron unos mapas que hicieron cachitos la idea de mundo que tanto se empeñó la escuela en meterme en la cabeza... se me perdió el norte. A partir de ahí no me pude sacar de la mente los mapas ni el territorio, así que empecé a adentrarme en ese fascinante mundo desde las teorías críticas, pero apenas puse un pie fuera de la universidad, de nuevo se desmoronaron todas mis certezas.

Mientras me agachaba para recoger las piezas sueltas, mis manos se reencontraron con la tierra... y con el sur. Tuve la suerte de que en el caminar encontré maravillosas/os acompañantes que me invitaron a conocer y formar parte de sus proyectos, y que, a través de ese encuentro, me han nutrido y transformado con toda su sensibilidad, sabiduría y cariño. Bien dice el colectivo argentino de investigación militante **Situaciones** que todo trabajo

colaborativo no puede existir sin:

investigarse seriamente a sí mismo, sin modificarse, sin reconfigurarse en las experiencias de las que toma parte, sin revisar los ideales y valores que sostiene, sin criticar permanentemente sus ideas y lecturas, en fin, sin desarrollar prácticas tanto hacia todas las direcciones posibles (MTD Solano, 2002:3).

Yo concuerdo con este planteamiento porque viví una manera diferente de trabajar, a partir de la confianza, la horizontalidad y la utopía, lo que me llevó a replantearme mi papel como gestora intercultural. Al mismo tiempo, los proyectos estaban fuertemente arraigados a la madre tierra, lo que me ayudó a comprender cómo el territorio no sólo es un lugar físico, es un espacio habitado por los sueños, la memoria y la experiencia de los pueblos (Restrepo, 2012:2), y más aún, es la condición de posibilidad y materialización de la autonomía y de una vida digna. De acuerdo con lo anterior, esta tesis es un ejercicio para reflexionar sobre los diferentes momentos y acercamientos que, a través de mapas, he tenido con el tema del territorio en relación con la educación y la interculturalidad.

Antes de meterme de lleno con el contenido de esta tesis, empezaré hablando de cómo el cuerpo es nuestro primer territorio, ya que a partir de él configuramos el mundo: dependiendo de nuestro sexo, lugar de nacimiento, clase social, etc., formamos nuestras identidades, vivimos y nombramos nuestras experiencias, muchas de ellas llenas de violencias o privilegios. Por otra parte, lo que vivimos en el territorio pasa por nuestra vista, olfato, piel y cerebro, y no permanece estático, recorre cada centímetro y nos transforma, nos alegra, nos duele y nos indigna, cambiando así nuestra manera de ver y actuar en los lugares en los que

nos movemos. Al ser un vivo ejemplo del mestizaje, de migraciones familiares y de cuestionamientos personales, yo me asumo como un cuerpo de mujer latinoamericana y voy a hablar desde él –con todas las implicaciones políticas, económicas, sociales y culturales que conlleva; entre ellas, mi no resuelta relación y vínculo con otras construcciones del ser mujer desde la clase obrera, desde los pueblos originarios, desde la negritud, etc. No me siento cómoda generalizando en masculino al parecerme una manera más en la que naturalizamos el androcentrismo, así que usaré palabras **neutras** en la medida de lo posible y en femenino cuando así lo requiera.

De igual manera, me referiré a América también como Abya Yala, nombre con el que el pueblo kuna, dividido entre Panamá y Colombia, se refiere a la región, y que ha sido retomado por diversas organizaciones y movimientos de pueblos originarios para nombrar el continente, apostando así a la descolonización del pensamiento y presentándose como sujetos enunciadores –con lenguas y cosmovisiones propias– dentro de una historia y un sistema que los ha callado y negado epistémica y políticamente (Macas, 2005).

Mi decisión de utilizar Abya Yala no pretende sustituir ni homogeneizar todas las formas que existen para nombrar el continente, pues no todos los pueblos y comunidades que lo habitan se identifican con dicha denominación; pero sí busco plantear nuevos observables, porque como mencionan los investigadores sociales Gustavo Antón y otros “con cambiar las palabras no se cambian las cosas, pero a veces realizar estas operaciones con las palabras nos permite comenzar a ver otras dimensiones de lo mismo” (2010:47). Así, hablar de Abya Yala nos recordará a lo largo de este texto que hay múltiples maneras de nombrar y pensar un territorio, todas inmersas en relaciones de poder.

Este planteamiento sobre Abya Yala nos permite comenzar a hablar sobre lo que están a punto de leer. Esta tesis trata sobre el territorio y las diversas maneras de nombrarlo, representarlo y vivirlo, así como del impacto que tienen los mapas en la forma en que nos posicionamos y actuamos frente al mundo. A través de los siguientes cuatro capítulos analizaremos los procesos de construcción de la violencia que reproducen y legitiman algunos de los mapas que más utilizamos; esto con el fin de tener las herramientas conceptuales y teóricas que refuercen la importancia de conocer e imaginar otras experiencias cartográficas, otros mapas y otras apuestas de mundo.

Los objetivos generales son: analizar los principios cartográficos que sirven como herramientas para legitimar procesos de colonialismo, militarización y despojo, mediante una comparación de mapas y sus variables de representación; y, exponer la existencia de diversas formas de representación espacial como herramientas para la comprensión y creación de propuestas de transformación de conflictos socioculturales y políticos.

La primera parada, “¿Qué mundo nos enseñaron?” hablará de la íntima relación entre el conocimiento y el poder a partir de la concepción de espacio y territorio que se nos enseña en el sistema educativo hegemónico, al ser la escuela uno de los principales espacios de aprendizaje geográfico, además de que es en el salón de clases donde tenemos nuestros primeros contactos con mapas.

Por lo menos en México y los diversos países de donde vienen las/os autoras/es de los textos en los que me basé, estos mapas nos muestran un mundo centrado en Europa, con una proyección que distorsiona el tamaño de los continentes, y que parte de la división

política de los Estado-nación reconocidos por el sistema internacional, haciendo parecer que las divisiones existen desde y para siempre (Lacoste, 1977:51), como si fueran producto de condiciones naturales y no de las múltiples relaciones entre la naturaleza y los procesos históricos y sociales de diversas culturas.

Los mapas son productos culturales y aun dentro de la misma cartografía occidental encontramos que se ha ido transformando la representación del mundo y su orientación de acuerdo con el contexto histórico y político. Sin embargo, el uso y repetición masiva de ciertos mapas, y los discursos políticos de los que nacen, los ha vuelto tan naturales que parecería raro desconfiar de ellos, pero, ¿acaso no existen otras maneras de representar y pensar el territorio?

Sí, existen muchas otras que se han invisibilizado a través del sistema educativo y los medios de comunicación, porque nos presentan una manera diferente de ver y relacionarnos con el mundo. Sobre esto podemos afirmar que si existe alguna constante en la humanidad esa es la territorialidad, es decir, la necesidad de conocer nuestro entorno para sobrevivir e imaginar, y ahí los mapas han jugado un papel importante.

De esta manera, para ensanchar nuestro horizonte cartográfico, la segunda parada “Otros mapas, ¿otros mundos?” mostrará diversas representaciones del territorio: mapeos realizados por mujeres que buscan el cambio social, mapas que se bailan y se cantan, que se recorren con los dedos, que nos cuentan nuestra historia.

Así, estos mapas que verán, representan el territorio como reflejo de modos de vida comunitarios respetuosos con la madre tierra, por lo que tienen un alto contenido político al desafiar y contradecir un modelo

de ser humano y sociedad basado en la competencia, el beneficio material e individual y la desconfianza. De acuerdo con lo anterior, los mapas nos hablan del territorio, lo recrean y transforman, pero no sólo a éste, sino también a quien lo hace y a quien lo mira. Así mismo, el mapear acompañado de la tradición oral y los saberes colectivos nos ayuda a situarnos espacialmente, a sentirnos parte de un territorio, hace que éste tenga sentido y que lo respetemos y defendamos.

A partir de esta reflexión, en la tercera parada “Mapeando resistencia” hablaremos del mapeo como un acto de reivindicación sobre el derecho a la tierra y a la diversidad cultural. Profundizaremos en la relación entre la historia de despojo que vivimos en Abya Yala –que hoy en día continúa con la implantación de megaproyectos y procesos de urbanización salvaje–, con la lucha y resistencia de pueblos originarios y colectividades, quienes han encontrado en los mapas una herramienta para demandar el derecho de propiedad de sus tierras, llegando algunos territorios a ser reconocidos legalmente como autónomos.

De esta forma, veremos el acto de mapear como parte de procesos de organización más grandes, enmarcados en la convicción de que el conocimiento geográfico, basado en la diversidad cultural y el respeto a la relación entre seres humanos y la naturaleza, es una condición necesaria para construir una vida emancipatoria para la humanidad (Harvey, 2015:3).

Y por último, la cuarta parada “Mapeamos caminando” hablará sobre un proyecto en y para una educación propia del pueblo maya peninsular: el **Diplomado Escuela y Comunidad. Metodología de educación por proyectos en comunidades indígenas del estado de Yucatán**, cuya propuesta pedagógica tiene como ejes centrales: el sentido de ser

máasewal, la relación con la madre tierra, las historias del territorio y la interacción entre las lenguas; y utiliza como herramientas de aprendizaje y vinculación comunitaria el mapeo colectivo, los recorridos del territorio, las pláticas con las/os abuelas/os y la siembra en la milpa.

A partir de la propuesta del mapeo como herramienta pedagógica, complementaremos los capítulos anteriores, profundizando en la didáctica del mapeo, es decir, nos enfocaremos en el proceso más que en el mapa como tal, en cómo realizaron las/os docentes los mapeos en las comunidades en las que trabajaban, cuál fue la respuesta de las/os niñas/os y la comunidad, y los diversos usos y proyectos que se desataron.

Elegí esta vivencia ya que tuve la oportunidad de participar en el último año del proyecto como parte de mi servicio social y me pareció importante reflexionar sobre ella ya que representó un punto de quiebre en mi formación y concepción del territorio y de la vida misma; a la vez que representa el referente empírico que da sentido y concreta las discusiones y preguntas llevadas a cabo en los capítulos anteriores. Así, en este capítulo se tratará de reflexionar sobre los conflictos y rupturas que puede ocasionar una propuesta de educación tan arraigada a la identidad, a la memoria colectiva y a la tierra.

Como podemos observar, a través de los diversos capítulos se busca que la academia crítica dialogue con otros sistemas de conocimiento que nacen desde la experiencia, la memoria y la resistencia de pueblos originarios y colectividades. Este diálogo estará guiado por las siguientes preguntas ¿qué posibilidades de comprender y transformar problemáticas interculturales nos brinda la cartografía crítica, el visibilizar distintas formas de representación espacial y el mapeo colectivo? ¿Qué

potencial tiene el mapeo dentro de la gestión intercultural? Este texto no busca respuestas eternas, sino que es una invitación a reflexionar la manera en que vemos y nos relacionamos con el mundo... y con otros mundos.

滑 稽 時 局 世 界 地 圖

歐 洲 大 戰 亂 畫 報 (其 十 六)



Primera parada: ¿Qué mundo nos enseñaron?

*El mapa miente. La geografía tradicional roba el espacio,
como la economía imperial roba la riqueza,
la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra.*

Eduardo Galeano

La historia de la humanidad que nos suelen contar en la escuela y los medios de comunicación es una historia de guerras, violencia, despojo, masacres, hambre, dolor. Bien decía el etólogo austríaco y premio Nobel Konrad Lorenz, al analizar el comportamiento agresivo y destructivo entre los seres humanos, que el eslabón perdido entre el simio y el ser auténticamente humano somos nosotros (1971), con esto se refiere a que como especie, todavía estamos en un largo proceso de humanización, de empatía y cuidado del/la otro/a. Y ciertamente, basta con abrir el periódico, prender la televisión o recorrer ciertos sectores de la ciudad para confirmar esta idea.

La violencia le conviene al sistema político y económico neoliberal en el que estamos, necesita nuestro miedo y aislamiento para crecer, para evitar que lo cuestionemos e imaginemos alternativas, “es así como el capitalismo avanza en su camino: rompiendo el camino de los otros; negando cualquier posibilidad de organización colectiva” (Ceceña, 2010:196). De esta forma, a través de diversos momentos históricos y políticos se han desplazado determinadas relaciones sociales basadas en la solidaridad, cooperación y respeto a la naturaleza, para instalar otras basadas en la competencia, desconfianza e individualismo (Antón et al., 2010:48).

Uno de los métodos más usados históricamente para evitar la organización es la instalación del terror, es decir, el crear las condiciones sociales para que sujetos y colectividades se sientan imposibilitados para actuar. Esto lo podemos observar en el caso específico de nuestro país, tenemos varias décadas viviendo bajo una condición de extrema violencia que

se ha intensificado en los últimos años y, ante tan desolador panorama, es fácil encontrarnos con la desesperanza y apatía; esto se refleja en lo cotidiano que se ha vuelto escuchar “ya no quiero salir de mi casa” y “nada va a cambiar”.

Sin embargo, es importante recordar que “la violencia no es innata ni está genéticamente determinada, es construida socialmente. La violencia no es natural, está naturalizada” (Abduca et al., 2010:80). De esta forma, uno de los retos es acallar todo ese ruido que nos ensordece, para escuchar otras voces y experiencias que nos recuerden que también la resistencia y la lucha por la vida son una constante en nuestra historia y en el momento que vivimos. Porque, si creyéramos que todo estuviera perdido, ¿qué esperanza tendríamos como humanidad? Sobre este punto el educador popular brasileño Paulo Freire menciona:

Si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica del ser humano, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero (...) la deshumanización, aunque sea un limbo concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos (1981:32).

Así, aunque invisibilizadas, existen muchas personas, colectividades y pueblos que han y siguen tomando las calles y sus tierras despojadas, exigiendo con el cuerpo y con el grito, justicia y una vida digna. Hay muchas historias que conocer, pero antes de escucharlas, es necesario comprender la que nos contaron, a partir de “desnaturalizar la violencia, revelar su condición de producción social y desmontar las representaciones, mitos y creencias que operan en las prácticas

cotidianas, tornándola invisible e inobservable en el proceso de socialización” (Abduca et al., 2010:80).

De esta manera, para poder cambiar la situación en la que vivimos, es necesario conocer cómo llegamos hasta aquí y por qué. Hay varias teorías críticas para abordar esta cuestión, pero en este capítulo lo haré brevemente desde la perspectiva educativa, al ser el sistema educativo institucionalizado el principal medio transmisor de la cultura que roba la palabra, de la historia que roba la memoria, de la geografía que roba el espacio y del mapa que miente, como versa el escritor uruguayo Eduardo Galeano en el epígrafe.

Empezaremos este capítulo hablando de la concepción hegemónica de la educación como parte de un proyecto político y económico de los Estados-nación que se sirve de la violencia y el despojo para perdurar. Profundizaremos esta relación entre escuela y violencia a través de un diálogo entre la propuesta y crítica de la educación popular y la de la educación para la paz.

Después, nos enfocaremos en la geografía y cartografía como disciplinas que surgieron para crear conocimiento, *neutro* y **objetivo**, al servicio del colonialismo e imperialismo. A partir de diversos mapas mostraremos algunos de los elementos visuales y simbólicos que han hecho del uso de estos una herramienta para el ejercicio del poder y despojo de territorios, poblaciones y recursos.

Seguido de esto, haremos un recorrido por diversas historias de la cartografía en Occidente con el fin de mostrar las transformaciones que ha habido en la idea y representación del mundo. Así, el observar mapamundis con diferentes orientaciones y proyecciones, nos permitirá

verlos como convenciones sociales y declaraciones políticas, como productos de una cultura y momento histórico específico, y sobretodo, como reflejos de una manera particular de ver y vincularse con el mundo, los territorios, la naturaleza y los seres vivos.

Educar ¿para disciplinar o para transformar?

Una idea que comparten la educación popular (Freire, 1981) y la educación para la paz (Lederach, 1997) es que se nos educa para adecuarnos a un mundo donde la violencia y la opresión son naturales, inevitables y la única forma de resolver conflictos. Al respecto dice Galeano que “en el sur del mundo, enseña el sistema, que la violencia y el hambre no pertenecen a la historia, sino a la naturaleza” (2000:77).

De esta manera, en este capítulo hablaremos del sistema educativo hegemónico, entendiendo por este a un modelo pedagógico particular vinculado a los Estado-nación --y actualmente a organismos internacionales y empresas transnacionales--, el cual a pesar de responder a situaciones e intereses políticos y económicos específicos, se ha impuesto a otras culturas y regiones como un modelo de educación natural e inapelable. Entre otras cosas, y de manera muy general, este sistema reproduce una idea de paz vinculada a la ley y el orden, a la ausencia de conflicto, una paz imperialista y eurocéntrica donde los únicos que pueden alcanzarla son los organismos internacionales con los Estados naciones en competencia y donde el más poderoso gana.

A pesar de la importancia de los momentos de convivencia familiar y social en nuestro proceso educativo, la escuela es considerada el espacio privilegiado para el aprendizaje, al brindarnos herramientas para insertarnos de manera **competente y exitosa** en el mundo profesional.

De esta manera, debido a distintas situaciones históricas y culturales, que nos remontarían hasta tiempos de la revolución industrial, hemos homologado la escolarización a la civilización y progreso, precisamente porque, como señala el especialista en educación y economía Martin Carnoy, la escuela “es un vínculo entre la estructura económica y social y la mente del infante, futura fuerza de trabajo y participantes políticos. La educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista”¹ (1993:13).

Dicho autor plantea que aun dentro de los países imperialistas, la educación no borra las desigualdades sociales, sino que busca imponer relaciones económicas y políticas a la sociedad para preservar, legitimar y naturalizar el **status quo**. De tal forma, cada infante acepta el papel que le tocó vivir en la sociedad, sin importar lo humillante e insatisfactorio que sea.

En el caso particular de Latinoamérica, paradójicamente la Independencia no eliminó muchos de los lazos económicos y políticos con las Coronas, lo que en la cuestión escolar se reflejó con la incorporación de reformas educativas de Francia e Inglaterra a sus constituciones, de esta manera Carnoy menciona que:

casi han desaparecido el imperio y el colonialismo a la antigua y los grandes imperios del siglo pasado están desmantelados, pero los sistemas educativos de las excolonias siguen en gran parte intactos después de la independencia, la relación entre la excolonia y el excolonizador es de muchos modos más fuerte en lo económico y lo cultural que durante la administración

¹ El autor entiende imperialismo como el control económico y político de la población, territorio y recursos de un país por la clase dominante de otro (Carnoy, 1993:14).

colonial. Ni siquiera es necesaria la presencia de las metrópolis nacionales para asegurar la característica imperialista de las escuelas después de su período introductorio. Todo cuanto se necesita es una relación de dependencia entre la metrópoli y la región, el país, la clase o grupo que se trate. Una vez asentada la dependencia económica, política y/o cultural, queda asegurado el carácter imperial de las escuelas (1993:31).

De acuerdo a lo anterior, al ser realizada la Independencia por los criollos, se mantuvieron los valores y modelos europeos, así como el racismo hacia las poblaciones originarias y mestizas no criollas.

Ésta ha sido una de las grandes contradicciones de los nacionalismos americanos que aun preservamos hoy en día y que se manifiesta en el modelo pedagógico, en los contenidos y en la didáctica escolar; se promueve una cultura nacional desde la interpretación de la burguesía, que a través de una estructura jerárquica, vertical y la imposición de un pensamiento colonizado, poco crítico y descontextualizado, ensalza la racionalidad europea mientras niega, desprecia e invisibiliza a las demás culturas y sus conocimientos.

De igual manera, tenemos violencias más sutiles dentro del sistema educativo, como un modelo pedagógico y de convivencia basado en la competencia, en la clasificación y la verticalidad, en donde no se promueven la cooperación ni el apoyo mutuo y mucho menos se ve al/la estudiante como co-partícipes dentro de su propia educación (Lederach, 1997:42). Complementando esta idea, Freire habla de la concepción bancaria de la educación donde el “saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a quienes juzgan ignorantes” (Freire, 1981:73), tornándose en una relación entre guía-

educando desigual y alienante, en la que se transmite información vacía con el objetivo de memorizar y repetir, de crear seres pasivos que se adaptan al mundo en lugar de pensar en como transformarlo, frenando la toma de conciencia de las/os estudiantes de su capacidad de incidir y cambiar situaciones de injusticia (Freire, 1981:75).

Una de las maneras más eficaces para mantener este estado es, como mencionamos al principio del capítulo, a través de la instalación del terror: diversas instituciones han retomado el pensamiento militar para trasladarlo a nuestros cuerpos y así disciplinarlo, cercarlo y aprisionarlo (Abduca et al., 2010:80). En su célebre libro **Vigilar y castigar**, el pensador francés Michel Foucault nos habla de estos espacios de encierro: la fábrica, la cárcel, el hospital y la escuela, donde se nos disciplina a través del control corporal para ser productivamente útiles a la sociedad (1991:75), para que situaciones inhumanas pasen como normales e imposibles de cambiar, siendo así posible “reconocer que se ha perdido cierta sensibilidad y junto con ella, la capacidad de indignarnos. Incluso eso nos ha sido expropiado” (Antón et al., 2010:51).

Para hacer frente a esta situación, tanto la educación popular como la educación para la paz promueven un cambio radical en la concepción de la educación, en la cual se desdibujan las fronteras entre guía y educando y donde los contenidos sean elegidos de manera dialógica y crítica. Definitivamente es necesario repensar todo el contenido escolar, pero en este texto me enfocaré en la geografía e indirectamente en la historia, ya que a través de estas “disciplinas” se nos relata la historia del mundo desde los ojos de las clases dominantes de Occidente².

² Es importante recordar que Occidente es un concepto analítico, pero que en realidad abarca diversas regiones heterogéneas y difusas. Justo la educación para la

Sobre este punto, el intelectual militante argentino Juan Carlos Marín en múltiples textos afirma que “este proceso de instalación de una determinada representación y concepción del mundo constituye el escenario de las acciones posibles y necesarias de ser realizadas, impone la lógica de la acción que determina y realiza una moral” (2010:17). Es decir, el mundo que se nos presenta en la escuela, apoyado por los mapas, como se verá a lo largo del capítulo, moldea nuestra idea de territorio así como lo que somos capaces de realizar –o no– en él.

De ahí que sea fundamental analizar con una mirada reflexiva cómo se ha construido la idea de mundo que se nos inculca y cómo ésta ha cambiado a lo largo de la historia, para así hacer observable lo inhumano y conocer cómo estos procesos “están reestructurando los territorios y su población así como dirigiendo los procesos económicos y político-militares hacia ámbitos cada vez más transnacionalizados” (Fracchia en Marín, 2014:19).

Éste es un punto muy importante en América Latina ya que los mapas han sido herramientas estratégicas para el desarrollo de proyectos del Estado y megaproyectos de empresas multinacionales que atentan

paz problematiza el concepto de Occidente al mostrar que dentro de él existen largas tradiciones de lucha y resistencia que también han sido y son silenciadas y negadas, junto con las culturas de las que forman parte (Lederach, 1997). Retomando el tema de la educación, también dentro de Occidente encontramos propuestas educativas críticas a su sociedad y basadas en la libertad y creatividad del infante, como ejemplos tenemos la pedagogía Montessori, la Freinet, la Waldorf y actualmente el sistema educativo finlandés. Mención especial merece la pedagogía libertaria, la cual ha estado vinculada con diversos movimientos sociales y proyectos alternativos de comunidad y ser humano; con una estrecha relación con el pensamiento anarquista, su método parte del contacto y respeto a la naturaleza, de la realización de recorridos y actividades al aire libre, contraponiéndose al encierro de las aulas y fomentando un conocimiento con fines sociales, y sobretodo, emancipatorios. Destaca que uno de sus principales exponentes, Eliseo Reclus promovió el uso de globos terráqueos y objetos geográficos tridimensional como alternativa a los mapas planos (Ferreti, 2015).

contra los derechos de los pueblos originarios y la naturaleza. De esta manera, los mapas, de la mano de otras narrativas históricas y políticas, impactan de manera real los territorios, nuestros cuerpos e identidades, y naturalizan un orden y tipo de relaciones espaciales y sociales.

De acuerdo a lo anterior, es sumamente necesario conocer los procesos de construcción de la violencia, así como el fomentar que de manera colectiva podamos “contar con elementos para la reflexión acerca de la propia identidad: quién es, quién no es y saber conocer quiénes son los otros, qué hacer con otros para construir un orden social más humano, autónomo” (Fracchia en Marín, 2014:19). Así, la apuesta es potenciar la creatividad y la capacidad de imaginar alternativas mientras se conocen las que ya han existido y existen pero que el sistema educativo ha invisibilizado.

¿Cómo se construyó el mundo?

La palabra **mundo** sirve tanto para referirnos al planeta Tierra como para imponerle una configuración política: se nos enseña que hay un **viejo mundo** y un **nuevo mundo** pero, ¿nuevo para quién?; y también, nos hablan de un **primer, segundo y tercer mundo**, y ¿según qué? Dichos conceptos fueron construidos a partir de los estándares de vida e intereses de las clases dominantes europeas y estadounidenses; que, cabe decir, se enriquecieron a partir del despojo de recursos naturales y la explotación humana de los territorios conquistados. Como nos menciona Porto-Gonçalves:

la conquista de Abya Yala/América proporcionó a Europa las condiciones de posibilidad para que se convierta en el centro

geopolítico, geocultural y geoeconómico del mundo. No se comprende la centralidad de Europa sin su lado colonial que, así, cumple un papel protagónico en la constitución del sistema mundo moderno colonial que nos habita hasta hoy. La modernidad desde su primer momento fue colonial (2008:2).

Junto a este saqueo territorial tenemos la imposición de ciertos saberes que dominan la manera cómo concebimos y habitamos el territorio (Farres, 2012:152), relegando otras maneras de relacionarnos con él. Se silencia la diversidad al suprimir “las multiplicidades genuinas y potenciales del espacio” (Massey, 2005:126), sólo existe un gran relato del mundo en el cual el territorio es visto como un objeto cuantificable e inerte.

Esta concepción del mundo se ha reproducido y legitimado con la geografía, la cual ha reducido la diversidad de mapas y formas de relacionarse con el territorio que existen en todo el planeta a la concepción espacial dominante europea, tal cual pasó con la “enseñanza de una concepción lineal del tiempo, ligada a la historia universal [que] fue un instrumento de dominación colonial que redujo el resto del planeta a una anterioridad histórica en relación a Europa primero y a Estados Unidos después” (Mignolo, 1998:14).

Así como el tiempo y el espacio son inseparables, la geografía y la historia fueron estudiadas de manera conjunta durante mucho tiempo; sin embargo, la geografía tiene la particularidad de que al encontrarse en el limbo entre ser una ciencia natural y una social, cuenta con estándares y normas específicas basadas en una epistemología científica que ha producido un modelo **objetivo, neutro y universal** de estudiar y ver el territorio, incuestionable y que niega sus dimensiones sociopolíticas

mientras las legitima. De esta manera la geografía como ciencia

supone que los objetos del mundo que se van a registrar son reales y objetivos, y que gozan de una existencia independiente; que su realidad puede ser expresada en términos matemáticos; que la observación y la medición sistemáticas son la única ruta a la verdad cartográfica, y que esta verdad puede ser verificada de manera independiente (Harley, 2005:5).

Según el geógrafo Jeremy Crampton, a partir de la Ilustración la cartografía fue ganando legitimidad con la incorporación de la trigonometría y las matemáticas en la elaboración de mapas (2010:57). Este mismo autor menciona que justamente el poder de los mapas recae en la representación, ya que ésta “da a entender que lo mapeado existía antes del acto de cartografiar” (2010:45) [traducción mía]. Esto se refuerza con la invisibilidad del/a autor/a: los mapas no se hacen solos, “están repletos de los valores y juicios de quienes los construyen y son indudablemente un reflejo de la cultura en la que viven” (Kitchin y Perkins, 2011:11) [traducción mía]. Si bien quien elabora el mapa no necesariamente toma las decisiones políticas de determinado territorio, sí las representa, y ésta inmerso en un sistema de poder que reflejará ese mapa.

De acuerdo a lo anterior, los mapas recrean un conocimiento espacial específico al identificar, nombrar, categorizar, excluir y ordenar el espacio (Crampton, 2010:45). Para la cartografía crítica, este conocimiento puede servirnos tanto para ejercer poder y controlar a la población, como para conocer nuestro territorio y actuar sobre él; sin embargo, es mucho más frecuente que pase la primera opción.

De esta forma, el uso y repetición masiva y estandarizada de cierto tipo de mapas en la escuela, los medios, el gobierno y el internet, los naturaliza y nos hacen creer que sí son neutrales, objetivos y universales, limitando nuestra idea del territorio y su representación. Así, hasta lo más cotidiano, como trazar un croquis o planear un viaje, se basará en el mapa que nos impusieron.

Tanto la geografía como la cartografía fomentan la memorización y atención en los aspectos físicos del territorio para disimular la "utilidad práctica del análisis del espacio, tanto fundamentalmente para la dirección de la guerra como para la organización y la práctica del poder (...) hace pasar un saber estratégico militar y político por un discurso pedagógico o científico totalmente inofensivo" (Lacoste, 1977, p.9). En pocas palabras, el autor afirma que la geografía sirve para hacer la guerra, para confirmar esto, basta con observar que el desarrollo científico de la cartografía se ha dado durante tiempos de guerra y de impulso matemático, ya que es en los mapas donde se desarrollan las tácticas y estrategias que permiten conocer el terreno de batalla, sus condiciones y elementos naturales así como prevenir los movimientos del adversario.

En consecuencia, los mapas son parte de la economía política de los Estados ya que éstos necesitan conocer los territorios y las poblaciones que lo habitan (Crampton, 2010:64). Así, el trazar un mapa es un acto simbólico, político y científico en el cual se ejerce poder sobre el espacio representado y la vida que existe en él (Lacoste, 1977:8), ya que ayuda a responder a las preguntas ¿quiénes viven en determinados territorios?, ¿por qué?, ¿qué identidades sociales tienen?

En resumen, la geografía y la cartografía son disciplinas tanto

en el término científico-académico como en lo corporal ya que a través de su desarrollo y uso se vuelven una herramienta que permite el control de la vida. Esto lo podemos observar con más detalle en los mapas militares, los cuales no sólo facilitan el control territorial, sino que minimizan la sensibilidad, responsabilidad, consciencia, culpa y memoria de las acciones militares, los mapas "no muestran la sangre derramada en el campo de batalla" (Harley: 2005:19) ni la identidad política de las comunidades subyugadas. Bien decía Galeano "los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano" (2000:106).

De igual forma es importante recordar que el lado militar de la geografía está relacionado con que esta "surgió como una ciencia dedicada a la descripción y representación cartográficas de la Tierra en una época en que la exploración del mundo conocido, los descubrimientos y la colonización marcaban los designios de una sociedad profundamente utilitarista" (Benito, 2004:48). De esta manera, no podemos desligarla de su lado colonial, sobre esto, Edward Said afirma que el imperialismo es un acto de violencia geográfica al tener cada centímetro de la tierra explorado, registrado y bajo control para hacer uso exclusivo de sus recursos (en Neocleous, 2003:12).

Al ser necesario encontrar rutas comerciales y explorar nuevas tierras, se produjeron mapas que mostraban con exactitud la ubicación de territorios y recursos disponibles para las Coronas (Montoya, 2007: 160). Para ejemplificar, tenemos el mapa de Domingos Teixeira de 1573, que fue uno de los primeros mapamundis realizados después de la *invención del nuevo mundo* (Imagen 1).



Imagen 1 Mapamundi de Domingos Teixeira, 1573

El mapa portugués muestra la ruta de las especias y las posesiones territoriales tanto de la Corona Portuguesa como de la Española marcados por sus respectivos escudos.

De acuerdo a lo anterior, los mapas coloniales sirvieron como instrumentos de los imperios europeos para representar de manera simbólica la propiedad de nuevos territorios a través de las banderas y el bautismo de islas y tierras con nombres cristianos, imponiendo nuevas identidades y relatos en esos lugares. Menciona Montoya que “en el acto de nombrar es donde primeramente se manifiesta el poder y posibilitando el que se reconstruyan los procesos de tensión entre las distintas territorialidades que históricamente se han yuxtapuesto/confluido” (2007: 174).

Como se puede observar, la cartografía se puede usar como un instrumento de poder que delimita de manera gráfica y simbólica el territorio, establece propiedad y control: “esto es mío porque tiene mi bandera”. En los años de 1400, pocas personas aparte de los navegantes, usaban mapas; pero a partir de los 1600 se volvieron elementales para una gran variedad de profesiones y es justo en ese período cuando tenemos la emergencia del Estado y la necesidad de delinear de manera precisa sus fronteras.

El mapa, al mostrar los Estados-nación los reconoce y legitima sus fronteras... y los que no aparecen, no existen, he ahí la famosa frase **borrado del mapa**³.

3 Como ejemplos tenemos el caso de Palestina quien a finales de 2012 fue reconocido

El mapa se tornó el mundo y lo representado se enraizó a nuestra imaginación política, borrándose el violento y sangriento proceso del que nació el Estado (Neocleous, 2003:14).

Otra característica importante a la hora de construir los imaginarios del mundo han sido los elementos visuales, profundamente retóricos, que a través de lo simbólico complementan el discurso dominado: los colores, lo nombrado, la toponimia y tipografía, la decoración e ilustraciones, el enmarcado y el tamaño asignado a ciertos regiones. Así, el observar un mapa nos hablará del territorio y del momento histórico y cultural en el que fue hecho.

Para verlo de manera más clara, tenemos el mapa realizado por la Federación Imperial a cargo del capitán John Charles Ready Colomb en 1886 que muestra la extensión del Imperio Británico (Imagen 2). El mapa ubica a Gran Bretaña justo en el foco central abajo de las palabras "Libertad, Fraternidad, Federación", sugiriendo una co-existencia pacífica de todo el imperio. Utiliza el color rojo para marcar las colonias británicas y las nombra, a diferencia del resto del globo que está en un color claro y con pocos nombres.

De igual forma, las ilustraciones tienen un fuerte carácter colonialista: vemos en el centro inferior a una mujer representando a Inglaterra sentada sobre un globo terráqueo y en actitud dominadora, la rodean animales originarios de las tierras conquistadas: tigres de la

India, canguros australianos, alces de América boreal; encontramos también personajes **exóticos** que mirando hacia la mujer representan las culturas dominadas: de izquierda a derecha tenemos una mujer ataviada con traje típico malayo, varias mujeres africanas, dos indios, uno llevando una carga y el otro montado en un elefante e izando una bandera con los escudos del imperio británico, y un miembro de alguna cultura de Aridoamérica. Por último, resaltan otros personajes importantes dentro del imperio como los cazadores, capitanes, navegantes y aristócratas, portando armas y banderas.



Imagen 2 Mapa del mundo que muestra la extensión del imperio Británico, 1886.

Con las ilustraciones de este mapa se confirman las palabras del cartógrafo crítico Brian Harley (1988:24) de que la decoración reproduce

por la Organización de las Naciones Unidas como Estado no miembro pero observador, sin embargo, tres años después sigue sin aparecer en los mapas de la ONU. Tampoco aparece en el mapa, ni es reconocido por ningún organismo estatal ni internacional, Kurdistán territorio de los kurdos, un pueblo milenario con una población de aproximadamente 30 millones de personas que desde el siglo pasado luchan por su independencia.

una serie de estereotipos raciales y prejuicios de las áreas y grupos representados, así

a partir de los siglos XV, XVI y XVII [el trazado cartográfico] no hizo otra cosa que reproducir la distribución del espacio material y simbólico que legitimaba la conquista y expropiación de territorios, comunidades y culturas, y la imposición de un modo de concebir las relaciones sociales signado por la ley del arriba/abajo, y los binarismos civilización/barbarie, centro/periferia, inclusión/exclusión (Montes, 2013:1).

Una forma clara de ver esto es a través de la asignación de un sentido cardinal a la diferencia/subalternidad (Montoya, 2007: 160) en la cual Occidente, el civilizado, es el norte y está arriba, y son las culturas fuera de él, en el sur y periferias, las salvajes, exóticas y diferentes. Los mapas no sólo reproducen esta idea sino que la naturalizan, ocasionando un impacto real sobre los imaginarios e identidades de quienes los usamos.

De esta manera podemos observar hoy en día los elementos que continúan en el imaginario de mundo que reproducen el sistema escolar y los medios de comunicación. Desde la niñez aprendemos e interiorizamos ideas, supuestos y prejuicios que nos permitan movernos en el mundo de manera “culturalmente competente”; sin importar la clase social, gran parte de la humanidad desea subir y no bajar. Y no es coincidencia, es parte de la construcción histórica que mencionábamos anteriormente, en el norte está el desarrollo, lo poderoso, la oportunidad; mientras que en el sur y la periferia hay pobreza, hambre y desigualdad⁴,

4 Es interesante cómo estos “nortes y sures” no sólo son observables en la configuración política del planeta sino que se emulan dentro de las mismas ciudades de América Latina. Un ejemplo claro es la ciudad de México donde se privilegian las

quienes habitan el Norte no lo hacen en el norte geográfico, sino en el Norte social, es decir, están arriba. Quienes viven en el Sur, están abajo. La geografía se ha simplificado: hay un arriba y un abajo. El lugar de arriba es angosto y caben unos cuantos (Subcomandante Marcos, 2003).

Problematizando esta afirmación, podemos decir que dentro del “norte social” también encontramos pobreza y resistencia⁵, y de igual forma en el “sur social” hay ejemplos de dominación y purismo cultural. Definitivamente la cuestión no es negra o blanca, sin embargo, el discurso del norte y sur sociales junto con el de la geopolítica crítica y los estudios decoloniales resaltan que históricamente ha habido ciertos países de la región occidental –así como actores, empresas e instituciones– que mantienen su poder monetario y político a través del ejercicio de la violencia –el colonialismo, el imperialismo y ahora el neoliberalismo–, y son éstos los que dominan la toma de decisiones

zonas del noroeste en cuanto al acceso a servicios públicos: sistemas de transporte, vivienda, instituciones educativas y de salud mientras que las delegaciones ubicadas en el sur, Magdalena Contreras, Tlalpan, Xochimilco, Milpa Alta y Tláhuac, las cuales ni siquiera aparecen en el mapa del sistema de transporte colectivo de la ciudad y son consideradas las más pobres y marginales según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Sin embargo, estas zonas inobservables son el pulmón del D.F. al albergar grandes espacios boscosos; así como al ser cuna de pueblos que aún practican actividades agropecuarias, ganaderas y pequeña industria. Las chinampas en Xochimilco, las milpas en Tláhuac, las mayordomías en Tlalpan y los talleres de telar de cintura en Milpa Alta, por mencionar algunos, nos permiten afirmar que el sur es una zona que resiste a la urbanización y a la imposición del estilo de vida y consumo que conlleva.

5 Como mencionábamos en la nota 2, Occidente como región, es cuna de diversos experimentos de otros sistemas económicos y políticos, como el anarquismo y el socialismo, de igual forma, de muchos enclaves de lucha social como los son la comunidad afroamericana, el movimiento queer, Euskera, la comunidad romani, Grecia, por mencionar algunos.

mundiales⁶, lo que reitera la idea de que en el norte está el poder. Pero...

¿Siempre ha estado el norte arriba?

Afirma Karl Jaspers (en Nievas, 1994:14) que “la historia de Europa es una sucesión de mapas”, por lo que adentrarnos a la historia de la geografía y la cartografía es hacerlo a la historia occidental... y colonial. Es fascinante ver cómo dependiendo de las creencias de la época ha cambiado el mundo de forma, de orientación, de centro. No siempre el norte ha estado arriba en el mapa y durante muchos siglos, para Europa no existió Abya Yala.

Los cartógrafos críticos, autores de los primeros cinco volúmenes de **La historia de la cartografía**, Brian Harley y David Woodward hablan del significado simbólico que tiene la orientación del mapa al ser una convención social, donde incluso la misma palabra orientación viene de oriente, que siempre ha causado curiosidad en la humanidad por ser donde nace el sol⁷ (1987:336-337), lo que desembocó en el uso del este como dirección principal para apuntar en el mapa y el espacio en varias sociedades (Turnball, 2008:7), aunque también se ha usado el sur y el norte (como bien sabemos actualmente); y destaca que en diversas culturas ha habido mapas sin orientación definida o unificada⁸. Ahora

6 Ante cualquier duda podemos observar la falta de países del sur o periféricos dentro de los miembros que implementan el Grupo de los 8: Rusia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Alemania, Reino Unido, Japón; y los miembros permanentes del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas: EUA, Inglaterra, Francia, Rusia y China.

7 Se ha observado que las direcciones este y oeste fueron nombradas mucho antes que el norte y el sur (Harley y Woodward, 1987:337).

8 Como ejemplo, la era dorada de la cartografía japonesa SXVI-XVIII no contaba con una orientación estandarizada y situaba como centro el palacio en Edo (Tokio). No fue hasta la expedición de Commodore Perry en los 1850s que se adoptó la

veremos algunos ejemplos.

Este

Se encuentra mayormente en los mapas medievales de T-O (**Orbis Terraum**) que vienen de la tradición cristiana (Harley y Woodward, 1987:337). En este tipo de mapas se representa el mundo habitado conocido por Occidente dividido por una T por los 3 ríos que se creía dividían a la Tierra en 3 partes: el Tanais (actual Río Don, Rusia) dividiendo Europa y Asia, el Nilo dividiendo África y Asia, y el Mar Mediterráneo a Europa y África; y una O por los océanos.

De igual manera, dicha división tripartita viene de la tradición bíblica del Génesis en la cual los tres hijos de Noé: Sem, Jafet y Cam poblaron la tierra yendo hacia diferentes caminos dando origen a las **razas** humanas en puntos geográficos diferenciados: Asia, Europa y África respectivamente (Crampton, 2010:146)⁹ Asia se ubica en la parte de arriba del mapa al ser la zona donde se encuentra Jerusalén, la cual está situada en el centro del mapa con el paraíso en la parte superior (Harley y Woodward, 1987:296). Como ejemplo tenemos el mapa Ebstorf del siglo XIII, atribuido a Gervasio de Tilbury (1160- 1235?), (*Imagen 3*) en el cual se representa el mundo como el cuerpo de Cristo: su cabeza

tradición occidental de orientar los mapas hacia el norte (Dempsey, Caitlin, 2014, Map Orientation, Geolounge. Disponible en <http://www.geolounge.com/map-orientation/>, consultado 27/04/15).

9 Un punto interesante sobre esto es que en el Génesis Noé maldijo a su hijo Cam, curiosamente localizado en África, Crampton propone que esto pudo haber sido un factor que contribuyera al prejuicio y racismo hacia los africanos, y lo peor de todo, que podría hasta justificar la esclavitud (2010:145).

situada en el paraíso, Asia al oriente, Jerusalén al centro, los pies hacia el oeste y las manos señalando hacia el norte y el sur (Harley y Woodward, 1987:337).



Imagen 3 Mapamundi T-O de Ebstorf, 1234-1300?

Sur

Una de las características de los mapas árabes es su orientación hacia el sur (Imagen 4). Se cree que las razones culturales de esto se encuentran

en que los primeros en ser conquistados por los árabes fueron los Zoroastrianos, quienes consideraban sagrado el sur. Al establecerse los primeros centros culturales en este territorio recién conquistado, al norte de la Meca, el sur se convirtió en la dirección sagrada hacia la cual los musulmanes rezaban (Harley y Woodward, 1987:337).



Imagen 4 Mapamundi de Al-Idrisi, 1154.

Se puede ver la influencia de estos mapas en algunos de elaboración europea, sobre todo de la Escuela Geográfica de Dieppe, quienes

utilizaron dicha orientación aun cuando ya se había adoptado el sistema ptolemaico con orientación hacia el norte como veremos posteriormente. Para ilustrar tenemos el Mapamundi de Frau Mauro de 1457 (*Imagen 5*), considerado como uno de los más emblemáticos de la cartografía medieval al representar Asia, el Océano Indico, África, Europa y el Atlántico¹⁰.



Imagen 5 Mapa Frau Mauro, 1457.

¹⁰ Curiosamente, al buscar el mapa en internet, lo encontré en diversas páginas invertido, para que aparezca con el norte arriba.

Norte

Los mapas orientados hacia el norte siguen la tradición griega de Ptolomeo (90-168 EC¹¹), quien empezó el desarrollo de proyecciones cartográficas **modernas** y **formales**. Una proyección cartográfica es el resultado de plasmar la esférica Tierra en una superficie plana. El tratar de representar cualquier objeto curvo de 3 dimensiones en un formato de 2 causará distorsiones en las formas, tamaños, distancias y direcciones de las áreas terrestres (*Imagen 6*). No existen proyecciones totalmente fidedignas a la Tierra.

Ptolomeo, en su obra **Geografía o Atlas del mundo**, desarrolló un sistema de trazado de mapas a través de la latitud y longitud como referentes de mediación, con el paralelo 0 ubicado en el Ecuador y el meridiano 0 en las Islas Canarias –al ser el punto occidental más lejano conocido hasta ese momento¹². Se cree que estaba orientado hacia

¹¹ Era Común (EC) y antes de la Era Común (AEC) son designaciones alternativas a Antes/Después de Cristo respectivamente, que buscan unificar criterios de diversas ideologías, religiones y culturas que no se sienten representadas con el calendario de origen cristiano, basándose ahora en el calendario más usado, el gregoriano. Estas expresiones son usada desde hace un par de décadas de manera frecuente por diversas ramas de la comunidad científica (antropología, sociología, historia, arqueología); y es reconocida desde el 2011 por la Real Academia de la Lengua Española. Sin embargo, es importante resaltar que tanto el calendario cristiano como el gregoriano son una imposición occidental que sigue menospreciando y negando otras maneras de medir el tiempo. Y además, lo absurdo, es que ambas comparten la misma cronología, es decir, el año 1 sigue siendo el año del nacimiento de Jesús, lo único que cambia son las designaciones. Consciente de esto, y ante la falta de designaciones menos tendenciosas, serán las que usaré a partir de ahora por sus respectivas abreviaturas.

¹² “Si bien el paralelo de latitud cero se asumió en el Ecuador de acuerdo a la división más «natural» del globo terráqueo, el meridiano cero ha sido movido arbitrariamente de acuerdo a los intereses de los cartógrafos -o de los poderes que representa” (Montoya, 2007: 159).

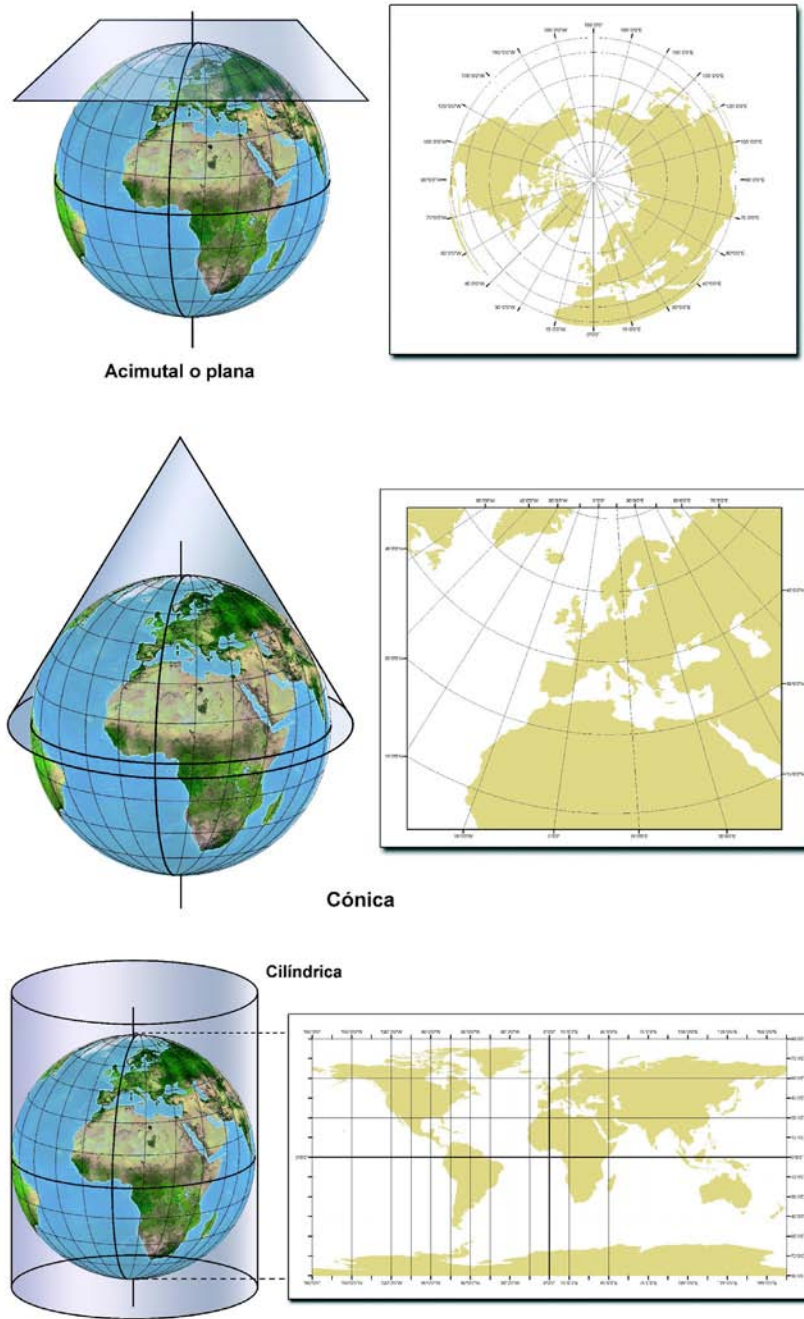


Imagen 6 Proyecciones.

el norte porque la brújula apunta hacia el norte magnético¹³ y, porque históricamente, dada su practicidad y utilidad, los navegantes y viajeros de estas latitudes se han guiado por la estrella polar o Polaris¹⁴.

El sistema ptolemaico gozó de gran popularidad durante el Renacimiento. Siguiéndolo, varios navegantes se adentraron a los océanos con miras a llegar al otro lado del globo y los primeros mapas que integraron América se basaban en dicho sistema. A pesar de que estas mediciones fueron una autoridad en sus tiempos, ahora se sabe que estaban erradas, por lo que se remplazaron pero conservando el norte arriba en el mapa. No se han encontrado los mapas elaborados por Ptolomeo, así que presento uno basado en sus escritos, el Totivs Orbis Habitabilis Brevis Descriptio realizado entre los siglos XII-XIII por Agathodemon (Imagen 7).

¹³ Como vimos, el norte geográfico es una convención social que engloba una parte del planeta, es relativamente estático y constante (aunque sabemos lo caprichosa que es la geopolítica). Otra cosa es el norte magnético, es decir, la dirección que señala la aguja imantada de una brújula. El norte magnético está en constante movimiento, dependiendo de donde nos ubiquemos en la Tierra habrá una diferencia entre éste y el norte geográfico, llamada declinación magnética, dicha declinación también cambia cada año. De esta manera, todas las brújulas deben de ajustarse de manera periódica con un mapa actualizado de declinación. Con esto queremos decir, que hasta el mismo norte magnético, cambia.

¹⁴ La estrella polar es el astro más brillante de la constelación de la Osa Menor y es usada para ubicar el Norte polar y a las demás constelaciones. El eje de rotación de la Tierra apunta casi exactamente hacia esta estrella por su lado norte, así que a medida que la Tierra gira, este astro se mantiene relativamente quieto en un mismo punto del cielo, por eso es muy útil a la hora de ubicarse dentro del hemisferio norte. Sin embargo, dado que la estrella no permanecen fijas en la bóveda celeste, la Polaris, actual Ursuae Minoris, no será siempre la estrella más cercana al polo norte, como tampoco lo fue en el pasado ni lo es en el hemisferio sur (Galadí, s.f. Estrella polar, Sociedad Española de Astronomía. Disponible en <http://www.sea-astronomia.es/drupal/node/199>, consultado 28/09/15).



Imagen 7 Mundo de Ptolomeo por Agathodemon, Siglo XV.

Varios siglos después, en 1569 Gerard Kremer elaboró la proyección de Mercator (Imagen 8), cambiando la historia de la cartografía, ya que su mapa facilitaba la navegación al permitir que el curso de cualquier brújula apareciera como una línea recta, con lo que se podía trazar una línea entre dos puertos y determinar la trayectoria más corta para el viaje. Para que esto fuera posible, enderezó las latitudes y longitudes (normalmente se representaban curvadas), causando la exageración del tamaño de las masas de tierra conforme se acercaban a los polos y se alejaban del Ecuador (Harley y Woodward, 1987:385; Blair y McCormac, 2009:2).

¿Qué quiere decir esto? Que Groenlandia se muestra del mismo tamaño que África, siendo ésta 14 veces más grande en la realidad; que Alaska parece ocupar mayor área que México, cuando éste es 25%

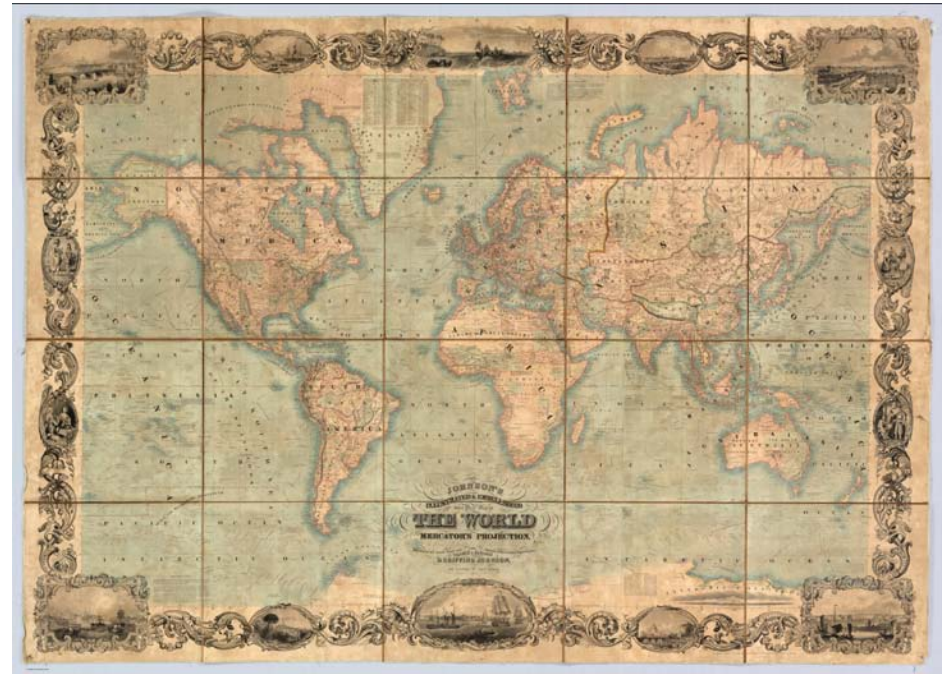


Imagen 8 Proyección de Mercator, 1569.

más grande; de igual manera, Europa y Estados Unidos aparecen más grandes de lo que son y se muestra a la primera como punto céntrico del mundo (excepto en los mapas utilizados en Estados Unidos que están centrados en Norte América). Respecto al Ecuador, ya que la proyección aumenta el tamaño de los polos, la Antártida aparece enorme por lo que en la mayoría de las ocasiones no se muestra, lo cual causa que el norte ocupe dos tercios del mapa (Imagen 9).

Este mapa buscaba ser útil para la navegación y exploración, no tenía explícitamente otro fin; sin embargo, a pesar de la distancia temporal, su éxito y uso han sido tales que aún hoy en día es, por lo menos en México, el mapa más utilizado en escuelas, en las noticias,

en reportes y secretarías gubernamentales, y hasta en Googlemaps¹⁵ como podemos ver en la imagen.

15 El cual además no muestra ni nombra algún territorio donde se esté luchando por la autodeterminación de los pueblos: Kurdistán, Palestina, Mindanao, Aceh, Chechenia, Cashmir, Timor del Este, etc. (Gabriel, Leo, 2010, A la escuela de las autonomías. El Proyecto Latautonomy y la política de la diversidad en Gasparello, Giovanna y Quintana, Jaime (coord) "Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México", Redez tejiendo la utopía, México, pp. 243).

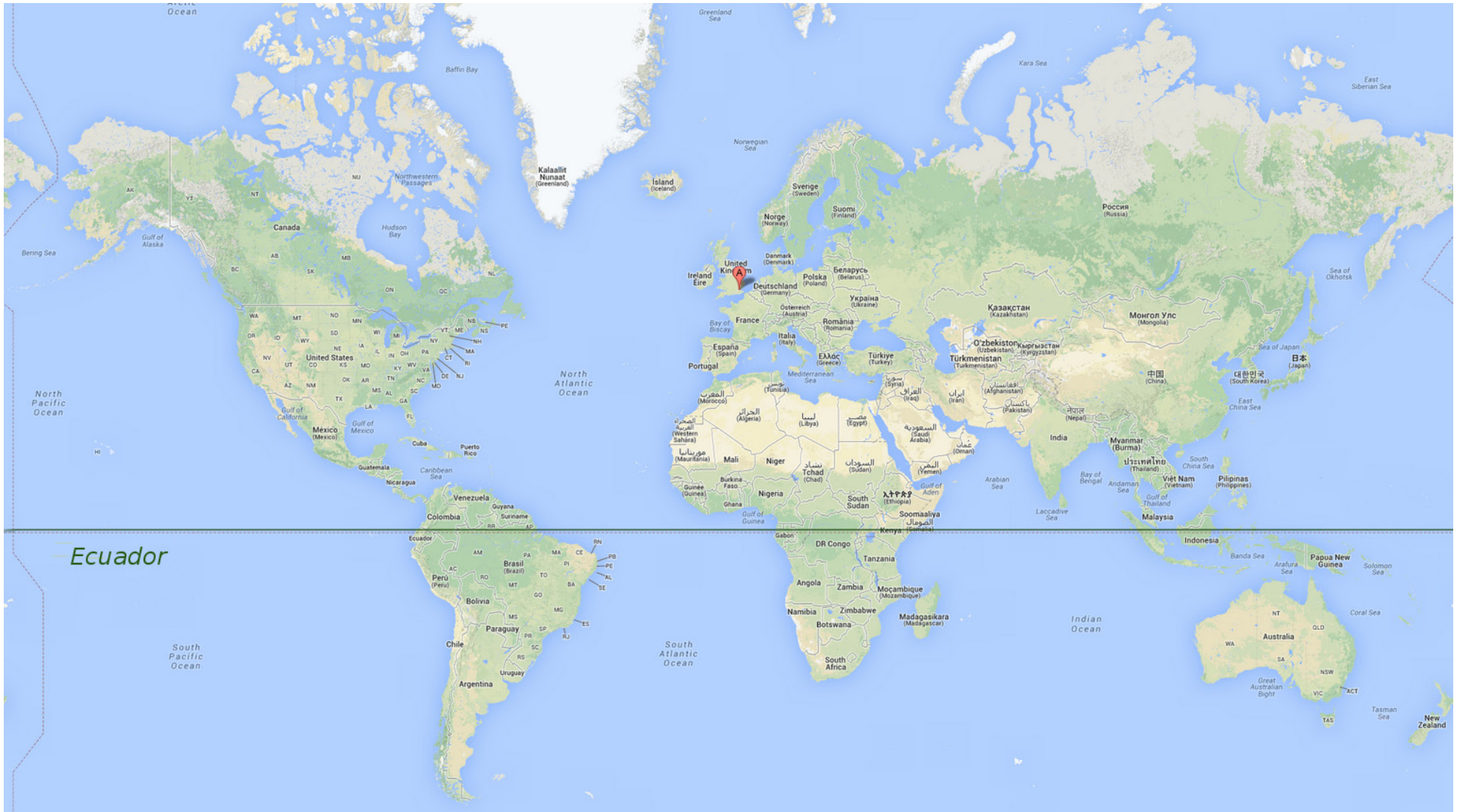


Imagen 9 Proyección Mercator en Google maps, 2013,

A pesar de lo anterior, han surgido una infinidad de proyecciones para diversos usos e intereses, de esta forma no habrá alguna que sea objetiva, verdadera ni totalmente exacta, pero si encontramos algunas que resultan más polémicas que otras, bien dice el escritor Nick Stockton (2013) “todo mapa cuenta una mentira, pero los buenos mapas utilizan la proyección correcta para decir verdades específicas”.

Así, tenemos la historia del clérigo James Gall, nacido en Edimburgo en 1808, en una familia con una imprenta y editorial de mapas. A pesar de ser un hombre dedicado a la religión le apasionaba la ciencia y la astronomía, lo que lo llevó a experimentar con la cartografía y las proyecciones. Deseando plasmar en un mapa las constelaciones conservando su forma y áreas tal como se ven desde la Tierra, intentó usar la proyección de Mercator pero al no satisfacerlo, creó su propia proyección modificando la mencionada. En vez de presentar la latitud y longitud rectas, las enderezó sólo hasta el grado 45°, así el espacio entre las líneas de longitud y los polos no incrementaría de manera tan drástica como en la de Mercator. Llamó a su proyección “Estereográfica Gall”¹⁶ (Imagen 10), y la presentó en 1855 a la Asociación Británica para el Avance de la Ciencia (Crampton, 2010:89).

Poco más de un siglo después, en 1967, Arno Peters la retomó y modificó mostrando el tamaño **real** de las áreas continentales para resaltar el trasfondo político del reiterado uso de la proyección de Mercator (Imagen 11). De esta forma, denunció que el uso de dicha proyección distorsiona la imagen del mundo, sobredimensionando las regiones de población caucásica y puso en duda si no fue pensada

para el beneficio de los explotadores coloniales europeos (Crampton, 2010:94). Al respecto se pregunta el investigador David Turnbull “¿Será una coincidencia que un mapa muestre a Europa (cuna de las potencias colonizadoras de los últimos 400 años) mucho mayor respecto a la mayoría de las naciones colonizadas?” (2008:7) [traducción mía].

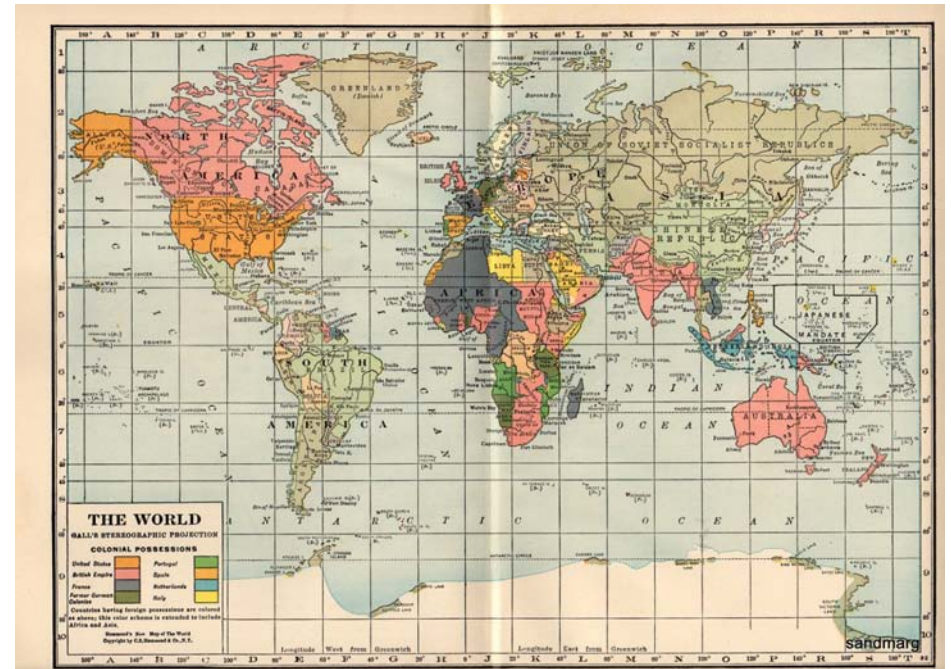


Imagen 10 Estereográfica de Gall, 1855.

Ya que los mapas desatan procesos cognitivos que afectan la manera en que estructuramos, pensamos y usamos el espacio (Harley y Woodward, 1992:506) es urgente pensar cómo nos afecta identitaria y políticamente esta representación del mundo. Complementando lo mencionado por Peters, la dupla argentina de mapeo colectivo **Iconoclasistas** declaran que tanto la ubicación como el tamaño con el que se representa a las potencias las posiciona simbólicamente como los centros de saber, poder, desarrollo y producción, relegando al resto del mundo a la

16 Estereográfica. 1. f. Geom. Representación de la superficie de una esfera, que se obtiene proyectando todos sus puntos desde uno de ellos sobre el plano tangente en el punto diametralmente opuesto, o sobre un plano paralelo a este, trazado por el centro de la esfera (RAE, 2014).

condición de subdesarrollados y por lo tanto se legitima que deben estar subordinados (2014). De esta forma, los mapas sirven como recordatorio, para las poblaciones que habitan esos territorios “menores” del bajo margen de acción que tienen acorde a su tamaño.



Imagen 11 Proyección Peters Gall.

Debido a esto, Peters hizo hincapié en la importancia de mostrar el tamaño real de los países, “quiero un mundo donde el tamaño sea igual al que es en realidad. No necesitamos un nuevo mapa, necesitamos una nueva manera de mirar el mundo (...) El mapa sólo es la posibilidad de dar otra visión de él” (en Crampton, 2010:94) [traducción mía]. Esta proyección ha desatado mucha controversia y crítica: que no es la única ni primera proyección equidistante, que de todas maneras distorsiona las áreas y formas, que siga centrado en Europa con una orientación norte-arriba y la preferencia por el uso del idioma inglés; sin embargo, ha tenido buena aceptación y apoyo en colectivos descoloniales y ha

sido adoptada por organismos internacionales como la UNICEF y la OXFAM.

El mapa pata pa'arriba

El mundo, al ser esférico y flotar en el universo, no tiene centro, arriba, o abajo; sin embargo, los mapas de dos dimensiones no pueden evitar centrar un área, relegando otras a la periferia. Como hemos visto a lo largo del capítulo, los mapas que usamos cotidianamente son de origen Europeo, por lo que están centrados en dicho continente, reforzando la idea de éste como centro y cuna del mundo y la civilización, de esta forma, “centrar el mapa en cualquier otro lugar es hacer una declaración política” (Fotiadis, 2009:42) [traducción mía], es desafiar todo un sistema de representación y construcción del mundo.

De igual forma, el uso del norte como el tradicional “arriba” en los mapas confirma el mito de la centralidad ideológica europea y es resultado de un proceso histórico conectado con el ascenso global y dominación económica de Europa boreal (Turnball, 2008; Harley, 2005); por lo que invertir el mapa es un acto de protesta que confronta la hegemonía de los mapamundi con el norte arriba que perpetúan la minimización del hemisferio sur (Blair y McCormac, 2009:7).

Voltear el mapa, literal y metafóricamente, pone el mundo de quien lo observa patas pa'arriba, “un mapa eurocéntrico puesto de cabeza incrementa la prominencia de África quedando Europa reducido en dominación por el peso cartográfico del continente africano” (Fotiadis, 2009:42) [traducción mía] (**para ilustrar este punto, giren la**

tesis para ver los últimos mapas al revés).

Como ejemplo, tenemos el Mapa del Mundo Universal y Correctivo de McArthur (*Imagen 12*), un australiano que, harto de ser ridiculizado y menospreciado por “venir de “abajo”, volteó el mapa.



Imagen 12 Mapa del mundo Universal y Correctivo de McArthur.

Lo publicó en 1979 y declaró: “nunca más sufriremos la perpetua agresión de chistes de «downunder»¹⁷ y las implicaciones de parte de las naciones del norte que determinan que lo alto del prestigio de algún país equivale a su localización espacial en un mapa del mundo convencional” [traducción mía]. Como vemos, los mapas sí tienen implicaciones serias

¹⁷ Downunder significa literalmente abajo/debajo y es una expresión coloquial para referirse a Oceanía.

a nivel identitario y de pertenencia; al mostrarnos dónde estamos y qué tan grande o pequeño es nuestro territorio nos dirá quiénes somos y cuál será nuestro destino político (Fotiadis, 2009:20).

Éste fue el primer mapamundi volteado moderno, ganó mucha popularidad en su país y en Nueva Zelanda, y actualmente se utiliza en varios centros educativos y hasta turísticos, motivando a que otras personas elaboraran sus mapas con esta orientación (Wood y Krygier, 2009:437).

Otro ejemplo para darnos una idea del impacto político que tiene el ver el mundo “al revés”, tenemos la foto de la **canica azul** (*Imagen 13*), tomada el 7 de diciembre de 1972 por la tripulación de la nave espacial Apolo 17 a una distancia de unos 45 000 kilómetros, es una de las pocas fotos que muestran la Tierra completamente iluminada, ya que los astronautas tenían el Sol detrás de ellos cuando tomaron la fotografía.

En la foto original, el Polo Sur está arriba pero se rotó 180 grados la Imagen que difundió la NASA de acuerdo a las convenciones de los mapas con el norte arriba.

De igual manera, a mediados del siglo pasado se desarrollaron otras proyecciones que han tenido poco eco dentro del mundo cartográfico al eliminar la identificación de los puntos cardinales y por lo tanto dificultan el ubicarnos siguiendo la lógica cartesiana, pero justo por eso plantean una manera muy diferente de visualizar a la Tierra.



Imagen 13 Cánica azul.

Para iniciar tenemos la Proyección de Cahill-Keyes y la de Dyxamion¹⁸ elaborada por R. Buckminster Fuller (Imagen 14). Ambas comparten un rechazo hacia la proyección de Mercator y el deseo de reemplazarlo (convirtiéndose en rivales), así que desdoblaron la Tierra de una manera estética pero matemáticamente precisa, cuidando el balance, las dimensiones de los continentes evitando su distorsión, no lo centraron en Occidente y, un punto muy importante, no tiene fronteras políticas.

Cabe resaltar que la proyección de Dyxamion no está orientada hacia alguna dirección, no puede entenderse en términos de arriba / abajo y promueve su constante rotación. Ambas proyecciones se han utilizado para mapear problemáticas sociales (Stockton, 2013), como

18 Su nombre evoca las palabras Dinámico, máximo y tensión (Stockton, 2013).

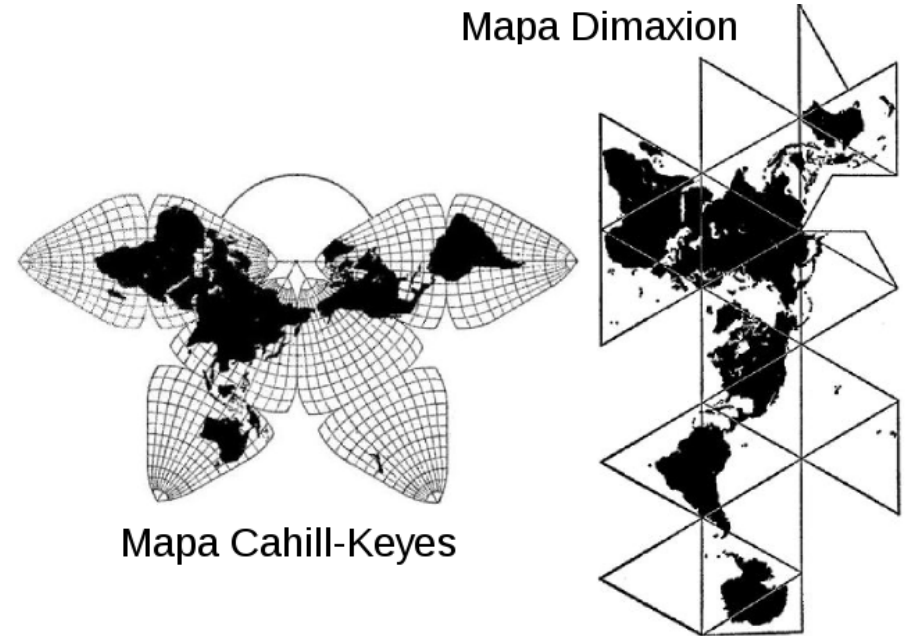


Imagen 14 Proyecciones Cahills y Dymaxion.

ejemplo tenemos el mapa *In deep water* (aguas profundas) de Shoji Sadao Pick, donde se usa la proyección de Dymaxion para presentar de manera creativa la dramática problemática de la escasez de agua (Imagen 15).

A través del capítulo se trató de mostrar que más allá de reproducir la dicotomía norte/sur, el problema de fondo son los procesos de construcción, simbólica e ideológica, de estos. Aunque no podemos negar la utilidad práctica de la orientación a partir de los puntos cardinales, tampoco podemos olvidar de donde surge los mapas así como el papel que históricamente han jugado y mantienen dentro de las guerras y el despojo de poblaciones y sus territorios.



Imagen 15 In deep water de Shoji Sadao Pick.

Definitivamente “poner de cabeza” el mapa o usar otra proyección no cambia el mundo, pero sí nos lo presenta de forma diferente, integra otras variables, fomentando el pensamiento crítico y la realización de preguntas como: ¿qué pasaría si se enseñara geografía e historia con diversas proyecciones?, ¿qué impacto tendría en nuestras identidades que los mapas de la escuela no tuvieran fronteras políticas?, ¿existen otras maneras de representar el territorio?, ¿qué otras tradiciones

culturales mapean?, ¿en Abya Yala se mapeaba antes de la llegada de los europeos? La investigadora española Estrella de De Diego afirma que la “cartografía hoy se convierte en una promesa de emancipación, transgredir el mapa equivale a revisar el mundo” (en Padrón, 2011:13), requiere reconocer la violencia que hay detrás de las representaciones cotidianas para poder enfrentarlas, mientras imaginamos otras formas de relacionarnos con el territorio y entre la misma humanidad.

De esta forma, la apuesta no es por buscar la proyección ideal, sino el ampliar nuestro conocimiento de ellas. Los mapas son ventanas que nos muestran diversas maneras de pensar, representar y vincularnos con el mundo, por lo que entre más podamos conocer, de manera profunda y respetuosa, más difícil será caer en absolutismos y rendirnos ante la desesperanza y apatía que conlleva la idea de un mundo inmutable, en el que ni siquiera podemos cambiar simbólicamente el rumbo hacia el que caminamos.



Segunda parada: Otros mapas, ¿otros mundos?

*La auténtica tradición
no consiste en la transmisión de fórmulas muertas
o costumbres anacrónicas,
sino en pasar la antorcha de la vida
y la memoria de la humanidad*

Raimon Pannikar

*Nuestra imaginación es un cruce de
caminos entre tiempos y espacios dispares*

Ramón Vera

Hasta el momento hemos podido observar que los mapas tienen un trasfondo político y cultural. Aunque hay diferencias en la historia de la cartografía de Occidente –definitivamente no es lo mismo un mapa medieval que uno actual–, ha habido un continuo en ver a los territorios desde una visión utilitarista, la cual se refleja en la forma en que se han representado; de esta manera, podemos afirmar que los elementos visuales de un mapa como sus colores, formas, ilustraciones y diseño, nos dicen mucho acerca del propósito del mapa y de la cultura que lo crea.

Los mapas que nos presentan en la escuela reproducen una imagen “estática, acrítica, atemporal en la que se da la impresión de que el orden cultural representado siempre existió” (Montoya, 2007:168). A partir de la revolución racionalista cartesiana se estandarizó matemática y científicamente la cartografía (Nievas, 1994:5), dando pie a un mapa “verdadero” frente a otras posibilidades y tradiciones de confección de mapas que fueron relegadas. Por su parte, la emergencia de nuevas geografías basadas en la economía neoliberal, terminaron por sustituir al ser humano por el **homo economicus** (Santos, 1990:96), ocultando la íntima relación entre cultura y territorio,

excluyendo el movimiento social y limitando las posibilidades de acción y transformación del territorio.

Bien nos dice el geógrafo marxista David Harvey que “la elección que una sociedad hace sobre qué considera que es el espacio y el tiempo es fundamental para comprender cómo actúa toda la sociedad y, por lo tanto, cómo ella opera en relación con los individuos” (1994:127). He ahí la cuestión, se han invisibilizado otras maneras de concebir el territorio y de realizar mapas, no sólo por su falta de **rigor científico**, como comúnmente nos explican; sino porque nos presentan una manera muy diferente, alternativa y hasta opuesta de relacionarnos con el mundo y entre nosotras/os.

Podemos observar lo anterior en las clases de geografía en las que se llegan a mencionar de manera escueta datos y hasta dibujos prehistóricos¹⁹ de otras culturas, pero se consideran más bien curiosidades previas a la verdadera geografía y a la real elaboración de mapas que empezó en Grecia con Herodoto, considerado el primer geógrafo. Pero, pensándolo un poco más, ¿será cierto que fue la cultura griega, por ahí del año 1200 AEC la primera de la humanidad en estudiar la Tierra y representarla?

Somos seres territoriales y, como tales, siempre hemos tenido la necesidad de conocer nuestro entorno para sobrevivir. A pesar de

19 El término prehistoria ha suscitado una discusión interesante, algunas personas lo tachan de eurocéntrico y les parece arbitrario que la referencia sea el desarrollo de la escritura, considerando como prehistóricas a varias culturas originarias de América, Asia y Australia. Proponen un referente más justo como sería la aparición de los primeros estados o civilizaciones. Otras personas consideran el término inútil ya que la historia se refiere al acontecer humano sobre la tierra, por lo que la prehistoria debería entonces referirse a la vida previa (Delano en Harley y Woodward, 1987:42-48).

que las primeras poblaciones nómadas tenían amplios conocimientos de los territorios, es hasta el sedentarismo, en los años 7000 AEC, que empieza un control y manejo sistemático del territorio a través de la agricultura, por lo que fue fundamental observar y registrar el desarrollo de las plantas en distintos suelos y climas. Aún con los miles de años de distancia, todo ese conocimiento sobrevive en varios pueblos originarios que utilizan el calendario lunar y la observación de la naturaleza como rectores de sus sistemas agrícolas.

De igual manera, el territorio se ha representado gráficamente desde esas épocas, Lloyd Brown comenta que “la elaboración de mapas es tal vez la clase de arte primitivo más antiguo... tan viejo como los primeros trazos en cuevas y en la arena” (en Harley y Woodward, 1987:45) [traducción mía]. La representación más antigua encontrada hasta el momento es una pintura en una pared de Çatal Hüyük en la península de Anatolia, Turquía que data del año 6200 AEC (*Imagen 16*); otras muy importantes son los petroglíficos del año 2500 AEC encontrados en Valcamónica, en los Alpes (*Imagen 17*). Viendo las imágenes surgen las preguntas ¿qué nos dicen del territorio?, ¿son mapas?, ¿cómo los podemos leer?

Como mencionábamos en el capítulo anterior, muchas/os no los consideran como tales ya que sus creadores carecían de instrumentos como la brújula que les permitieran una representación exacta y precisa del espacio, además de que se considera un problema el que se necesite conocer el contexto cultural donde fueron creados para entenderlos... pero de eso no se escapa ningún mapa.

Los mapas europeos no son autónomos, sólo pueden ser leídos a través de lo que sus mitos dicen de su relación con la tierra (Turnbull,



Imagen 16 Pintura en Catal Huyuk, Anatolia, 6200 AEC



Imagen 17 Petroglifo Bedolina, Valcamonica, 2500 AEC

2008:51). Para leer cualquier mapa, ya sea el de las líneas del metro de la Ciudad de México o alguno de un pueblo africano, necesitamos información previa, ya que, como vimos anteriormente, “el significado de los mapas está íntimamente ligado a las narraciones históricas, culturales

y sociales que acompañan a los espacios representados gráficamente” (Fotiadis, 2009:19) [traducción mía].

De esta manera, los mapas –como cualquier otro producto cultural–, son convenciones sociales, son una manera de representar, concebir, articular y estructurar el espacio a través del ojo humano, lo que los hace subjetivos tanto a la hora de crearlos como de observarlos (Crampton y Krygier, 2006:7; Harley, 1988:3). Así como culturas, habrá formas diferentes de entender el entorno; la cuestión es que se ha impuesto la cartografía occidental como universal, siendo los mapas una herramienta para legitimar e imponer una manera de entender y actuar en el mundo y en nuestros territorios.

Por esa razón es importante “descentrar” la cartografía hegemónica occidental, mostrando que hay otras cartografías que difieren de ella ontológica, epistémica y axiológicamente²⁰ (Pualani et al., 2012); lo que nos hace cambiar nuestra definición hacia una que vea los mapas como “aseveraciones creativas sobre el mundo, no sólo

20 La ontología estudia el problema del ser, la epistemología se encarga de la naturaleza del conocimiento; y la axiología es la teoría de los valores; aunque estos conceptos parten de Occidente, Dussel afirma que “estos núcleos problemáticos debieron inevitablemente hacerse presente cuestionando a todos los grupos humanos desde el más antiguo paleolítico” (Dussel, Enrique, 2009, Una nueva edad en la Historia de la Filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas en Utopía y Praxis Latinoamericana v.14 n.45 Maracaibo, jun pág:2). Sin embargo, existe una creencia de que esto no es así, que no existen otras formas de filosofar fuera de la europea dominante. Frente a esto, ha habido un fuerte movimiento, sobre todo de académicas/os e intelectuales de pueblos originarios de África, Asia y Abya Yala que hablan de la profundidad y complejidad del pensamiento de las múltiples culturas del mundo, destacando el proceso de violencia, negación y destrucción de las filosofías ancestrales y presentando alternativas al modelo de razonamiento occidental y en general de humanización (Cardénas, 2011, Construcción ontológica en América Latina en/desde el pensamiento amerindio. Disponible en <http://pensamientodesdeamerica.blogspot.mx/2011/12/construccion-ontologica-en-america.html> consultado 23/06/15).

reflejos decorados, opacos de él” (Crampton, 2010:44). Indudablemente los mapas han sido una herramienta para la guerra y dominación pero también son: herramientas para transmitir conocimientos ancestrales, receptáculos de la memoria y potenciadores de la resistencia, la defensa de los territorios y el cambio social. Así, en este capítulo haremos un breve recorrido por cartografías **otras**, esas que no nos muestran en la escuela.

Empezaremos hablando de que cómo históricamente se ha desconocido a la mujer como productora de conocimiento, y la geografía y la cartografía no escapan de esto; sin embargo, aunque difíciles de rastrear –por su misma esencia cotidiana y lejana a la búsqueda de protagonismo–, han existido experiencias de mujeres que, de manera colectiva o individual, han utilizado los mapas y el mapeo como una herramienta de denuncia, de apropiación del espacio público y de recuperación de la memoria.

Posteriormente, conoceremos experiencias de mapas que no se basan en la producción gráfica y que tienen fines más allá de la ubicación geográfica. De acuerdo a esto, veremos mapas destinados a ser llevados por las olas, mapas que al bailarse unen el cuerpo con la madre tierra y el cosmos, así como mapas que se tocan para recordar las historias que nos cuentan las/os antiguas/os.

Y por último, echaremos un vistazo al mundo de los mapas mesoamericanos, los cuales, junto con otros productos materiales, han sido sistemáticamente destruidos e invisibilizados. Veremos como su carácter narrativo funde el tiempo y el espacio, los glifos con las toponimias, las genealogías de los gobernantes con las mitos de origen comunales, logrando que estos **mapas** fueran fáciles de leer para

cualquier miembro de la comunidad, y posteriormente que sirvieran como cartas políticas para reclamar la pertenencia de sus tierras.

Mujeres ¿mapeando?

Como se acaba de mencionar, habrá tantas formas de entender y relacionarnos con el territorio como culturas. Aún dentro de pueblos, comunidades y colectividades determinadas, encontramos que existen diferencias individuales y grupales en cuanto a nuestra relación con el entorno; ésta se construye a partir de múltiples variables como la historia personal, la edad, la identidad y posición social, la ocupación y el sexo/género²¹, entre otras.

Las geógrafas feministas²² se enfocan en este último punto, ¿vivimos de manera diferente el territorio mujeres y hombres? Ellas han hecho observable que no sólo existe una división sexual entre el espacio público y privado (Massey, 1994), sino que hay toda una tradición binaria hombre/mujer, ciencia/naturaleza, masculino/femenino, sujeto/objeto,

21 El sexo se considera la clasificación del/a recién nacido/a como masculino, femenino o intersexual a partir de la combinación de características corporales como los cromosomas, hormonas y los órganos sexuales internos y externos (<http://www.glaad.org/reference/transgender>). Por su parte, el género es un concepto más complejo que hace referencia a los roles socialmente construidos así como las características culturales que deben cumplir hombres y mujeres a partir de su diferenciación sexual (comportamiento, aspiraciones, actividades, apariencia corporal, ocupación, orientación sexual, etc). De igual forma tenemos la emergencia de múltiples movimientos sociales y políticos como el LGBTTTI (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, travesti, transgéneros e intersexuales), el movimiento queer y las múltiples vertientes feministas que han visibilizado la diversidad y expresiones dentro del espectro identitario y sexual, así como las relaciones de poder dentro de nuestras vinculaciones afectivas y sexuales, en marcos de sistemas políticos y económicos violentos, desiguales y racistas.

22 Las geógrafas feministas vinculan el espacio con las relaciones de poder y el género, consideran que el patriarcado, junto con el capitalismo, se reproduce en los espacios habitados. Las principales exponentes son Donna Haraway, Doreen Massey, Linda McDowell, Gillian Rose, entre otras.

ser racional/ser irracional, donde el primer elemento será el dominante, mientras el segundo el subordinado (Pavlovskaya y St. Martin, 2007:588), lo cual justifica el menosprecio al conocimiento y capacidades femeninas –y de otras subjetividades no hegemónicas.

Siguiendo esta lógica, podemos enfocar la crítica en la producción de conocimiento, la ciencia –incluyendo la geografía y la cartografía– parte del hombre blanco occidental, con una masculinidad²³ caracterizada por la guerra y la competencia; y está basada en la verticalidad en el método de investigación y en la cosificación de lo investigado, se trabaja a partir de objetos de estudio. Sobre esto Haraway afirma que la objetividad y autoridad de la ciencia reside en el científico incorpóreo y neutral que habla desde ningún lugar, como resultado, los seres corpóreos y situados en el espacio quedaremos fuera de la posibilidad de producir conocimiento válido (en Pavlovskaya y St. Martin, 2007:588) y hasta de ser tomadas/os en cuenta en cuestiones que claramente nos incuben. Podemos ejemplificar lo anterior en la planeación urbana, y los mapas en los que se plasma, donde en raras ocasiones se integra la mirada y la experiencia femenina, y la de otros sectores como las/os infantes, comunidades originarias, migrantes, personas de la tercera edad y discapacitadas/os.

Joel Wainwright y Joe Bryan, profesores de geografía, nos hablan de que la exclusión de la mujer es justificada a través del habitual uso y propiedad de la tierra por los hombres, lo que fomenta la idea de que la

23 Dentro del feminismo, se habla de que la masculinidad hegemónica también oprime a los hombres al imponerles un deber ser basado en la demostración constante de su fuerza, competencia y poder, negando su capacidad afectiva y sensibilidad; de igual forma excluye y marginaliza a los que no cumplan los roles asignados. Actualmente se habla de masculinidades para referirse a otras maneras no machistas ni violentas de ser hombre.

mujer no tiene nada que aportar al conocimiento geográfico (2009:162). Esto lo podemos observar en la nula mención de mujeres dentro de la historia de la cartografía (aún la crítica)²⁴. Así, la geografía feminista denuncia la exclusión de la mitad del planeta:

se ha enfatizado que la historia del mundo puede relatarse (y lo mismo vale para la elaboración de su geografía) desde una perspectiva distinta de la adoptada por “Occidente” (como ha ocurrido durante tanto tiempo) y desde una concepción distinta de la clásica figura del hombre blanco heterosexual (Massey, 2005:107).

Contando estas otras historias de la cartografía, en un principio las mujeres fungían el papel de coloristas y encuadernadoras; posteriormente, como integrantes de familias de grandes casas productoras de mapas, formaban parte del equipo de trabajo e impresión (Pavlovskaya y Martin, 2007:585). En el siglo XIX, en Inglaterra la geografía era la primera ciencia enseñada a las niñas, por lo que se bordaban mapas (*Imagen 18*) y se hacían globos terráqueos de seda (*Imagen 19*) para enseñarla (Tyner, 1994:5); de esta forma, las mujeres, como las principales educadoras, jugaron un papel central en la producción e interpretación de estos mapas. Y también, durante la Segunda Guerra Mundial, la milicia estadounidense

24 La excepción fue un libro que encontré mientras escribía el capítulo previo, es el libro *Map Worlds: A history of women in cartography* de Will C. Van Den publicado por Wilfrid Laurier University Press en mayo del 2014, el cual todavía no llega a Latinoamérica ni cuenta con versión electrónica de acceso libre. En una entrevista realizada por NatGeo, el autor menciona que a pesar de que ha tenido buenas críticas y recepción, ha “moleestado” a algunos de sus colegas cartógrafos, en una conferencia que dio en Europa Central le comentaron “¿Para qué necesitamos este libro? En nuestro país, las mujeres están en completa igualdad. Las dejamos quedarse en la cocina o trabajar” (Newman, Cathy (30/01/14) *Mapping Out the Hidden World of Women Cartographers* disponible en <http://voices.nationalgeographic.com/2014/01/30/shining-a-light-on-the-hidden-world-of-women-cartographers/> consultado 12/05/15.

contrató mujeres, remplazando a los hombres en combate, para ordenar y actualizar los mapas necesarios.



Imagen 18 Plano de la ciudad de Washington, 1803.

Así, observamos que aunque negada su autoría, las mujeres han estado presentes tanto en el mundo cartográfico como en el desarrollo de la imaginación geográfica occidental. Sin embargo, aunque cada vez es más frecuente encontrarnos con textos y proyectos de geógrafas/cartógrafas, éstos siguen siendo un número muy reducido y, a la vez, muchas de ellas no cuentan con una mirada crítica a la manera de crear conocimiento. Porque no sólo se trata de introducir el tema del género como elemento de análisis, también es necesario transformar la misma producción de conocimiento y reflexionar sobre el para qué/quién y las relaciones de poder que subyacen.



Imagen 19 Globo terráqueo en seda, 1815.

De acuerdo a esto, los ejemplos que siguen tratan sobre mujeres que mapean, no con fines académicos, sino para denunciar y transformar las condiciones de su entorno.

Mapeando de puerta en puerta

La organización Hull House, fue fundada en 1889 por Jane Addams y Ellen Gates, y posteriormente se les sumaron otras mujeres activistas para trabajar en el barrio más pobre de Chicago, con una alta población

inmigrante de Italia, Polonia, Rusia, Irlanda y el sur de E.U.A. (Brown, 2013). Su objetivo era, a través del trabajo educativo y político, cambiar las condiciones de vida de trabajadores y habitantes del barrio Nineteenth Ward (Bienen, 2008).

En 1895, Florence Kelley, miembro de la organización y la primera inspectora de fábricas en Estados Unidos, junto con sus colegas publicó *Hull House Maps and Papers*, un libro que muestra, con una novedosa estética, valiosa información estadística sobre la pobreza y las condiciones de vivienda en los barrios pobres de Chicago. Para recopilar la información fueron de puerta en puerta preguntando a habitantes y trabajadores su origen étnico, el número de habitantes por casa, los ingresos monetarios y las horas de trabajo (Bienen, 2008). Como resultado, los mapas muestran de manera gráfica la relación entre pobreza, malas condiciones de vivienda y trabajos precarios con la pertenencia a ciertos grupos étnicos (Imagen 20).

Las técnicas, el diseño y la información en los mapas lograron que tuvieran una amplia difusión y marcaron el inicio de una preocupación pública en torno a los barrios pobres, lograron varias reformas gubernamentales en materia de migración, salud y educación; así como la implementación de diversos proyectos populares como la construcción de escuelas para que infantes y jóvenes aprendieran a leer y escribir, y ante las pésimas condiciones de higiene y salud, se limpiaron las calles y se abrieron baños públicos para que las personas sin acceso al agua pudieran asearse (Brown, 2013).

Este proyecto cartográfico fue de los primeros en utilizar metodologías de investigación centradas en la comunidad: realizaron recorridos y utilizaron como fuente directa las voces y experiencias de

sectores marginales; también resalta que su interés no era académico sino que buscaba crear conocimiento que sirviera para transformar las condiciones sociales que consideraban injustas.



Imagen 20 Mapa nacionalidades y pobreza, 1895.

Aunque la Hull House no tiene un enfoque de género explícito, su ejercicio nos ayuda a problematizar la idea entre el espacio público/masculino y privado/femenino al romper esa barrera. Como muchos otros movimientos iniciados por mujeres, salieron a las calles para tomar el espacio público y, a través de lo cotidiano, transformarlo.

De igual manera, sin negar la histórica división sexual del espacio, el meter el tema de la clase social y la pertenencia étnica complejiza la cuestión. En el caso de Abya Yala la división entre lo público y lo privado, “no corresponde con la experiencia histórica de la gran mayoría de nosotras, nosotras siempre hemos estado trabajando para el sistema capitalista y antes para el esclavista, hemos estado siempre ahí, y el hogar

no ha sido nuestro único lugar” (en Barroso, 2014: 26). Así vemos que nuestra experiencia y relación con el mundo está mediada por el sexo/género que se nos asigna al nacer, pero de igual forma nos impacta la región en la cual nacimos, la posición social que ocupemos, entre otras; donde estarán en desventaja las mujeres de clase baja, miembros de pueblos originarios e inmigrantes.

Mapear para no morir

La otra historia que contar es la de Shanawdithit, la última sobreviviente del pueblo beothuk, que habitaba la Isla de Terranova/Newfoundland, Canadá hasta su colonización. Al verse despojados por los europeos de muchas de sus tierras y recursos, los/as beothuk se retiraron obligatoriamente hacia el interior de la isla, donde escaseaba la comida, y la supervivencia era difícil al ser una zona con numerosos depredadores (Higgins, 2008). A la vez, las enfermedades traídas por los extranjeros, especialmente la tuberculosis, impactaron mortalmente a la población. Estos factores, junto al aislamiento al que fueron sometidos, redujeron drásticamente a los/as beothuk de poco menos de 2000 al llegar los europeos en 1497, a 350 en 1768, 72 en 1811 y una en 1829 (Higgins, 2008).

Al contar con poca información de las/os habitantes de las tierras conquistadas, los gobernadores de Terranova ofrecían recompensa a quien trajera un/a beothuk vivo/a, así que varios cazadores secuestraban mujeres y familias, que al intentar escapar eran asesinadas o morían en el regreso (McGregor, 1836). En abril de 1823, cuando quedaban menos de quince beothuk, capturaron a tres mujeres, una madre con sus dos hijas, estaban famélicas y dos de ellas afectadas de tuberculosis, sólo sobrevivió Shanawdithit de 23 años (Higgins, 2008).

Shanawdithit pasó los siguientes seis años con William Epps Cormack –fundador del Instituto Beothuk– en Exploits Island y en St. John, donde ella aprendió inglés, a leer y escribir. Aunque ella se negó a acompañar las travesías en busca de los últimos sobrevivientes de su pueblo, aportó valiosa información sobre su cultura y lo poco que se sabe fue gracias a ella. Realizó traducciones de su lengua, dibujó elementos de su cultura como herramientas, comida, figuras míticas, casas y realizó mapas ilustrados sobre varios encuentros entre su pueblo y los colonizadores europeos (Higgins, 2008).

Ella vivió los últimos años de las/os beothuk y en sus mapas refleja la historia de su pueblo y la de ella, cargadas de violencia e injusticia. Mapea con una detallada precisión topográfica la pérdida de su territorio ancestral, en la *Imagen 21* ubica la llegada de los colonizadores, su recorrido por el territorio beothuk y su primer encuentro, después mapea los enfrentamientos, desplazamientos y asesinatos de integrantes de su pueblo. En la *Imagen 22* retrata la captura de su tía Demasduit y el asesinato de su esposo en la exploración del Capitán Buchan en 1811, lo que ocasionó una huida de las/os beothuk hacia los bosques. En ambos mapas usa el color rojo para diferenciar a las/os beothuk de los europeos representados en color negro (Howley, 1915). En 1829, Shanawdithit contrajo tuberculosis y murió el 6 de junio de ese año, marcando el fin de los beothuk (Higgins, 2008).

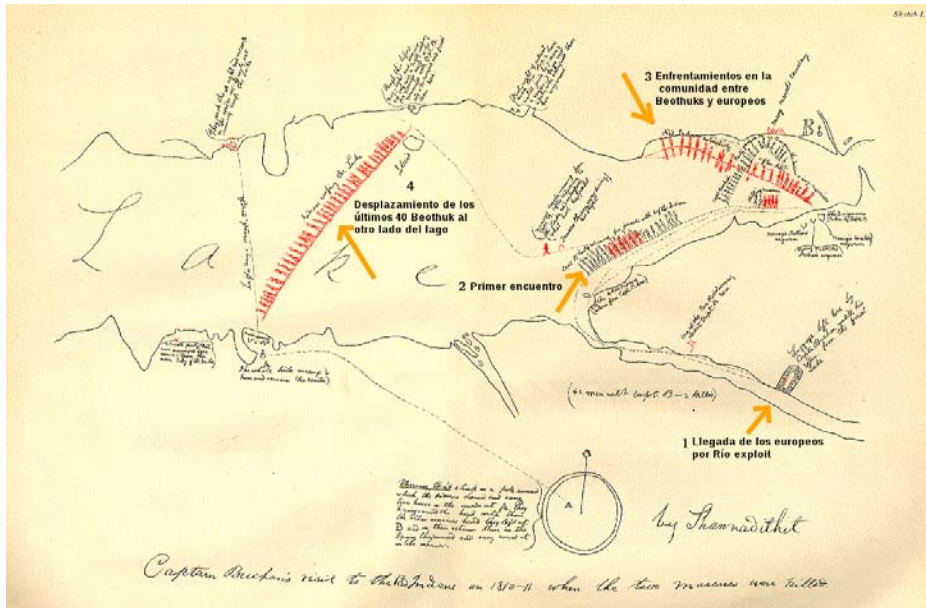


Imagen 21 Llegada europeos, 1811

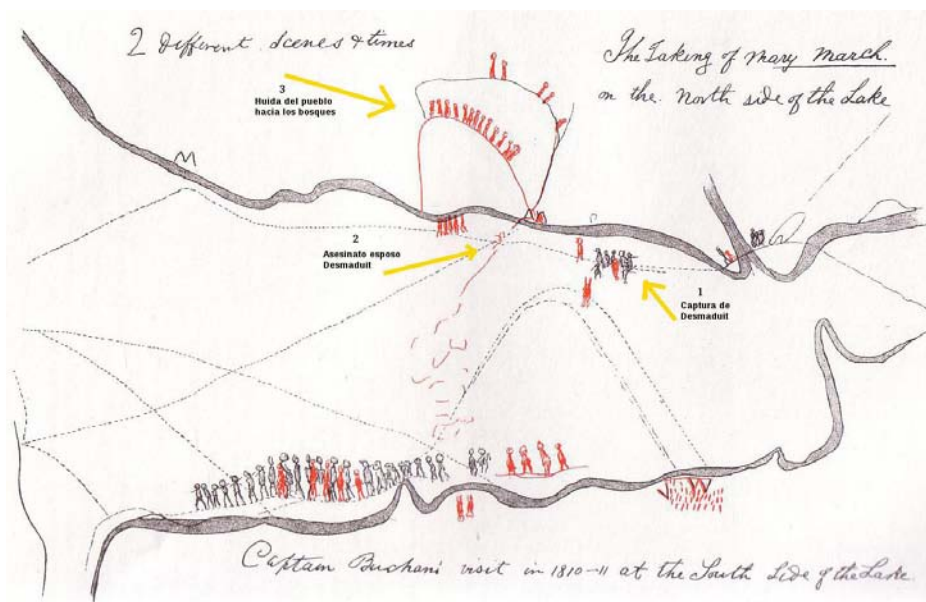


Imagen 22 Muerte de Demasduit.

Sus mapas reflejan el dolor, el exterminio de todo un pueblo y su memoria. Vinculando ambos ejemplos, el feminismo decolonial y el comunitario²⁵ declaran que el género, el origen étnico y la clase social son ejes centrales dentro del mundo capitalista heredero de un pasado colonial (Lugones, 2011: 109) y denuncian que la mirada colonial es explícitamente masculina y está pensada para descubrir, analizar, conquistar, civilizar y controlar nuevos territorios y personas (Pavlovskaya y St. Martin, 2007:590).

Sobre esto menciona Carlos Vacaflares, investigador social boliviano, que "el territorio se constituye en un instrumento de control social del dominante para subordinar las territorialidades de sujetos dominados, y por tanto su capacidad de articular acción política que podría desafiar la supremacía del orden dominante" (2014:532). De esta forma, conocer nuestro territorio y visibilizar las relaciones de poder que hay en él nos permite realizar acciones con procesos de reflexión y discusión detrás; a la vez que permite visibilizar otras maneras de producir territorios, subjetividades y colectividades subversivas y creativas (Kwan, 2002:276).

Sobre este punto, estos feminismos **otros** reconceptualizan el feminismo y toman una postura crítica frente a su versión occidental al

²⁵ Aunque cada una tiene sus propios planteamientos, ambas ramas del feminismo destacan por su crítica a la teoría clásica feminista, la cual no toma en cuenta otros contextos y realidades de mujeres en otras regiones, resultando en un feminismo clasista y hasta racista; de esta forma, vinculan las situaciones de opresión y violencia de las mujeres en Abya Yala con el pasado colonial y el presente capitalista neoliberal. Se nutren de experiencias de feministas negras y afrodescendientes, así como las mismas vivencias y conocimientos de las mujeres de los pueblos originarios de Abya Yala. Sus principales exponentes son la argentina María Lugones, la puertorriqueña Yuderkys Espinoza, la mexicana Karina Ochoa, la guatemalteca Gladys Tzul Tzul, la aymara Julieta Paredes, por mencionar algunas.

denunciar el privilegio desde donde se habla, en el que se pide igualdad pero a través de instituciones neoliberales y partiendo de un modelo de ser humano individualista y competitivo:

el feminismo occidental nace de una matriz individual de las mujeres, de sus derechos, de su ciudadanía, ante la afirmación individual de los varones a partir de la revolución francesa (ciudadanía, derecho a votar, etc.) Nosotras queremos afirmar nuestro "ser mujeres" desde la comunidad (Paredes, 2014: 46).

Las feministas decoloniales y las comunitarias hablan de comunidad, entendiendo por ésta no sólo a un conjunto de humanos, sino personas con historias relacionadas con los demás seres vivos y la naturaleza. Estas visiones tienen un alto contenido político y claramente antisistémico al desafiar y contradecir un modelo de ser humano y sociedad basados en la competencia, el beneficio material e individual y la desconfianza; obligándonos a pensar en qué tipo de lugar vivimos y en qué modelo de sociedad queremos vivir.

Ante estos tiempos tan grises, se vuelve urgente mirar hacia otros lugares y escuchar otras voces, tenemos mucho que aprender sobre organización y comunidad de los pueblos originarios y movimientos sociales. De esta manera, menciona Yuderky Espinoza la necesidad de

pasar de una vez por todas a producir y visibilizar de forma amplia nuestra propia interpretación del mundo, como tarea prioritaria para los procesos de descolonización. Una tarea que debe estar acompañada de procesos de recuperación de las tradiciones del saber que en Abya Yala han resistido al embate de la colonialidad, así como aquellas que desde otras geografías

y desde posiciones críticas han contribuido a la producción de fracturas epistemológicas (2014:8).

Una manera de "producir y visibilizar" de manera más amplia nuestra interpretación del mundo son, como vimos en los casos relatados, los mapas. Por una parte, promueven que alcemos la voz en forma de trazo al nombrar las situaciones de violencia, injusticia y despojo que vivimos, para que otras/os las conozcan, las recuerden y se pueda hacer justicia. De igual manera, una particularidad del mapeo es que puede ser una herramienta para crear conocimiento de manera colectiva, lo que nos permite comprender de una manera más compleja las situaciones que se viven en territorios específicos, visibilizando tanto las capacidades como las problemáticas para así atenderlas, denunciarlas y transformarlas.

Mundos del color de la tierra

Para comenzar a ampliar nuestro horizonte cartográfico veremos tradiciones culturales que nos muestran otras territorialidades, entendiendo por éstas, al conjunto de prácticas y expresiones, materiales y simbólicas, con que un grupo humano se establece, organiza y apropia de manera identitaria y afectiva con un territorio, sus recursos y la sociedad (Montañez y Delgado, 1998:124; Vacaflor, 2014:37); complementando lo anterior la investigadora de la UNAM, Ana Esther Ceceña menciona que las territorialidades

cuentan historias desde distintas voces, hablan desde seres ancestrales hasta animales. La manera como las diferentes sociedades conciben, entienden y escriben la tierra se relaciona con los modos de organización social en sí mismos, con las

relaciones de socialidad y de poder que les son propias. Sociedades plurisujéticas, que reconocen la multiplicidad de agentes sociales, tienen un modo de relacionarse con la naturaleza y crear el territorio muy distinto (2010:199).

De esta forma, habrá tantas territorialidades como grupos culturales, y por lo tanto, encontraremos distintas maneras de representar el territorio que van más allá de lo geométrico, pues nos presentan una manera no lineal de ordenar la información; también otros sistemas para medir la distancia, los ángulos y formas, y de igual manera, veremos que las fronteras son mucho más flexibles y acordes a la misma naturaleza del territorio (Lewis, 1987 en Turnbull, 2008:19). De esta forma, hay diversas representaciones de territorio que trascienden lo terrestre al mapear el cosmos y diversas realidades, se mapea para llegar a otros destinos y para conversar y convivir con los diferentes elementos y sujetos que conforman el territorio.

Hasta el momento, todos los mapas mostrados tienen en común que fueron creados sobre un soporte material y gráfico. Pero según Harley y Woodward no todas las culturas se interesan en lo gráfico como forma de expresarse o comunicarse, podemos considerar que hay múltiples elementos que despiertan los estímulos para mapear, tenemos desde las diferencias físicas del entorno a las propias historias y tradiciones culturales (1987:48). Lo que nos hace preguntarnos ¿existen otras maneras de mapear?, ¿podemos recorrer un mapa con los dedos, en vez de con los ojos?, ¿se puede tejer, cantar o bailar la memoria?

Lewis y Woodward en el segundo volumen de ***The history of Cartography*** dicen que sí, que efectivamente existen mapeos cognitivos o mentales, mapeos rituales y performáticos, y mapeos materiales o

artefactuales (1998:3), entre muchos otros, que cuestionan a la misma noción de cartografía, y nos muestran que hay diferencias profundas en la utilización del concepto de cartografía y el del mapeo. La primera se refiere a la ciencia concreta de producir mapas por especialistas cumpliendo una serie de reglas y estándares para su realización objetiva y precisa (Harley, 2005); mientras que el mapeo nos remite a la inquietud humana de representar el territorio de múltiples maneras.

De igual manera, los autores encontraron que ninguna de las culturas que investigaron tenía una palabra específica para referirse a lo que llamamos mapa, no existe una división entre su producción material, tampoco entre lo que consideran conocimiento.

Tiempo, espacio, sueños, creencias, mitos, naturaleza, están relacionados, no se pueden separar ni entender sin las demás. No se entiende el territorio sin la memoria. Tampoco hay una separación tan marcada entre quien produce el mapa y quien lo observa.

Así, el acto de mapear es colectivo y educativo, está inserto en situaciones específicas y es realizado por miembros importantes de la comunidad, responde a un cómo, un dónde y un porqué que ayudan a cumplir objetivos específicos vinculados a la transmisión de habilidades y conocimientos útiles para el grupo.

Bailando el territorio

Empezaré hablando del **mapeo cognitivo**. Diversos cartógrafos críticos como Harley y Woodward (1987), Lewis y Woodward (1998), Turnbull (2008) y Wood (1995) han analizado el mapeo cognitivo o mental como una constante en el pensamiento y la consciencia humana desde

tiempos antiguos ya que es una manera de estructurar la información, de pensarla y ordenarla.

Hablando específicamente del espacio, el antropólogo colombiano Vladimir Montoya menciona que el mapeo cognitivo o mental “alude a las resoluciones que cualquier individuo realiza cotidianamente para su problema existencial más recurrente: el desplazamiento. Recorrer el territorio es dotarlo de significación y es un ejercicio perceptual precedido por el sentido de orientación del desplazamiento” (2007: 171). De esta forma, todo el tiempo estamos mapeando los espacios que habitamos y nuestros recorridos.

Como ejemplo tenemos las islas de Micronesia donde, sin cartas ni instrumentos de navegación, sus habitantes recorren a bordo de sus canoas de isla en isla el Océano Pacífico, por días o hasta semanas, sin ver tierra ni mapas... y sin perderse. No utilizan ningún material tangible pero sí evocan imágenes mentales de la extensión de las islas en el océano y se ubican a través de la observación y conocimiento de elementos naturales: el mar y sus niveles, las formaciones de nubes, la dirección hacia donde sopla el viento, la aparición de estrellas y constelaciones y el vuelo de pájaros pescadores (Finney, 1998:443).

De todos los múltiples conjuntos de islas, las Islas Marshall llaman la atención por ser el único archipiélago en donde navegantes expertos utilizan mapas de ramas para representar y mostrar la relación entre las islas y el incremento de los niveles del mar y las olas (Finney, 1998:444). Un ejemplo son sus mapeos siderales (Imagen 23): sobre un tapete acomodan corales representando las estrellas o constelaciones, fibras del plátano como la recíproca trayectoria de las estrellas, una hoja de coco al centro como la canoa que navega, esto para ayudar

al aprendiz a visualizarse dentro del curso estelar; e hilos de la hoja de coco dentro del anillo de coral para representar las ocho variaciones del oleaje usadas para ubicarse (Finney, 1998:462). Ambos mapas se utilizan para fines didácticos y para despertar la memoria antes de salir de viaje, al hacerlo, no llevan ningún mapa a bordo.

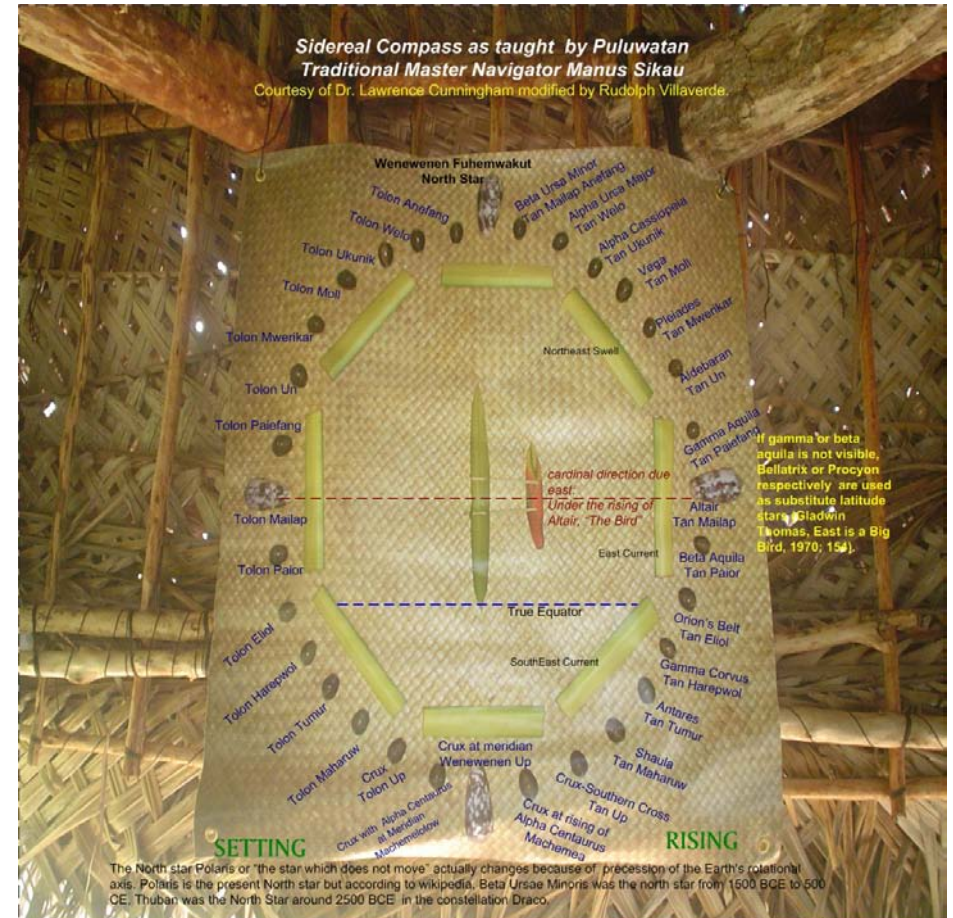


Imagen 23 Brújula sideral como fue enseñada por Puluwatan, Navegador tradicional Manus Sikau

Por otra parte, tenemos el mapeo ritual, utilizado en diversas culturas con una arraigada tradición oral en la cual la voz, el cuerpo y su movimiento

funcionan como mapas: narraciones orales, cantos, actos teatrales, danzas, procesiones, entre otras maneras de expresarse o comunicarse, muestran conocimientos y prácticas espaciales (Lewis y Woodward, 1998:5).

Como ejemplo tenemos las danzas de los baranas o waimaja en el departamento Vaupés en la Amazonia colombiana. En un ritual anual, bailan replicando la trayectoria de los cuerpos celestes, estrellas y estaciones, dentro de una casa comunal que representa la bóveda celeste. A través del diseño de la vestimenta (adornadas con plumas homologando a los pájaros, intermediarios entre el cielo y la tierra), los movimientos dancísticos, las canciones y los cantos establecen una interconexión entre las personas y el cosmos, manteniendo el orden del universo (Whitehead, 1998:316).

Yendo un poco hacia el sur los lokono, hablantes de la familia lingüística Arawakan, de las costas atlánticas de la Guayana, utilizan el **málakai** (canto) como representación espacial. Durante los rituales de iniciación masculinos, los cuidadores de los lugares sagrados cantan para evocarlos. La narración, comienza y termina en el lugar donde los humanos surgieron del ombligo del mundo y donde Kuwai y Amaru (personajes míticos) se conectaron al mundo humano por un cordón umbilical cósmico. A través de una larga serie de cantos, se recorre el paisaje de Wakunei, construyendo un mapa de su mundo que muestra una conciencia del lugar que ocupan entre el inmenso territorio de los hablantes de Arawakan en Sudamérica. De igual forma, a través de los cantos mapean espacios culturales y naturales así como las constelaciones (Whitehead, 1998:316-317).

Siguiendo el ecuador hacia el sureste, tenemos la cultura melanesa, donde la mitología es un aspecto primordial en la vida social

y en la cosmología. A través de mitos, el pueblo melaneso detalla las acciones y migraciones de sus ancestros, quienes crearon el paisaje y lugares específicos. El mito funciona como mapa oral que permite el entendimiento local del territorio y de sus características topográficas, las cuales son ancestros en sí mismas o son hechas por ellos.

En la cosmología de uno de sus grupos culturales, los iatmul, en sus inicios el universo era un vasto e interminable mar del cual eventualmente surgió un pedazo de tierra con una larga semilla, de ésta emergieron los espíritus de los primeros ancestros, seguidos de héroes que poblaron el mundo. Estos ancestros, predominantemente hombres, a través de recorrer la tierra la crearon, en estas primeras migraciones le asignaron nombres totémicos a las características topográficas que iban creando. La ruta migratoria de cada ancestro es un **yembii** (camino) lleno de nombres totémicos, así, mientras recuerdan los recorridos antiguos, van mapeando oralmente el territorio con sus cantos (Silverman, 1998: 426-427).

Más conocidos son los mapeos materiales, en los cuales se usan una infinidad de elementos: piedras, madera, textiles, arena y hasta la misma piel (Lewis y Woodward, 1998); no sólo por su proximidad física sino porque están vivos y representan una manera más de relacionarse con su entorno, el objetivo no es sólo conocerlo sino reconocerse como parte de él.

Uno de los ejemplos se sitúa en la región de Kabongo, en la República Democrática del Congo con los tabwa quienes inscriben la ruta migratoria de los ancestros míticos en la piel de las iniciadas a la sociedad butwa (*Imagen 24*), de esta forma, se les escarifica una V en la espalda o pecho durante su última fase en el proceso de iniciación, una

segunda línea pasa a través de la V siguiendo la columna vertebral. Esta línea es llamada **mulambo**, nombre con el cual se refieren a la línea horizontal del lago Tanganyika al este de Tabwa, al drenaje Mwila a su oeste, a la Vía Láctea y al cinturón de Orión. Dichas líneas separan el este del oeste, la derecha de la izquierda, lo bueno de lo malo. La línea **mulambo** representa el eje norte-sur de la galaxia a través de la cual los tabwa migraron a su sitio actual. Sus pueblos, de igual manera, están distribuidos de norte a sur (Bassett, 1998:31).

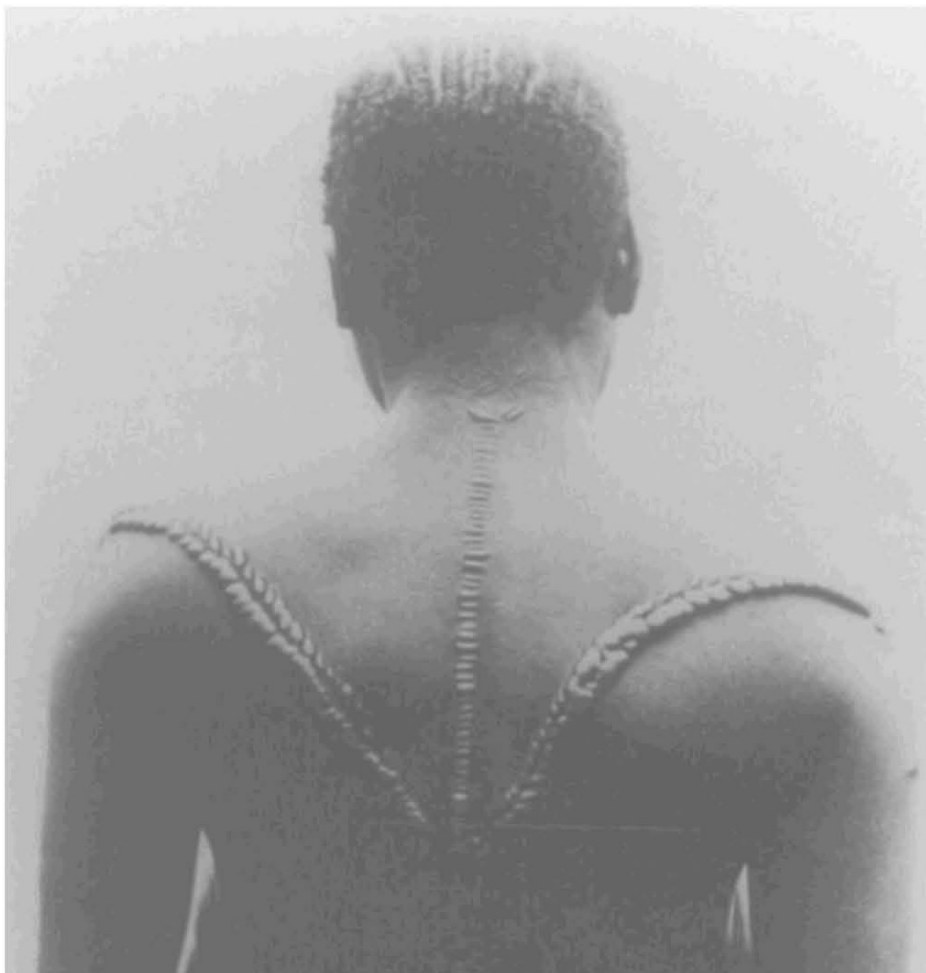


Imagen 24 Mulambo.

Durante las iniciaciones, los tabwa también utilizan tablas mnemotécnicas²⁶ llamadas **lukasa**, éstas son pedazos de madera cubiertos con cuentas y conchas del caracol cauri, las cuales, de acuerdo a su tamaño y color, tendrán significados específicos (Imagen 25).



Imagen 25 Tabla mnemotécnica Lukasa, finales del siglo XIX, principios siglo XX.

La **lukasa** se utiliza para que al pasar los dedos por ellos los/as ancianos/as, ya sea cantando o leyendo, relaten los orígenes del reino de Luba, rememoren los viajes de algún rey, la ubicación de lagos o árboles sagrados, centros espirituales y rutas migratorias. El contenido cambia de acuerdo al rey alabado, los conocimientos de la historia real de quien canta, y las circunstancias políticas del acto; también el nombre de los

²⁶ Mnemotecnia. Procedimiento de asociación mental para facilitar el recuerdo de algo (RAE, 2014).

lugares y sitios sagrados cambian de acuerdo a lo que desee resaltar quien narra (Basset, 1998:32).

Existen tres tipos diferentes de **lukasa**: las **lukasa iwa nkunda**, que brindan información sobre los héroes míticos y las primeras rutas migratorias; las **lukasa iwa kabemba**, que hablan de la organización de la sociedad; y las **lukasa iwa kitenta**, utilizadas en la última fase de iniciación donde se alaba al rey que establece su residencia en alguna región particular (Basset, 1998:33).

El último ejemplo son los textiles **paracas** en los Andes centrales donde muestran los **huacas**, los cuales designan sus sitios sagrados: montañas, árboles, ríos, manantiales, peñascos, etc. Su significado va más allá de la ubicación espacial ya que alrededor de ellos se construyen importantes instituciones políticas y sociales, tanto la religión, el territorio y la estructura política están interconectados con ellos. Cuando los incas restablecieron el valle de Cuzco, reasignaron derechos y obligaciones a más de trescientos **huacas**, muchos de ellos asociados al agua, para legitimar el nuevo orden del mundo (Gartner, 1998:265).

En los textiles **paracas** se utilizan **huacas** como motivos textiles para marcar elementos, de esta forma los diseños geométricos y abstractos se vuelven espejos de los elementos geográficos y temporales de los territorios; por ejemplo, la partición de diamantes hace referencia a la división social del territorio para la agricultura, donde además, las bandas multicolores, llamadas listas, clasifican a través del color diferentes productos agrícolas, por ejemplo amarillo para maíz amarillo o papas (Imagen 26). Ya que en la región se tiene un sistema de producción agrícola basado en la siembra a diferentes alturas, el número y secuencia de las listas posiblemente simbolice la altitud de los cultivos

(Gartner, 1998:268). También encontramos textiles paracas con plantas y animales (Imagen 27) como metáforas visuales de zonas ecológicas, Se especula que los líderes **paracas** usaban estos textiles durante rituales que relacionaban las fuerzas de la naturaleza al orden social y cósmico (Gartner, 1998:273).

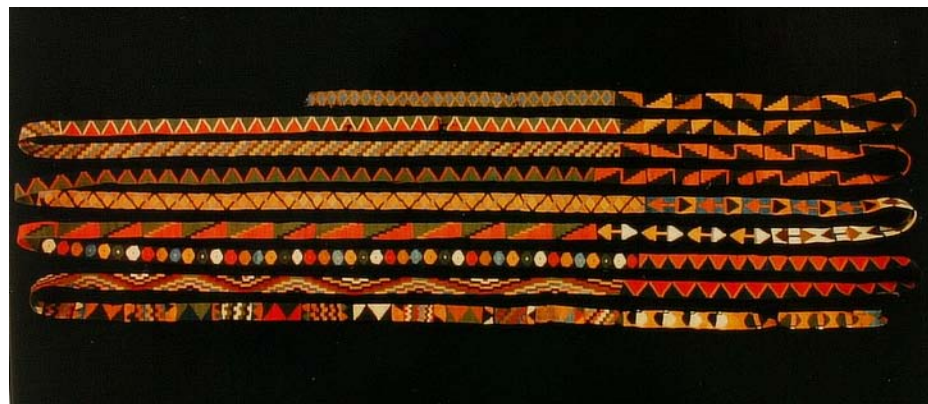


Imagen 26 Tira paraca.



Imagen 27 Manto de peces.

Es importante recalcar que a pesar del riguroso trabajo etnográfico que conllevan las investigaciones de las que obtuve los mapas, éstas siguen siendo interpretaciones subjetivas ajenas a las culturas. No basta con conocer y usar palabras propias de sus lenguajes –las cuales están

insertas en sistemas de conocimiento muy profundos, complejos y antiguos—, ya que en este tipo de textos pierden su significado y potencia al sacarlas de su contexto. Sin embargo, consciente de dichos peligros hablé de ellos, por un lado, para despertar la curiosidad de conocer otros territorios y sus historias contadas a través de mapas; y por otro, para mostrar que el mapear ha sido una constante en diferentes puntos del planeta al ser un elemento educativo para transmitir la historia y memoria de los pueblos, y sobre todo, ya que ha servido como medio para mostrar la importancia, amor y respeto que múltiples culturas tienen hacia sus territorios.

Mapeando el tiempo y el espacio

Para terminar este capítulo, hablaré sobre los mapas mesoamericanos. Decidí investigar sobre ellos por varias razones: la primera, es por la escasa información y visibilidad que hay sobre tradiciones cartográficas de los pueblos originarios; otra es porque, acorde a lo anterior, desconocía el tema y me ha sorprendido ver la manera en qué se concebían y representaban los territorios mesoamericanos que hoy habitamos, lo cual nos invita a reflexionar sobre la manera en que los colonizadores buscaron destruir material y simbólicamente las ciudades prehispánicas con el fin de eliminar sus territorialidades y sus modos de vida, los cuales chocaban y dificultaban la instauración de los propios. Y por último, que a pesar de toda la historia de violencia y menosprecio cultural, todavía encontramos topónimos, estructuras y relatos que nos remontan a hace más de 500 años.

Los mapas mesoamericanos tuvieron un desarrollo único y sobresaliente en el continente (Bundy, 1998:183). Hill afirma que “existe amplia evidencia de una tradición cartográfica indígena: los

conquistadores mismos mencionan algunos mapas que vieron y utilizaron, y los mapas figuran predominantemente en el conjunto de manuscritos coloniales tempranos” (1998:17). Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo se guiaron por distintas partes de Mesoamérica a través de mapas que les eran pintados por habitantes de los pueblos por los que pasaban. Sin embargo, y al igual que muchas otras de sus manifestaciones culturales, fueron despreciados cuando no destruidos, o perecieron con el tiempo.

De la época precolonial no sobreviven mapas, pero se cree que el Lienzo de Tuxpan (*Imagen 28*) un mapa del siglo XVI proveniente de Veracruz sugiere cómo se habrían visto algunos de los mapas prehispánicos, al estar ejecutado en un estilo puramente mexicano y sin rasgos europeos reconocibles. El mapa muestra dos ríos, representados con las convenciones mexicanas, el río Tuxpan en la parte superior y el Cazones en la inferior; del lado derecho se muestra un conejo que ubica la capital de Tochpan (Lugar del conejo), desde el cual empieza un camino hacia el sur. Justo antes de la bifurcación se muestra un escudo sobre cuatro lanzas, lo que sugiere que las huellas de pies identifican caminos a otros lugares para iniciar la guerra. A lo largo de la ruta se van identificando con símbolos toponímicos estos pueblos contra los que se luchó (Hill, 1998:21).

Por otra parte, los mapas que sobreviven de la época colonial temprana no pudieron eliminar por completo los estilos pictóricos prehispánicos, como en muchas de sus otras producciones materiales, hubo una resistencia cultural que ocasionó una mezcla que hace imposible hablar de los mapas coloniales como puramente europeos; sin embargo, la mayoría fueron hechos en papel europeo, perdiéndose poco a poco los soportes nativos como el papel amate, pieles de venado y telas de

algodón (Hill,1998:18).



Imagen 28 Mapa Local de Tochpan.

Se ha observado que estas representaciones territoriales no responden a la concepción que tenemos de los mapas actualmente, al no ser concebidos como géneros independientes de los otros manuscritos pintados, los **amoxtli** o códices (Hill, 1998:18), así que no se encuentran palabras específicas para referirse a ellos²⁷. Para las culturas

²⁷ Sin embargo, existen diversos términos de los cuales no se tiene certeza si fueron palabra creadas por los/as originarios/as de estas tierras ante las insistentes preguntas de los frailes españoles, pero parece ser que entendieron como mapamundi a sus mapas cosmográficos propios a los que les tenían palabras asignadas. En náhuatl, tlapallacuiloapan para las figuras pintadas, tlalticpactli ycemittoca para la superficie de la tierra, toda la cosa visible en una pieza; y cemanauactli ymachiyo para el mundo, su imagen o modelo. En lengua maya peninsular un documento describe pinturas circulares con la frase pepet dz'ibil. En mixteco existe taniioo nee cutu iuuu iuyevui, que significa una representación del mundo entero. Y en zapoteco toanacaaxilohuaaquitobilayoo

mesoamericanas, como para muchas otras, no existía una división entre lo escrito y lo pictórico, nos muestran complejos sistemas de escritura a partir de glifos.

De esta manera, una de las principales características de los mapas mesoamericanos es la codificación de la información en signos gráficos, y sobretodo, el uso de glifos como topónimos (Bundy, 1998:190), los cuales denotan tanto la parte simbólica atribuida al lugar como sus elementos topográficos, mostrándonos el complejo entendimiento de la naturaleza del mundo que tenían (Bundy, 1998:198).

Otra característica es que no existe una división tajante entre el espacio y el tiempo, así, los mapas fungen también como narraciones históricas y calendarios (Bundy, 1998:193). También, podemos encontrar que la mayoría de los mapas no estaban "orientados", siendo posible leerlos desde todos los lados; y tampoco hicieron énfasis en una escala consistente para estructurar el terreno. La que sí se encuentra muy marcada es la oposición entre el centro y la periferia, estando en el centro y con mayor tamaño, el glifo toponímico del lugar representado, y en los márgenes los glifos de los pueblos vecinos, más pequeños, a manera de fronteras (Bundy, 1998:204).

Sobre su organización política, en el posclásico tardío, aunque ya estaba consolidado el imperio azteca, existían los **altepetl**, comunidades gobernadas por familias nobles que pagaban tributos o proporcionaban servicios a las capitales aztecas, pero conservaban cierta autonomía al poder controlar sus tierras y mantener su propia historia (Hill, 1998:30). Esta historia era contada a través de relatos cartográficos que

fue utilizada para referirse a la pintura de toda la tierra (Bundy, 1998:185)

mostraban las tierras comunales así como información genealógica de la familia gobernantes. Estos relatos son conocidos como lienzos al estar pintados en grandes paneles de tela o papel, lo que sugiere que fueron creados para ser vistos de manera pública para transmitir la identidad de la comunidad; de igual forma, fungían como cartas políticas de las comunidades (Bundy, 1998:215, Hill, 1998:30).

Al tener un vocabulario simbólico, los glifos toponímicos y las genealogías podían ser fácilmente decodificadas por las/os miembros de la comunidad (Bundy, 1998:215). De esta forma, los lienzos servían tanto para uso interno como externo, al servir como instrumentos para tratar las disputas territoriales con las comunidades fronterizas, esto tanto en la época prehispánica como en la colonial, y actualmente en algunos lugares, donde todavía sirven como títulos legales (Bundy, 1998:213).

Como ejemplo tenemos el lienzo de Zacatepec (*Imagen 29*), un lienzo mixteco postconquista que muestra la historia y límites del pueblo del mismo nombre. Esta larga y rectangular hoja de tela fue pintada entre 1540-60 EC y fue propiedad de la comunidad hasta el siglo XIX. El lienzo muestra la genealogía de los gobernantes de Zacatepec, en la parte alta encontramos una secuencia de cinco plataformas que representan diferentes reinos; cada plataforma muestra un glifo toponímico y a un gobernante o pareja de gobernantes en posición sedante.

De igual forma, vemos tres generaciones de gobernantes entrelazada en una narración histórica que comienza en el año 1068 EC y lleva a la fundación del pueblo, la cual inicia fuera de sus límites, en donde el fundador de la dinastía local recibe autoridad política del héroe mixteca, señor 4 Viento (Hill, 1998:31). Podemos ver la peregrinación del

fundador 11 Tigre, desde la parte superior derecha, en donde establece su gobierno, a través de unas huellas de pie que marcan su camino mientras recorre diversos lugares, posiblemente en un ritual de ascenso o confirmación para establecer el territorio (Bundy, 1998:203). Mientras va caminado, pierde importancia en la historia y la narrativa se centra en la siguiente generación de gobernantes, quienes aparecen sobre el signo toponímico de Zacatepec en la parte central superior.



Imagen 29 Lienzo de Zacatepec, Oaxaca, S.XVI.

En realidad, encontramos dos glifos toponímicos en diferentes lenguas. Del lado izquierdo, el más pequeño, está el topónimo náhuatl, que muestra un símbolo de cerro del cual brotan plantas de zacate, por eso Zacatepec (Cerro de la planta de zacate). Una delgada línea negra conecta este con el glifo mixteco, **Yucusatuta** (Cerro de las siete aguas), éste está formado por un cerro más alto y prominente del cual brota el signo de agua, conectado con siete puntos (Bundy, 1998:209). A la derecha están sentados uno frente a la otra, la pareja reinante, con sus nombres indicados con sus glifos calendáricos personales (Hill, 1998:31).

Alrededor de los topónimos centrales, formando un rectángulo, están los glifos de lugares que marcan los límites y fuera de éstos, los topónimos de las comunidades vecinas. Este lienzo muestra tanto el espacio físico ocupado por Zacatepec, como los eventos históricos que llevaron a su creación (Bundy, 1998:203).

Este lienzo estuvo en las manos de la comunidad, en el archivo municipal de Santa María Zacatepec hasta 1892, cuando los pobladores lo presentaron en la ciudad de México, "como evidencia en un juicio en el que se pedía que las tierras ancestrales de Zacatepec fueran entregadas formalmente a la comunidad" (Hill, 1998:33). Los zacatepecas ganaron el juicio, sin embargo, los lienzos quedaron en la Secretaría de Agricultura y Fomento y la gente del pueblo regresó con copias.

Además de estas historias cartográficas, existieron otros mapas, como los agrícolas, ya que al estar densamente poblado el valle de México era necesario contar con un sistema de tenencia de tierras que asegurara que todos los terrenos fueran productivos. Aunque las tierras eran comunales, en los mapas usaban colores para marcar las diferencias entre tierras: rojo oscuro para las tierras imperiales, rojo cochinilla para la nobleza,

y amarillo para el **calpulli**, el resto de la población (Bundy, 1998:221). Posteriormente, estos mapas también sirvieron como documentos de prueba de posesión en juicios españoles (Bundy, 1998 :224).

También se mapearon las grandes ciudades y los centros ceremoniales, uno de los mapas que se conserva es el de Tenochtitlan en el Códice Mendoza pintado en 1541 (*Imagen 30*). El código fue pintado para ser leído por un europeo (probablemente Carlos V) y está compuesto por tres secciones: una historia imperial, una lista de tributos y una etnografía de la vida cotidiana mexicana (Hill, 1998:35). Este mapa presenta el espacio físico de la capital, muestra el lago, los canales y la pantanosa isla, después inicia su historia en el año 2 **Cali** (2 Casa) o 1325 del calendario gregoriano, con la fundación de Tenochtitlan por los Culhua-Mexicas al ver un águila sobre un nopal que crece sobre una roca, una señal de Huitzilopochtli que indicaba donde debían establecerse; esta imagen se ubica al centro a manera de topónimo (Bundy, 1998:193).

Del centro salen cuatro bandas azules, que representan los canales que rodean a la isla y la dividen, tanto geográfica como socialmente, en cuatro cuadrantes principales donde se ubican los diez fundadores de Tenochtitlan, cada uno identificado por medio de signos onomásticos junto a sus cabezas y hombros. El margen exterior muestra una serie de 51 signos que representan fechas, se leen en dirección contraria a las agujas del reloj, desde el año 2 **Cali**, mencionado anteriormente y terminando en el año 13 **Acatl** (13 junco) o 1375, cuando terminó el reino de Tenoch, fundador de la ciudad (Bundy, 1998:194). En la parte inferior se muestran escenas de dos victorias militares sobre pueblos vecinos, Culhuacán a la izquierda y Tenayuca a la derecha, apareciendo fuera del mapa ya que ocurrieron en una etapa posterior (Hill, 1998:35).



Imagen 30 Tenochtitlan en Códice Mendoza.

De acuerdo a la mesoamericanista Elizabeth Hill, los mexicas de Tenochtitlan, contrarios a sus contemporáneos zacatepecas, no se preocupaban en delimitar de forma precisa y geográfica su reino, más bien se ocupaban de los tributos, alianzas y obligaciones militares y políticas que las provincias debían otorgar a la capital (1998:35). Los pintores de códices se concentraban en ubicar a los aztecas y a

Tenochtitlan, en el centro del mundo, la ausencia de fronteras en el mapa corresponde a una idea de que el imperio mexica no tenía límites geográficos, "sin los límites, las aguas que rodean a la capital isleña se convierten, metafóricamente, en las vastas aguas que rodean la tierra" (Hill, 1998:36). Así, se presenta como "el centro del mundo espacial y controlaba todas las tierras a su alrededor" (36).

A través de las diferencias, tanto estéticas como en funciones, de los mapas presentados podemos ver la compleja organización territorial y social que había en Mesoamérica. Algo para resaltar era su carácter público y educativo, contaban la historia de la comunidad y la dotaban de sentido identitario. Podemos ver que funcionaban tanto para reproducir la memoria histórica, como para legitimar el derecho del pueblo a ocupar su territorio (Hill, 1998:38), lo que sirvió en la conquista para que algunas de estas fronteras fueran respetadas.

Con la colonia cambió la organización política y social de Mesoamérica, impactando sus cartografías tanto en contenido, como formato y apariencia; el ejemplo más claro es la introducción del alfabeto que desplazó el uso de los glifo en los mapas, sin embargo, al ser ideologías simbólicas, mucho del vocabulario indígena pudo resistir y continuar al no ser comprendido por los españoles (Bundy, 1998:243). También, la religión católica puso fin a los mapas cosmográficos.

Por otra parte, la introducción de un nuevo sistema judicial "revivió" los mapas terrestres al ser documentos usados en las cortes para probar la posesión (Bundy, 1998:240); aunque hubo casos notorios como el de Zacatepec mencionado anteriormente, es difícil poder medir el **éxito** de estos mapas para proteger las tierras de los pueblos originarios, porque, aunque se pudiera probar la tenencia, eso no

garantizaba que el gobierno colonial quisiera proteger esos derechos (Bundy, 1998:241).

Con el paso del tiempo el valor legal de los mapas y lienzos como documentos de prueba de posesión territorial se ha devaluado por el uso de documentos escritos en español, pero algunas comunidades aún conservan lienzos y mapas del siglo XVI, los cuales siguen siendo leídos y interpretados, por una cuestión identitaria, que recuerda a la comunidad una historia y territorio en común (Bundy, 1998:245).

De acuerdo a lo anterior, los mapas mesoamericanos tuvieron varias funciones que se entretajan: servían para un propósito educativo al representar la historia y fundación del pueblo y sus gobernantes, mostraban rutas y caminos de viaje, fungían como planos urbanos, y exponían la tenencia de la tierra y de los campos de cosecha. Toda esta representación de conocimientos demostraba el derecho sobre el territorio, ya fuera con las comunidades vecinas, con los españoles, y después en los juicios estatales modernos.

De igual forma, es importante recordar que al tener una fuerte base guerrera muchos de los grupos mencionados, como los mexicas, también ejercieron dinámicas de dominación y conquista contra otras poblaciones mesoamericanas. No encontré información que vinculara este tema con la cartografía, pero podemos sugerir que los mapas fueron instrumentos de poder para los gobernantes, con los cuales pudieron manipular la historia a su conveniencia y legitimar su poder, sin embargo, al no tener los datos suficientes para profundizar, queda abierta esta inquietud.

A través de los mapas recorridos a lo largo del capítulo podemos afirmar que éstos son herramientas para la transmisión de la cultura, la memoria y los saberes locales. Este capítulo trató de mostrar la íntima relación entre naturaleza y ser humano, entre territorio y cultura, entre el acto de mapear y la transmisión de conocimiento.

Todos los ejemplos expuestos tienen en común tanto su carácter comunitario, ya que el territorio se construye en colectivo; como nociones muy amplias y complejas del espacio-tiempo y también del mismo mapa, que nos presentan “epistemologías culturalmente diferenciadas donde el territorio, es antes que cartografiado, tejido, recorrido, cantado, bailado, soñado, narrado y hasta incorporado” (Muñoz y Rodríguez, 2010:132).

Contrastando con el capítulo anterior que se centró en una geografía y cartografía usadas para reproducir, legitimar y naturalizar procesos de violencia y despojo; este capítulo trató de darle la vuelta a esa imagen para presentar otra cara de los mapas, estos llenos de vida y memoria, sobre esto mencionan Edwin Muñoz y Luz Stela Rodríguez, investigadoras/es brasileñas/os que trabajan la cartografía social, que

más allá de lo mitológico la creencia de que una montaña es la casa de una entidad que sustenta la vida, enuncia más que una manera alternativa de entendimiento, una forma de aproximación más horizontal con la naturaleza. Este principio cosmológico, que a nuestros ojos combina ecología y mitología, sustenta la idea respecto a que las mayores reservas de biodiversidad vegetal y animal y recursos hídricos, se encuentran en los territorios pertenecientes a grupos étnicos (2010:135).

Esta innegable relación entre biodiversidad y diversidad cultural es una razón más para mirar y escuchar a los grupos sociales que han sido históricamente silenciados, negados, menospreciados: colectividades de mujeres, pueblos nómadas/originarios/campesinos/ migrantes, organizaciones juveniles, entre otros, quienes nos presentan alternativas de convivencia, tanto entre humanos, como con la naturaleza en general y el planeta Tierra; pero ¿cómo vivimos esta situación en Abya Yala?, ¿qué experiencias se están viviendo en la región?, ¿qué posibilidades nos abre el mapear nuestros territorios de manera colectiva?



Tercera parada: Mapeando resistencia

Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.

Joaquín Torres García

Como hemos visto a lo largo del texto, la relación entre los seres humanos y los territorios es muy compleja y no se limita a la obtención de recursos materiales para la supervivencia. Cuando agregamos el factor cultural, encontramos que el territorio también se construye a partir de la memoria colectiva y diversos entramados simbólicos, lo que crea un sentido de pertenencia identitaria de pueblos y colectividades con lugares específicos²⁸.

28 Desde mediados del siglo pasado ha habido un fuerte debate en torno a la relación entre territorio y cultura. Ante esto, la UNESCO, junto con varios expertos en la materia, manifiesta que el territorio no es una condición necesaria para la cultura basándose en las dinámicas móviles de pueblos nómadas y el aceleramiento de la migración. Sin embargo, si bien no todos los grupos humanos se establecen en un territorio fijo, todos ocupan un lugar en el espacio y poseen una territorialidad, es decir, "la forma en que un grupo se establece y organiza en el espacio" (Vacaflares, 2014:37) sin importar si es estable o cambiante. La movilidad física o geográfica no implica necesariamente un desarraigo en términos simbólicos y subjetivos, "se puede abandonar físicamente un territorio, sin perder la referencia simbólica y subjetiva a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia" (Giménez, Gilberto, 1996:15, Territorio y cultura, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. II, núm. 4, diciembre, 1996, pp. 9-30, Universidad de Colima, México). La mayoría de los grupos culturales tienen un mito de origen, un punto espacial de donde parte la memoria colectiva, una tierra natal, a la vez que "cualquier lugar que haya marcado profundamente la propia vida y donde existan recuerdos que evocar o amigos que visitar, se convierte en un «fragmento de patria» que también reclama lealtad y afecto" (Giménez, 1996:22). De esta manera, Giménez nos invita a hablar menos de "desterritorialización" y más de "reterritorializaciones", es decir, de nuevas formas de relacionarnos con el espacio (1996:21). De igual manera, es importante recalcar que buena parte de este debate está relacionado con la intensificación de las luchas campesinas, de pueblos originarios, de colectivos barriales, entre otros, quienes, ante la incesante y cínica oleada de despojos, reclaman por sus derechos territoriales, los cuales no sólo les permiten el sustento material, sino cultural, existencial y hasta espiritual, es decir, el territorio es parte también de sus derechos culturales, económicos e identitarios.

Aunque existen múltiples maneras de transmitir esta complejidad socioterritorial, los mapas han sido una constante para representarla en diversas latitudes y temporalidades. Por una parte, como vimos en el primer capítulo con las representaciones coloniales e imperialistas, los mapas han sido excelentes acompañantes de discursos que buscan la expansión territorial así como la manipulación y control de poblaciones y recursos.

Pero, como acabamos de observar en el segundo capítulo, los mapas también nos muestran y transmiten de manera sensorial relaciones y relatos, son un medio para materializar la tradición oral, nos recuerdan nuestra historia, así como eventos y personajes importantes; también dan cuenta de encuentros y conflictos, brindándonos elementos para sentirnos parte de un territorio y, por lo tanto, cobra sentido defenderlo.

Este tercer capítulo retoma algunas de las características de los mapas recién mencionadas pero centrándonos en el acto de mapear como espacio de resistencia, diálogo y acción creativa. Se expondrán diversas experiencias de Abya Yala, porque a pesar de la multiplicidad de sus culturas y más allá de las fronteras geopolíticas, existen elementos históricos y culturales, enraizados en la memoria y en el contacto y respeto a la madre tierra, por ejemplo la siembra de la milpa o la **chakra**²⁹, que atraviesan toda la región impactando las identidades y

29 Aunque tienen diferencias entre sí, tanto la milpa como la chakra andina son sistemas familiares y/o comunales de producción de alimentos basados en la diversificación de cultivos destinados al autoconsumo, intercambio y venta. Su principio se basa en el manejo integral ecológico de plantas de sombra, maderables, medicinales y comestibles así como en la conservación de los recursos naturales, incluidos suelos, vegetación y fauna. Podemos afirmar que ambas mantienen una relación armónica, de respeto y diálogo con la naturaleza, punto que las diferencia totalmente de la lógica capitalista de producción, por lo que han servido como una estrategia comunal para mantener y fortalecer la soberanía alimentaria de las comunidades (Cervantes, Wenceslao y García,

acciones colectivas.

De esta forma, en todo el continente encontramos experiencias de resistencia y lucha frente al histórico despojo que han derivado en la “territorialización de los movimientos, o sea de su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas” (Zibechi, 2010:3); justo esta esencia territorial hace que el mapeo y los mapas sean una de las estrategias y herramientas usadas para la defensa del territorio y la memoria colectiva.

Empezaremos el capítulo hablando de la experiencia del pueblo chippewa quienes en 1840 presentaron ante el gobierno estadounidense un mapa, con un profundo significado cultural, para reclamar sus tierras; y después, conoceremos la del pueblo inuit, quienes a finales del siglo pasado realizaron una ardua investigación científica y comunitaria que a través de mapas demostró visualmente la conexión de su cultura y medios de subsistencia con los territorios exigidos.

Posteriormente debatiremos en torno a los métodos y estrategias detrás de proyectos que buscan traducir epistemologías territoriales ancestrales a cartografías occidentales. Para contrastar con los casos pasados y complejizar al mapeo –y otras herramientas participativas–, se hablará sobre el uso que se le ha dado al conocimiento local derivado del mapeo en procesos de despojo de tierras, recursos y modos de organización comunitarios.

Y para finalizar, hablaremos de como, ante todo lo mencionado anteriormente, diversas colectividades y pueblos de Abya Yala se han

Sayab, La chakra andina como paradigma en La Jornada del campo, No. 73, 19/10/13 consultada 28/01/16 en <http://www.jornada.unam.mx/2013/10/19/cam-riqueza.html>).

organizado de manera autónoma y autogestiva para (re)crear sus propias prácticas de resistencia, donde el mapeo colectivo ha servido como una herramienta educativa y de socialización que permite el encuentro entre personas y saberes para discutir y pensar en voz alta maneras creativas de enfrentar, con conocimiento, las problemáticas de sus territorios.

Mapeando nuestro derecho a la tierra

Uno de los primeros mapas realizados por pueblos originarios para demandarle a un gobierno la tenencia sobre sus territorios, fue realizado por el pueblo Chippewa/Ojibwe, el cuarto pueblo nativo americano más grande en E.U.; y el segundo dentro de las Naciones Originarias de Canadá³⁰. Al ocupar territorios chippewa, estos países han firmado tratados para desplazarlos de sus tierras, lo que ha llevado a múltiples conflictos y guerras (Waasa Inaabidaa, s.f.; Sultzman, 2000).

Una de ellas tuvo lugar a finales de la década de 1840, cuando se buscaba reubicar a los chippewa que habitaban las tierras del sur del Lago Superior, E.U., hacia el occidente del río Mississippi. Ante esta situación, en 1849, una delegación chippewa presentó al Congreso de Washington y al presidente James K. Polk un mapa simbólico para reclamar sus tierras y garantizar la permanencia del pueblo en sus hogares (*Imagen 31*) (Sultzman, 2000).

³⁰ Las Naciones Originarias de Canadá también conocidas como Primeras Naciones de Canadá (First Nations en inglés, y Premières nations en francés) son la denominación moderna de los pueblos indígenas y sus descendientes que habitan Canadá, excluyendo a los inuit y métis (Assembly of First Nations, <http://www.afn.ca/> consultado 12/09/15).

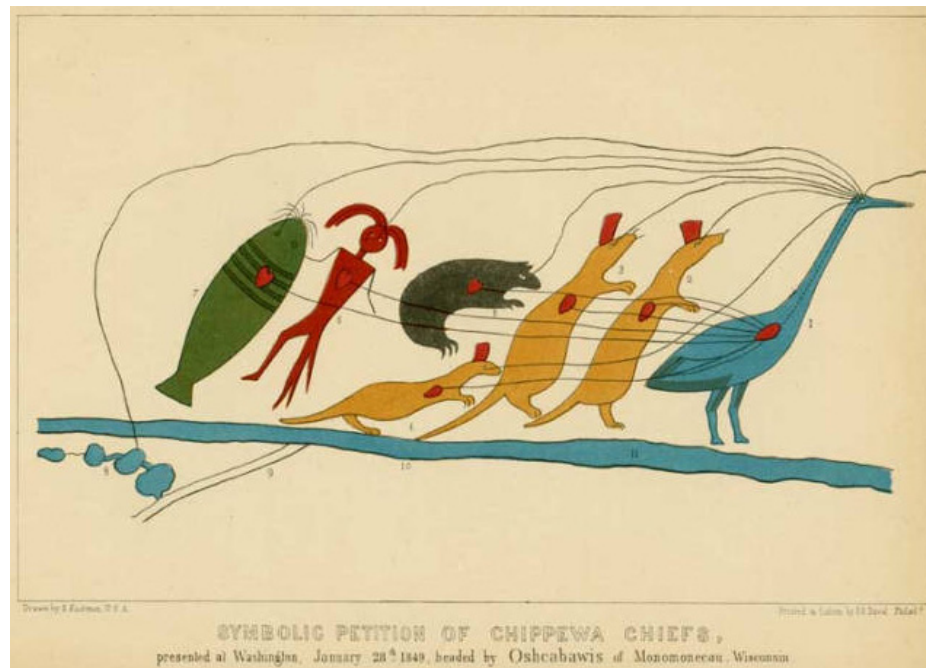


Imagen 31 Petición simbólica dirigida por Oshcabawis de las/os Chippewan

Siguiendo la interpretación de David Turnbull (2008:18-20), en el mapa vemos animales que representan los tótem³¹ de los integrantes de la delegación. La grulla es el tótem del jefe Oshcabawis, por lo que en su ojo se conectan con líneas los ojos de los demás, representando la unión de visiones; el corazón de cada animal también se une al del jefe, denotando la unión de sentimientos y objetivos. Ambos elementos nos muestran que toda la delegación ve y siente de manera similar. También podemos observar que del ojo del tótem grulla salen otras dos líneas: una que apunta hacia delante señalando el rumbo de su recorrido; y

³¹ Tótem (Del ingl totem, y este del algonquino nin-totem). 1.m. Objeto de la naturaleza, generalmente un animal, que en la mitología de algunas sociedades toma como emblema protector de la tribu o del individuo, y a veces como ascendiente o progenitor (RAE, 2014).

otra que va hacia atrás dirigida a una serie de pequeños lagos, que constituyen el objetivo del viaje. Todos los animales están parados sobre una línea azul que representa el Lago Superior, y de la cual emanan dos pequeñas líneas paralelas que señalan la vereda que conduce a las costas del lago, a los pueblos y lagos interiores. Los pequeños lagos, a los que conduce Oshcabawis, representan el espacio que demandó la delegación para quedarse.

Utilizando el argumento de que esta representación no era un mapa por no contar con una estructura topográfica o cartesiana, no se atendieron las demandas y continuó el desplazamiento. Esta falta de homologación entre epistemologías territoriales y sistemas legales planteó un problema que continua hasta nuestros días: la dificultad y falta de voluntad de instancias gubernamentales de reconocer, comprender y dialogar con maneras de representar y vivir el territorio diferentes a la occidental.

Ante esta situación y la urgente necesidad de parar el saqueo de sus tierras, movimientos sociales e indígenas, junto con académicas/os y miembros de ONGs, se reapropiaron de la cartografía moderna pero integrando las concepciones del territorio de los pueblos originarios, fomentando su participación y fortaleciendo las demandas políticas de éstos (Hirt, 2012:107). A esta ola de experiencias cartográficas se le llamó cartografía participativa o contramapeo, al ser pensadas como contra argumentos a los mapas imperialistas utilizados para el despojo de las tierras y recursos (Pualani et al., 2010:77), y al permitir la visualización de conocimientos específicos difíciles de obtener usando solamente los métodos clásicos de investigación y las metodologías cartográficas positivistas (Hirt, 2012, 109).

De esta forma, desde los años 80s se han realizado contramapeos en Abya Yala y en otras regiones **periféricas** del mundo como estrategia de lucha y reconocimiento de los derechos culturales, políticos y territoriales de los pueblos (Hirt, 2012:106). Resumiendo el objetivo de estos mapas tenemos la famosa frase del geógrafo Bernard Nietschmann “se ha ocupado más territorio indígena con mapas que con armas. Esta afirmación tiene un corolario: que se puede defender más territorio indígena con mapas que con armas” (1995:37).

Mapeando autonomía

Un ejemplo interesante del uso del contramapeo es el que acompañó el proceso de Nunavut, uno de los primeros territorios en Abya Yala en ser reconocido legalmente como pueblo originario autónomo (Wood, 2010:111). Ubicado en el ártico, Nunavut es habitado desde tiempos ancestrales por el pueblo inuit, de quienes se han encontrado asentamientos y restos arqueológicos que datan de 1450 AEC. Ellas/os son conocidos por su habilidad para sobrevivir en una de las regiones más frías e inhóspitas del planeta, lo que les permitió mantenerse al margen de la colonización del continente por varios siglos.

Esto siguió así hasta el siglo XIX cuando podemos hablar de una conquista del territorio inuit al ser incorporado a la región noroeste de Canadá (Petrich, 2004). Esta invasión trajo varios conflictos al imponer al pueblo inuit una ley ajena y al forzar a los jóvenes a ir a escuelas-internados lejos de sus territorios “a aprender una lengua extranjera, a olvidar la propia” (Petrich, 2004). De igual manera, empezó una preocupación de las/os habitantes por el aumento de proyectos con recursos no renovables llevados a cabo en los territorios que ellas/os usaban para cazar y pescar (Griebel, 2013:36).

Estas situaciones dieron inicio a un largo proceso de lucha y negociación entre organizaciones inuit y el gobierno canadiense, que se acrecentó en la década de los 60, cuando obtuvieron el derecho al voto, lo que les brindó una mayor participación política (Petrich, 2004) que derivó en la formación de la organización **Inuit Tapirisat de Canadá** (ITC). A partir de la ITC, crecieron las demandas por derechos sobre sus tierras y comenzaron una labor con miras a la autodeterminación, la preservación de sus lenguajes y cultura, la promoción del orgullo y dignidad del legado indígena y el cuidado de los recursos naturales, el medio ambiente y fauna, de los cuales depende su estilo de vida e identidades como cazadores tradicionales (Griebel, 2013:37).

Así, en 1973 se produjo el primer fallo en una corte canadiense a favor de los derechos de propiedad y decisión sobre sus tierras. El gobierno local les ofreció dinero y otras tierras a cambio de sus territorios y recursos (Petrich, 2004), ellas/os lo rechazaron y decidieron formar una nación inuit³².

Para sustentar la demanda ante el gobierno de Canadá, la ITC, junto con un equipo de investigadoras/es, inició un exhaustivo proyecto sobre la ocupación histórica y cultural de los territorios del noroeste basándose en las historias y relaciones con el lugar, la experiencia, conocimientos y memoria de los propios inuit (Wood, 2010). Como forma de registro y apoyo material de las investigaciones, se realizaron mapas que mostraban los datos recabados en 1600 entrevistas realizadas en 33 pueblos diferentes, lo que permitió delimitar las fronteras del territorio (Griebel, 2013:101-102).

32 Inuit homeland en el original en inglés.

Se produjeron múltiples mapas, pero como ejemplo tenemos la *Imagen 32*, que muestra los lugares que han sido habitados y apropiados culturalmente por las/os inuit, quienes al ser un pueblo seminómada, han dejado vestigios de viviendas, cementerios, estructuras de piedras utilizadas como trampas de caza, lugares de encuentro, cuevas, puntos de intercambio, comercio y leyendas, elementos que han sido examinados a través de estudios arqueológicos para demostrar su antigüedad. De esta manera, este mapa permitió ubicar geográficamente, desde el estanque Inlet a la bahía Ártica, a la cultura y legado inuit, al recrear los recorridos históricos que han y siguen realizado para llevar a cabo las actividades propias de su pueblo.

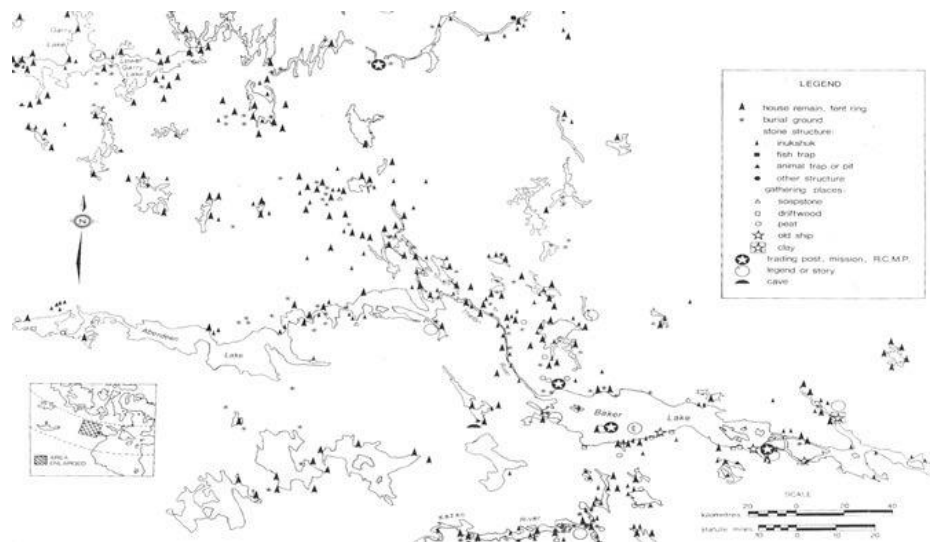


Imagen 32 Características culturales Distrito Keewatin

Después de tres años de investigación, en 1976 la ITC presentó al gobierno el reporte final con el reclamo de tierras que mostraba su derecho a 750 mil millas cuadradas de tierra y 800 mil millas de océano, las cuales representaban los límites basados en el uso y ocupación

ancestral mostrados en los mapas (Griebel, 2013:101).

Dos décadas después, y tras muchas negociaciones, en 1993 estas demandas fueron atendidas cuando se ratificó el **Tratado del Reclamo Territorial de Nunavut**. Las fronteras geopolíticas del territorio se dibujaron de acuerdo a la espacialidad histórica del uso de tierra y las prácticas culturales. Sin embargo, tardaron otros cinco años en reconocer a Nunavut como territorio autónomo de Canadá regido a través del **inuit quajimajatuqangit** o modo de ser de los inuit:

cuerpo de principios y valores que concentran la filosofía y prácticas de la mayoría y que guían las decisiones, las políticas y leyes de las autoridades. Los funcionarios del poder ejecutivo de Nunavut, el Tunngavit, son electos entre los miembros de la Asamblea Legislativa, que a su vez es elegida en forma directa por cada uno de los habitantes, sin la mediación de partidos políticos, que ahí son inexistentes. El criterio para elegir a sus gobernantes, proceso en donde los consejos de los ancianos tienen gran peso, se basa en el servicio que los candidatos brindan a la comunidad (Petrich, 2004).

El tratado establece la soberanía del pueblo inuit sobre los recursos naturales y “brinda certidumbre sobre la propiedad del territorio y las reglas a los inversionistas” (Petrich, 2004); lo que nos permite afirmar que Nunavut, con más de 30 mil habitantes según el censo poblacional de Canadá del 2011, cuenta con su propio gobierno y legislación basados en los principios de la autodeterminación, autosuficiencia y revitalización cultural (Griebel, 2013:36).

¿A quién le pertenecen los mapas?

A través del ejemplo anterior pudimos observar que se cumplieron las demandas inuit sobre Nunavut, entre otras razones, porque lograron traducir, y por lo tanto legitimar, su concepción y uso territorial al lenguaje cartográfico estatal. Muchos otros pueblos han seguido este ejemplo, con resultados parecidos; sin embargo, ha habido académicos/os y, sobretodo, miembros de diversos movimientos en Abya Yala, que sin demeritar los logros obtenidos con el contramapeo y la importancia de reclamar legalmente los derechos territoriales ancestrales, muestran preocupación y alerta hacia los posibles fines que pueden tener esos mapas.

Destacan que el uso de la epistemología occidental, puede fomentar la colonización y desplazamiento de las formas propias de conocimiento y su futura desaparición al mantener las prácticas cartografías indígenas en una posición subordinada e invisibilizada (Pualani et al., 2012:77), evidenciando

la clara situación de dominación de una territorialidad sobre la otra (...) la inserción en los espacios institucionales nos ha llevado a usar instrumentos más convencionales y más técnicos, dejando de lado, métodos propios, menos dependientes, más creativos y más coherentes con nuestra cultura (Muñoz y Rodríguez, 2010:151).

Esto demuestra el poco interés en poner a dialogar diferentes narraciones cartográficas con la occidental, se busca conocer las relaciones espaciales, pero no la lógica cultural que las subyacen (Pearce y Pualani, 2008:111). Por eso, las/os críticas/os resaltan la necesidad de cuestionar

las presuposiciones y creencias dominantes sobre el conocimiento y el espacio, para redefinir epistemológica y ontológicamente a la cartografía misma (Hirt, 2010:106).

Por otra parte, mencionan que la “traducción” de nociones tan complejas del territorio a la estructura cartográfica dominante, muestra una noción distorsionada y estática de los territorios y culturas. Como ejemplo, Muñoz y Rodríguez nos dicen que bajo la epistemología occidental se representa el espacio en una estructura geométrica que permite una delimitación de fronteras claras, precisas y abstractas (2010:133); mientras los pueblos originarios las conciben de forma fluida y cambiante, de acuerdo a las condiciones ambientales, políticas, económicas y culturales. Complementando, Bjorn Sletto, geógrafo especializado en mapeo en América Latina, menciona que para los pueblos originarios una frontera

es algo más que una línea divisoria legal entre una unidad espacial y la siguiente (...), en cambio, una frontera es una ruptura simbólica en el espacio, reflexiva y constitutiva de relaciones sociales, lo que altera para siempre los significados y ordenamiento social de los paisajes indígenas (2009:274) [traducción mía].

De esta forma, el establecer límites con mapas occidentales basados en una lógica cartesiana vuelve los territorios rígidos, favoreciendo su control y regularización estatal la cual, acompañada de programas gubernamentales, sienta las bases para la privatización de tierras –sobre todo campesinas e indígenas– y su consiguiente despojo (Hirt, 2012; Wood, 2010).

Como declara Ian Chambers, director de la Oficina para

Centroamérica de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la población indígena mundial, calculada en 300 millones, vive en zonas que tienen el 60% de los recursos naturales del planeta, “por lo que no sorprenden los múltiples conflictos por el uso y destino de sus tierras alrededor de los intereses de gobiernos y empresas” (García, 1997:para 2). De igual manera, las grandes extensiones de tierra son buscadas para la siembra de monocultivos –como la palma africana y la soja– usados para la producción de biocombustibles, y para el cultivo de drogas, entre otras.

Sobre este punto, Abya Yala es reconocido porque muchos de sus pueblos comparten modos de vida comunitarios que han resistido por más de 500 años, los cuales tienen en común la toma de decisiones en asamblea y formas de organización social que buscan una armonía entre los seres humanos, la naturaleza y otros seres vivos; de igual forma, conciben a la tierra y a la vida fuera de los conceptos de individualidad y propiedad privada, para ellas/os la tierra es “como una madre, que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas. Nosotros pertenecemos a ella, por eso no somos los propietarios de tierra alguna” (Díaz, 2004:368).

De acuerdo a lo anterior, es difícil el desplazamiento y venta de los territorios habitados por pueblos originarios de manera voluntaria, por lo que se han vuelto un **obstáculo** para los proyectos que se tienen destinados a tierras comunales. Ana Esther Ceceña profundiza esta idea al afirmar que

la disputa en estos casos no es por extensiones de tierra, por tierra-mercancía, sino por formas de vida y de organización social sobre las que se erigen construcciones simbólicas

de larga temporalidad en las que el territorio, más allá de su especificidad geográfica, está cargado de tradiciones, símbolos, historias, cosmovisiones y utopías. El territorio es el lugar donde se construye la cultura, donde se produce y reproduce la intersubjetividad y la visión del mundo, donde se tejen las relaciones sociales y la posibilidad de futuro y, por ello mismo, donde adquiere concreción la autonomía (2002a, para 11).

Ante este despojo de territorios y modos de vida indígenas y campesinos, y el auge que está teniendo el mapear estos conflictos, es pertinente preguntarse qué otros actores se pueden beneficiar de los mapas y qué fines se le puede dar al conocimiento espacial representado. Denis Wood, artista y cartógrafo, nos da algunas pistas al mencionar la importancia de saber quiénes son los patrocinadores de estos mapeos. No es casualidad que la mayoría de iniciativas en zonas indígenas son financiadas por el Fondo Mundial para la Naturaleza³³, el Banco

33 El Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF por sus siglas en inglés) es la organización de conservación natural más grande y poderosa del planeta. En el 2014, el periodista inglés Wilfried Huismann publicó el libro Pandaleaks para develar algunos de los secretos de dicha organización, entre ellos menciona algunos de sus socios, nada amigables con la naturaleza, como Coca-Cola y a la Fundación Carlos Slim. También menciona el despliegue por la WWF de un comando militar privado implementado en África contra los movimientos de liberación nacional; y revela cómo en nombre de la protección ambiental, la WWF ha sido parte de la violación de los derechos territoriales de pueblos indígenas así como su desplazamiento y extinción cultural (Página oficial del libro www.pandaleaks.org consultada el 12/09/15).

Mundial³⁴, USAID³⁵ y la Fundación Ford³⁶ (2010:132), las cuales destacan

34 El Banco Mundial es de las instituciones mundiales más criticadas y controvertidas. Entre sus actos más destacados tenemos el favorecimiento explícito a multinacionales en detrimento de las industrias locales, artesanales, pequeños agricultores y ganaderos de los países "en desarrollo". Los préstamos a gobiernos que han violado abiertamente los derechos humanos, como las dictaduras de Brasil, Chile, Uruguay, Argentina y Paraguay en la década de 1970, así como las ocurridas en Indonesia (1965-1998), Filipinas (1972-1986), Rumania (1973-1982), el Congo (1982), China (1980-1991), Ruanda (hasta 1992), Túnez y Egipto (hasta 2011). El financiamiento de proyectos con una política productivista desastrosa para los pueblos, la cual ha provocado el desplazamiento de miles de personas y poblaciones enteras, así como el alto costo ambiental. Y las famosas Políticas de Ajuste Estructural que, junto con el Fondo Monetario Internacional, han impuesto a países en desarrollo endeudado; éstas consisten en modificaciones en sus legislaciones (a través de reformas del código de trabajo, de salud, de educación, los códigos mineros, forestales) a favor de los inversores extranjeros, la privatización de empresas y servicios públicos (Toussaint, 2013, El FMI y el Banco Mundial: Llegó la hora del balance en www.rebelión.org; y Proyecto Bretton Woods, www.bretoonwoodsproject.org consultadas 12/09/15).

35 La Agencia de los Estados Unidos Para el Desarrollo Internacional (USAID por sus siglas en inglés) ha sido objeto de debate y crítica desde su fundación en la década de 1960. Se le acusa de que a través de su asistencia económica y humanitaria en pos de la "expansión" de la democracia y el libre mercado, ha financiado acciones y proyectos diseñados para desestabilizar gobiernos con los cuales no tienen intereses comunes. De igual forma apoya abiertamente acciones en contra de gobiernos extranjeros dirigidas por la CIA y la milicia estadounidense. En 2012, miembros de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (firmando Bolivia, Cuba, Ecuador, Dominica, Nicaragua y Venezuela) llamaron a la expulsión de los delegados y representantes de USAID de sus países, al considerar su presencia y acciones como una interferencia que amenazaba la soberanía y estabilidad de sus naciones (Voltaire Network, 21/06/12, ALBA resolution calling for expulsion of USAID. Disponible en <http://www.voltairenet.org/article174834.html>, consultado 15/09/15).

36 Se ha comprobado la íntima vinculación entre la Fundación Ford y la CIA en proyectos que buscan fortalecer la "hegemonía cultural imperialista" de Estados Unidos, por debilitar movimientos de oposición de izquierda y por financiar acciones de contrainsurgencia (Petras, 2001, The Ford Foundation and the CIA en <http://www.ratical.org/ratville/CAH/FordFandCIA.html> consultado 12/09/15). Uno de sus financiamientos más famosos ha sido el "Proyecto Chile" –desarrollado en conjunto con la Fundación Rockefeller–, un proyecto del Departamento de Estado de EU, el cual influyó en el pensamiento económico chileno. Así, se becaron a 25 estudiantes para que se formaran con el pensamiento neoliberal de la Escuela de Chicago, por eso serían conocidos como los Chicago Boys. La apuesta era en contra del desarrollismo en el cono sur de América, así que ellos fueron los líderes intelectuales que junto a la CIA, ayudaron a

por sus políticas ocultas de contrainsurgencia³⁷ y el desplazamiento forzado de pueblos originarios para el uso de sus recursos y territorios (2010:132).

De esta manera, han salido a la luz varios proyectos cartográficos destinados a utilizar la información aparecida en los mapas sobre conocimientos locales, recursos, territorios y dinámicas sociales y culturales en beneficio de empresas, gobiernos y hasta del ejército estadounidense, con fines de control de la población que los habita, así como de privatización y despojo de recursos, a esto se le ha llamado *geopiratería*. A continuación veremos uno de los casos más emblemáticos, el proyecto México Indígena.

Mapeo y contrainsurgencia

El proyecto México Indígena (MI de ahora en adelante) fue un proyecto llevado a cabo del 2005 al 2008, por académicas/os y estudiantes de la Universidad de Kansas, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y otras universidades de EU y Canadá, junto con habitantes y líderes

planear las medidas económicas que la junta chilena puso en ejecución después de usurpar el poder, y así dar inicio a la dictadura de Pinochet y al régimen neoliberal. Este proyecto se enfocó en Chile pero varios latinoamericanos se graduaron de la Universidad de Chicago a través de este programa (Transnational Institute Disponible en <https://www.tni.org/es/article/los-chicago-boys-en-chile-el-terrible-impacto-de-la-libertad> consultado 12/09/15).

37 La contrainsurgencia “es el conjunto de operaciones destinadas a apoyar a gobiernos ‘amigos’ de los Estados Unidos en contra de sus ‘enemigos internos’. Estas operaciones deben encajar en un plan global del gobierno civil establecido y son generalmente dirigidas por el embajador norteamericano en el país. El apoyo militar norteamericano debe limitarse, dentro de lo posible, a la asistencia policiaca y el entrenamiento militar, aunque no se descarta el involucramiento directo cuando las condiciones lo hagan necesario” (Plataforma de solidaridad Chiapas, Oaxaca y Guatemala, Disponible en <http://www.nodo50.org/pchiapas/documento.htm> consultado 12/09/15).

comunitarios de 9 comunidades de la Huasteca Potosina, y 4 de la Sierra Juárez de Oaxaca.

El equipo liderado por Peter Herlihy de la Universidad de Kansas, presentó a cada comunidad el objetivo del proyecto: crear una base de datos a nivel nacional, a través de un sistema de información geográfica (SIG)³⁸ de código abierto³⁹, que registre el impacto que ha tenido el Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares Urbanos (PROCEDE)⁴⁰, en la vida cotidiana y uso de las

38 Los sistemas de información geográfica (SIG o GIS en inglés) están diseñados para trabajar con información organizada en bases de datos que se relacionan con una unidad de análisis espacial a través de sus coordenadas geográficas (georeferencia), por lo que tienen la capacidad de representar en un mapa las variables contenidas en esas bases de datos (Luzanía, Manuel, 2005, ¿Qué son los sistemas de información geográfica? en Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana, Volumen XVIII, Número 3. Disponible en <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol18num3/articulos/informacion%20geografica/index.htm>, consultada 13/09/15).

39 El código abierto (open source en inglés) critica al software privativo o de código fuente cerrado ya que no permite su estudio, análisis y modificación; así, trata de romper las barreras financieras, legales y técnicas de acceso al conocimiento, al permitir que haya acceso, distribución y desarrollo libre, lo que permite que se deriven trabajos de él, siempre y cuando mantenga estas condiciones y se cite la autoría. (<http://opensource.org/osd-annotated> consultado 14/09/15).

40 El PROCEDE fue parte de la reforma agraria hecha por el gabinete de Salinas de Gortari, al artículo 27 constitucional en el año de 1992, que permite la venta del suelo ejidal y comunal. El objetivo del PROCEDE fue “dar certeza y seguridad jurídica en la tenencia de la tierra a los integrantes de los ejidos del país, mediante la entrega de certificados parcelarios y/o certificados de derechos sobre tierras de uso común” (Procuraduría Agraria, s/f.). La cobertura del programa, que se llevó a cabo de 1993 al 2006, fue de 29 mil 951 ejidos y comunidades agrarias que agrupan a 3.5 millones de ejidatarios y comuneros, así como a 4.6 millones de parcelas y 4.3 millones de solares urbanos. La superficie de los ejidos representa el 50 por ciento del territorio nacional y la población ocupante representa a poco más del 25 por ciento del total de los habitantes del país (Olivera, G., 2005, La reforma al artículo 27 constitucional y la incorporación de las tierras ejidales al mercado legal de suelo urbano en México. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. IX, núm. 194 (33). [ISSN: 1138-978] Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-33.htm>, consultado 14/09/15).

tierras de pueblos indígenas y campesinos (México Indígena, 2008). El equipo tenía la hipótesis de que ésta política neoliberal amenaza la vida comunitaria de las poblaciones indígenas provocando conflictos internos y su emigración, así como la explotación desmedida de sus recursos naturales (México Indígena, 2008).

De acuerdo con lo anterior, presentaron el proyecto como beneficioso para las comunidades, ya que cada una documentaría el impacto que ha tenido el PROCEDA en los usos que le dan al territorio comunal. Esto les permitiría tomar decisiones colectivas informadas para detener la privatización de sus tierras y de esta manera, defenderse ante invasiones e intentos de despojo (Salas, 2010).

La metodología de MI se basa tanto en la investigación tradicional como en el análisis de archivos y técnicas antropológicas de observación y registro, también combinan la cartografía gubernamental del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) e información catastral del Registro Agrario Nacional con el conocimiento comunitario local resultado de la cartografía y SIG participativos (Wynn, 2009).

Para este tipo de investigación es de vital importancia la participación de la comunidad ya que “las poblaciones locales tienen el mejor y más detallado conocimiento de su entorno y recursos que pueden ser recolectados e interpretados geográficamente” (México Indígena, 2006, para 6) [traducción mía]. Así, a través de la capacitación de personas locales en técnicas de recolección de datos geográficos, y la realización de asambleas y cuestionarios en campo, se crearon mapas cognitivos individuales y comunitarios, que incluyen el despliegue de elementos naturales, toponimias nativas y sus coordenadas geográficas (*Imagen 33*) (México Indígena, 2006).

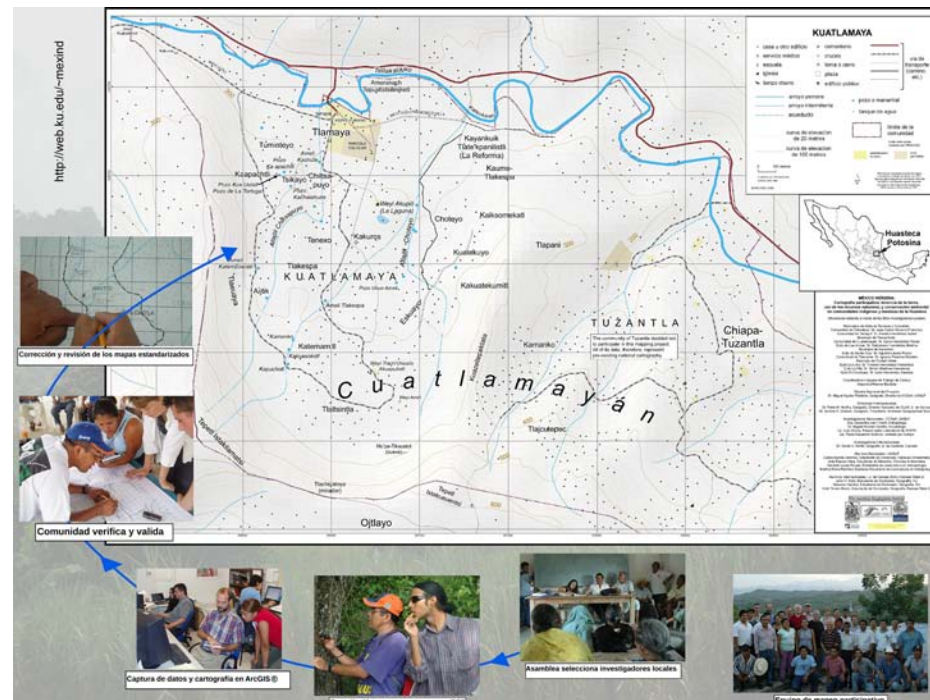


Imagen 33 Cuatlamayan

Estuvieron trabajando de esta manera en la Huasteca Potosina, sacando una serie de mapas y el SIG que se encuentran de manera pública en la página web del proyecto para que cualquiera –que hable inglés– pueda disponer de ella. Como podemos observar en la *Imagen 34*, el SIG muestra la topografía, hidrología, caminos y lugares importantes como sitios arqueológicos, plazas, capillas, escuelas, cementerios, etc., y, de manera muy detallada, precisa la situación legal de las parcelas y su relación con el PROCEDA: registrado o no, tierra comunal/ejidal, cooperativa, propiedad privada, venta legal o ilegal, propietario de la comunidad o foráneo; uso de la parcela: solar, fuente de agua, cultivo, ganado.

En Oaxaca la historia resultó un poco diferente. Después de 2 años de

trabajo, la investigación causó desconfianza en las comunidades de Santa Cruz Yagavila y Santa María Zoogochi, quienes abandonaron el proyecto al no tener claridad del objetivo del mismo (UNOSJO, 2009). En cambio, se continuó en San Miguel Tiltepec y San Juan Yagila hasta el año 2009, cuando la asamblea de San Miguel Tiltepec y la Unión de Organizaciones de la Sierra Juárez Oaxaca (UNOSJO) lanzaron cada una comunicados de prensa denunciando al proyecto México Indígena como geopiratería.

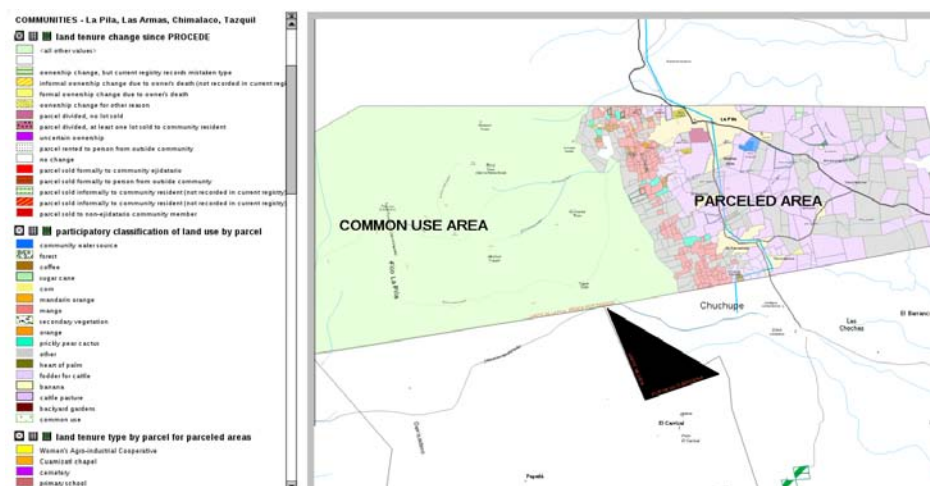


Imagen 34 Huasteca Potosina SIG Online

Afirmaron que nunca se les informó que como financiadores del proyecto estaba la Oficina de Estudios Militares Foráneos⁴¹ (FMSO por sus siglas en inglés) del Departamento de Defensa del Ejército de los Estados

41 "La casa del FMSO, el Fuerte Leavenworth, fue el cuartel general del frente occidental durante el expansionismo en tierras indígenas a principios del siglo XIX, así como el epicentro del 'control' ejercido por el Departamento de Guerra sobre las poblaciones indígenas después del Guerra Civil. Hoy en día, el FMSO se concentra en amenazas emergentes y asimétricas a la seguridad nacional de los Estados Unidos de América" (Sedillo, 2007).

Unidos (San Miguel Tiltepec, 2009; UNOSJO, 2009), a la que el equipo de MI le entregaba reportes mensuales (Ribero, 2009).

Tampoco se les comunicó que el proyecto MI era el prototipo del programa de Expediciones Bowman de la Sociedad Americana de Geografía (AGS por sus siglas en inglés), con el cual se busca atender lo que la AGS considera como la principal problemática frente a los SIG, es decir, que no existen formatos que permitan una geolocalización "precisa y significativa", que permita relacionar, analizar y mostrar datos a partir de las variables de origen étnico, población, recursos y **lealtades** (México Indígena, 2008).

De esta manera, la AGS propone como solución mandar un equipo de geógrafos a regiones foráneas para incrementar el **entendimiento** de éstas para EU y la comunidad internacional (México Indígena, 2008). Su director, Jerome Dobson, declaró que se planean realizar investigaciones en todo el mundo, lo cual ve muy posible, ya que mandar a un investigador y algunos alumnos a estudiar un semestre en cada país del planeta costará solamente \$125 millones de dólares y ya cuentan con \$2.5 millones, de los cuales gran parte ha venido del FMSO (Herlihy, et. al., 2006: 10).

Es importante saber que el supervisor de las Expediciones Bowman y consultor para América Latina del FMSO, el Teniente Coronel Geoff Demarest, es graduado de la Escuela de las Américas⁴² y es conocido por sus declaraciones sobre la privatización y titulación de

42 La Escuela de las Américas, operada por el Ejército de los Estados Unidos como iniciativa de la Doctrina de Seguridad Nacional, fue fundada en 1946 en la zona del canal de Panamá con el objetivo de entrenar a soldados latinoamericanos en técnicas de guerra y contrainsurgencia. Por sus aulas han pasado más de 77 mil alumnos, muchos de los

tierras como clave para la estabilidad, la prosperidad, el progreso y la seguridad en América Latina, al ser ésta una forma de control y gobierno efectivo de la tierra y sus habitantes (Sedillo, 2009).

De acuerdo a lo anterior, se han desclasificado múltiples artículos de su autoría sobre la correlación entre la información geográfica y la estrategia militar, describiendo detalladamente los usos de SIG para la contrainsurgencia (Sedillo, 2009). Demarest, especializado en geopolítica y conflicto armado en Latinoamérica, enfoca sus textos en las operaciones militares estadounidenses llevadas a cabo a través del controvertido Plan Colombia. El Plan Colombia, también llamado Plan para la Paz y el Fortalecimiento del Estado o Plan Colombia para la Paz, fue un acuerdo bilateral entre el gobierno colombiano y el estadounidense. Con una duración de seis años, su objetivo era eliminar el tráfico de drogas y promover el desarrollo económico y social; para lograr esto, Colombia recibió asistencia del programa de Financiamiento Militar Foráneo y del fondo antinarcótico del Departamento de Defensa estadounidense (Veillette, 2005).

Siguiendo esta línea, en el año 2006, el gobierno del presidente Felipe Calderón declaró la “guerra contra el narcotráfico”, empezando el despliegue de fuerzas armadas y operativos militares en Michoacán y otros estados de la zona norte del país. Esto sentó los antecedentes de lo que se considera una operación similar al Plan Colombia, la Iniciativa Mérida o también llamada “Plan México”. El acuerdo firmado en 2008 entre el presidente de México, Felipe Calderón, y el de Estados

cuales han resultado ser destacados violadores de los derechos humanos en sus propios países, varios dictadores de la región fueron alumnos. En 1984 la Escuela de las Américas fue trasladada al Estado de Georgia en los Estados Unidos a petición del presidente

Unidos, George Bush, tiene como objetivos “afectar la capacidad del crimen organizado, institucionalizar la capacidad de mantener el Estado de Derecho, crear la estructura fronteriza del siglo XXI y construir comunidades fuertes y resilientes” (Misión Diplomática de los Estados Unidos en México, s.f.: para 3). Según el acuerdo, para lograr lo anterior es necesaria la fuerza armada, por lo que el ejército mexicano recibe un 80% de su financiamiento y entrenamiento directamente de la armada estadounidense que, usando como excusa el narco-terrorismo, siguen militarizando comunidades (Sedillo, 2009).

Si todavía quedaban dudas sobre los intereses ocultos del proyecto, la UNOSJO (2009) alerta sobre el parecido de las Expediciones Bowman con el polémico Sistema de Terreno Humano (HTS por sus siglas en inglés), el cual fue un programa de contrainsurgencia del Ejército de los Estados Unidos realizado en comunidades indígenas, también financiado por la FMSO. El HTS fue implementado para que científicas/os sociales, sobre todo antropólogas/os, llenaran los vacíos culturales y sociales dentro de áreas de operaciones militares tácticas (Wikileaks, 2008:2). En palabras del general Petraeus, director del HTS, “el conocimiento del terreno cultural es tan importante, y a veces hasta más, que el conocimiento del terreno geográfico (...) Las personas son, en muchos aspectos, el terreno decisivo” (Bryan, 2010:1) [traducción mía].

El objetivo del HTS era elaborar reportes que describieran las dinámicas locales y a las poblaciones (origen étnico/tribal, prácticas religiosas, situación socioeconómica, relación actual con la milicia estadounidense), los elementos históricos relevantes del área, y las personas y organizaciones que pudieran afectar las misiones (Wikileaks, 2008:32).

Si bien la AGS se ha desligado de los HTS, tanto la UNOSJO como académicas/os consideran que el proyecto México Indígena sigue esa misma línea. Para demostrarlo, la UNOSJO declara que en los mapas publicados por el equipo de MI se encuentran bases de datos con los nombres de los comuneros, asociados a la localización geográfica de sus parcelas, el tipo de uso que se da a la tierra formal o informalmente y otros datos (Imagen 35 y 36). Estas bases de datos, tiene mucha similitud con las realizadas por el HTS.

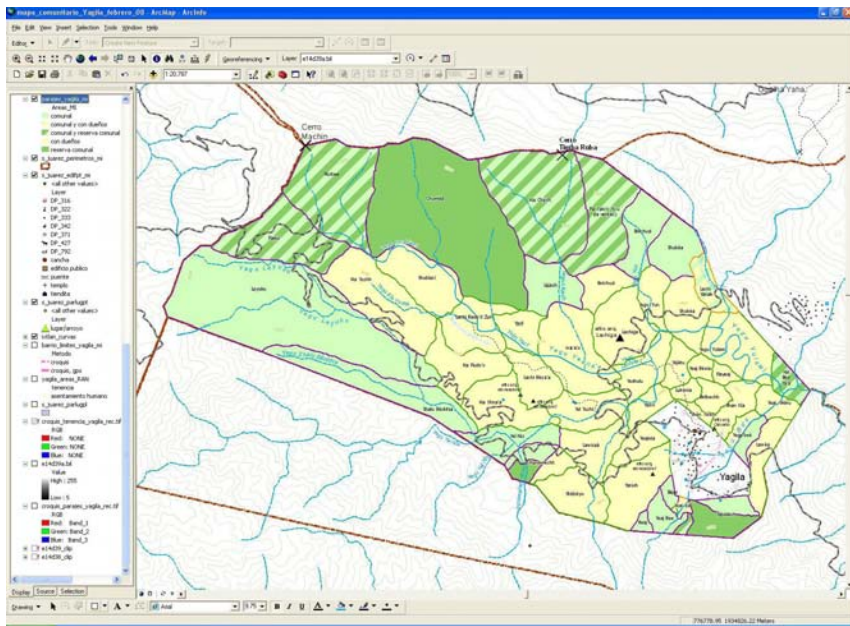


Imagen 35 Mapa comunitario Yagila

Por su parte, Herlihy y Dobson del equipo de MI afirman que “las demandas de los pueblos indígenas por la tenencia de la tierra y la autonomía territorial desafían a las políticas económicas neoliberales –y a la propia democracia” (Herlihy et al., 2008 en Bryan, 2010:2) [traducción mía]. Una vez más, esta declaración sigue el mismo tenor que el HTS.

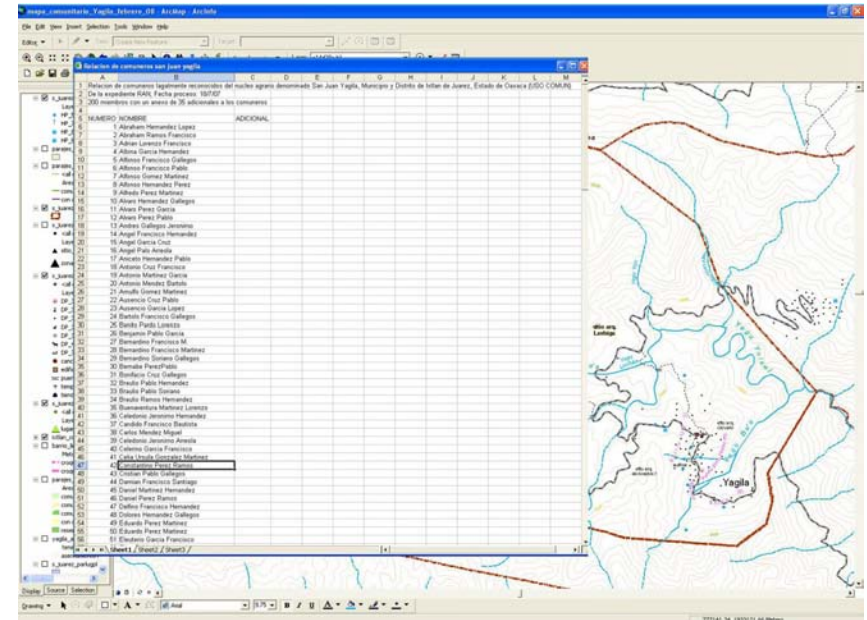


Imagen 36 Relación de comuneros Yagila.

De igual manera, en la página oficial del proyecto MI se explica que el interés en los territorios indígenas de México nace porque albergan significativas áreas de recursos forestales, mineros, represas hidroeléctricas y fuentes de agua potable; y son puntos de origen de rebeliones y tráfico de drogas y recursos piratas, así como lugares donde la pobreza fomenta la emigración (México Indígena, 2006 y 2008).

Después de toda esta investigación por parte de las comunidades de Oaxaca, se demandó la eliminación de los mapas e información del sitio web, así como el regreso total del material elaborado a las comunidades (UNOSJO, 2009). Sin embargo, todavía se pueden encontrar algunos mapas en archivos y presentaciones en la página oficial, como podemos ver con los presentados. De igual manera, hay una gran posibilidad de que existan copias y archivos en las universidades y el FMSO (Sedillo,

2009).

Frente a todo este panorama, el documentalista del caso Simón Sedillo (2009) afirma que no es coincidencia que el equipo de MI empezó el mapeo en pueblos originarios de Oaxaca en el verano de 2006, en medio de uno de los levantamientos populares con fuerte composición indígena, más grandes de las últimas décadas en México: la ocupación de la capital de Oaxaca por organizaciones magisteriales, sociales y populares que formaron la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), la cual se presentó con demandas políticas en temas educativos y un objetivo principal: la renuncia del corrupto gobernador Ulises Ruíz.

Este levantamiento duró más de 6 meses en los que también hubo marchas, mítines, cierres carreteros, etc., lo que llevó al desalojo violento de la APPO por parte de la Policía Federal Preventiva en noviembre de ese año. En el curso del conflicto murieron al menos 17 personas y hubo más de 100 heridos (Bryan, 2010:2; La Jornada, mayo-noviembre 2006).

Es importante recordar que Oaxaca es uno de los estados con mayor presencia indígena al concentrar 16 pueblos o grupos etnolingüísticos con sus variantes dialectales y “una extraordinaria riqueza de procesos autonómicos enraizados en la comunidad como núcleo básico de sus formas de organización social” (López y Rivas, 2006) y de tenencia comunal de la tierra. De esta manera, la investigación de MI, que aclara San Miguel Tiltepec “no nace del interés propio de las comunidades” (2009), creó mapas de gran utilidad para

finas militares y de contrainsurgencia, pero también para fines industriales: explotación de recursos minerales, vegetales,

animales y de biodiversidad, mapeo de accesos carreteros construidos o “necesarios”, fuentes de agua, poblados, mapeo social de la posible resistencia o aceptación a proyectos (Ribero, 2009).

A pesar de las múltiples críticas que se le han hecho, las Expediciones Bowman continúan en las Antillas, Colombia, Jordania y Kazakstán (México Indígena, 2008). Además, se están realizando proyectos de implementación con comunidades indígenas de Honduras a través de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (López y Rivas, 2014) y ha habido múltiples encuentros en Costa Rica para empezar un proyecto ahí (López y Rivas, 2015).

Después del análisis de este proyecto, podemos afirmar lo dicho párrafos anteriores: uno de los mayores enemigos de la política neoliberal es la organización comunitaria y la defensa de la autonomía, por eso, continúa el despliegue de operaciones militares en tierras de pueblos originarios.

Algo que diferencia esta experiencia de las que se comentaron en el primer capítulo (referentes a la colonización y a la formación de los primeros estados-nación) es el papel que han jugado las universidades, sobre todo el área de ciencias sociales, en el diseño y elaboración de metodologías que presentándose como “participativas” sacan información sobre los usos del territorio y sus recursos en beneficio de empresas, organizaciones y gobiernos que buscan la implementación de políticas neoliberales.

Situaciones como la expuesta, que además son cada vez más comunes, nos obligan a repensar el para qué, el cómo, para quiénes, y con

quiénes de nuestros proyectos. Si bien el problema no es metodológico sino ético y político, hay que tener claro cuál es el fin del conocimiento en nuestras investigaciones/proyectos, si simplemente es la descripción y comprensión del objeto que se estudia, si hay motivaciones económicas o de prestigio detrás, o si el conocimiento y la comprensión son parte fundamental del largo proceso de humanización y transformación del mundo.

Pedagogía del territorio

Después de siglos de lucha y décadas de intensificación de los movimientos sociales en Abya Yala, en los años noventa fue difícil acallar a los pueblos originarios y campesinos, grupos feministas, colectivos populares, urbanos, magisteriales, entre otros, quienes de manera pública y creativa han promovido formas de organización autogestivas y horizontales, que cuestionan y retan al modelo de desarrollo y crecimiento económico neoliberal al conformar y reafirmar otras maneras de vivir el territorio, la política y los cuerpos (Ares y Risler, 2013:7; Fernández, 2002:24; Zibechi, 2010).

Partiendo de diversas latitudes e inquietudes, estas colectividades se replantean el papel del Estado, las empresas y hasta de las mismas ONG; y retoman prácticas y discursos emancipatorios desde pedagogías otras⁴³, la teología de la liberación⁴⁴, maneras alternativas de

43 El tema de la educación y formación se ha convertido en parte fundamental de la propuesta política y cultural de diversas organizaciones y movimientos sociales, quienes retoman aspectos de la educación popular y de múltiples tradiciones rurales e indígenas (Zibechi, 2010:4).

44 Nacida a finales de los años 60 en América Latina, la teología de la liberación es una corriente de pensamiento y acción de comunidades eclesiales de base comprometida con las/os pobres, la cual, desde una mirada crítica sobre la realidad de las/os oprimidas/

producción⁴⁵(Zibechi, 2006), la libre circulación de saberes y prácticas⁴⁶, y la articulación de organizaciones y colectividades en red (Ares y Risler, 2013).

A pesar del boom tecnológico y del papel que han jugado las redes sociales dentro de la difusión y organización de espacios de protesta, las demandas y campos de acción van mucho más allá del plano cibernético al seguir partiendo de lo territorial: luchas por la defensa de los recursos y la tierra, por viviendas dignas, por la creación de escuelas y centros de salud de calidad, por espacios seguros libres de discriminación, acoso, violencia y militarización, etc.

De igual forma, no hay que olvidar que es en el territorio físico donde ponemos el cuerpo y el grito, donde nos encontramos con las/os otras/os para convivir, discutir, organizarnos, imaginar y crear proyectos. El territorio sigue siendo el espacio de acción, “es el elemento necesario para que historias, culturas y pueblos sigan existiendo y construyendo su futuro” (Gasparello y Quintana, 2010:25). Aunque existen diversas

os y explotadas/os, fomenta la resolución de problemas colectivamente a través de la organización popular (Zibechi, 2010:2).

45 Los modos de producción alternativos se basan en una manera diferente a la capitalista de organizarnos, relacionarnos y trabajar. De esta forma, podemos hablar tanto de los talleres y fábricas reapropiadas por obreras/os, de cooperativas y experiencias de autogestión; como también de proyectos de comercialización y consumo responsable como las monedas alternativas, huertas comunitarias, mercados de trueque e intercambio, grupos de consumidores responsables y prosumidores, etc.

46 La cultura libre es un movimiento que se contrapone a las medidas restrictivas de los derechos de autor, por lo que promueve la cooperación e intercambio horizontal de saberes entre personas. Dentro de sus principios está la libertad en el uso, el estudio, la distribución y modificación de obras creativas, usando Internet y otros medios (www.freedomdefined.org. Definición de las obras culturales libres (2007). Disponible en (www.freedomdefined.org/Definition/Es) consultado 25/10/15.

prácticas que potencian estos encuentros, el mapeo colectivo (Iconoclasistas, 2012) ha destacado como herramienta que acciona la reflexión y problematización de territorios a la par que fomenta que se socialicen e intercambien saberes y prácticas desde la participación colectiva y creativa.

De esta manera, el mapeo ocurre desde “abajo” y sin la necesidad de la aprobación ni financiamiento de expertos de “arriba” (Crampton, 2010:41), lo que permite la producción de conocimiento a partir del saber local. Esta característica ha hecho que muchas experiencias educativas retomen el mapeo como un medio para reflexionar y actuar sobre el mundo de manera crítica y transformadora.

Siguiendo lo anterior, terminaremos este tercer capítulo profundizando en las experiencias de mapeo de la dupla argentina Iconoclasistas.

Mapeando los saberes colectivos

Combinando inquietudes sobre la producción gráfica, la cultura libre y la investigación colectiva, Julia Risler y Pablo Ares conformaron el dúo de Iconoclasistas en 2006. Comenzaron generando recursos gráficos de denuncia y de visibilización de otras formas de vida y resistencia que fueran fáciles de socializar y reapropiar.

Promoviendo formas creativas de comunicación que trascendieran la manera clásica, a través de carteles en blanco y negro llenos de información poco atractiva y digerible; comenzaron a crear experimentos gráficos llamativos y de alcance popular, que tuvieran facilidad para difundirse en múltiples espacios y con diversos públicos, permitiendo “captar perceptivamente la atención y poder producir

alguna conmoción subjetiva que promueva y potencie la acción” (Iconoclasistas, 2014).

Continuando con la gráfica como medio político y educativo, dos años después comenzaron a delinear su propuesta de mapeo colectivo, la cual las/os ha llevado a recorrer Argentina, Latinoamérica y Europa compartiendo proyectos libres y talleres con estudiantes, organizaciones barriales, movimientos sociales, artistas, comunicadores, y “todo aquel/lla que se sienta interpelado a pensar colectivamente su territorio” (Iconoclasistas, 2014).

Mapeando desde el habitar

Su propuesta de mapeo colectivo parte de una sólida base teórica desde la cartografía crítica y la geopolítica, que, como vimos en el primer capítulo, resaltan el carácter hegemónico de los relatos y cartografías oficiales creados para “organizar, dominar y disciplinar a quienes habitan un territorio” (Ares y Risler, 2013:7). A su vez, conjuntan este conocimiento teórico con el que se construye desde las vivencias y experiencias de las/os participantes, desafiando los relatos dominantes sobre los territorios y sus habitantes (Ares y Risler, 2013:12).

Trabajan en pequeños grupos para facilitar el compartir y contrastar las experiencias y saberes cotidianos desde las formas subjetivas del habitar, transitar, percibir, crear y transformar los territorios (Iconoclasistas, 2014) (*Imagen 37*). Posteriormente, las discusiones y ejercicios se plasman en un mapa que sirve como soporte gráfico común, donde se representa el territorio como es: dinámico y en constante cambio, “en donde las fronteras, tanto las reales como las simbólicas, son continuamente alteradas y desbordadas por el accionar de cuerpos

y subjetividades” (Ares y Risler, 2013:8).



Imagen 37 Estudiantes, vecinos y docentes, barrio San Martín, Córdoba.

Para complementar estas narraciones se intervienen los mapas con diversos recursos gráficos como íconos, estampas y símbolos, los cuales ayudan a visualizar las diversas miradas, sentidos, vivencias y sentimientos de las/os participantes (Ares y Risler, 2013:20) (Imagen 38). Para las/os Iconoclasistas la importancia de lo gráfico recae en que el mapa, acompañado de la discusión y preguntas provocadoras, porque visibiliza las condiciones de vida y problemáticas de un territorio, y facilita la identificación de responsables y vínculos entre lo local y procesos de despojo y neocolonización a diversas escalas (Iconoclasistas, 2014); Pero, de igual forma, permite “señalar experiencias y espacios de organización y transformación, a fin de tejer la red de solidaridades y

afinidades” (Ares y Risler, 2013:12).



Imagen 38 Esquiza-Córdoba.

Para esta última parte del proceso de mapeo, es fundamental el compartir de manera colectiva los trabajos en equipo, ya que es en ese momento donde se puedan “condensar las diversas miradas y distinguir prioridades y recursos a la hora de proyectar alternativas emancipatorias que adoptarán diversos cursos de acción” (Iconoclasistas, 2014). De esta manera podemos observar que el mapa es un dinamizador lúdico que potencia la participación colectiva, sin embargo, sigue siendo un

principales problemáticas que acontecen en la región: la megaminería a cielo abierto, el modelo de agronegocios y los monocultivos transgénicos, la explotación petrolera, la escasez del agua, la construcción de represas hidroeléctricas, los emprendimientos turísticos de élite, el avance en la construcción de la infraestructura IIRSA⁴⁷, conflictos territoriales vinculados al narcotráfico, militarización y paramilitarización que conllevan la expulsión de sus habitantes (Iconoclasistas, 2014).

De igual manera complementan esta información con pequeños relatos de las mayores problemáticas de América Latina: el capitalismo como modelo basado en la explotación de los bienes comunes y personas, el poder patriarcal, machista y homofóbico que dicta las normas del deber ser de nuestros cuerpos, afectos y sexualidades a la par que legitima y reproduce la violencia física y estructural hacia mujeres y disidentes sexuales; y la continuación del sistema colonial que menosprecia nuestras raíces no occidentales al fomentar dinámicas de discriminación, racismo, explotación y hasta erradicación de las culturas y miembros de pueblos originarios y afrodescendientes.

Frente a todo lo anterior, en el mapa se visibilizan las distintas maneras en que se ha y se sigue luchando y resistiendo, retomando los procesos de organización que llevan más de 500 años así como modelos de vida otros. Así, el mapa muestra a los pueblos y colectividades que se han organizado en defensa y protección de los bienes comunes poniendo sobre la mesa no sólo la cuestión ambiental, sino otros modelos de sociedad y ser humano en armonía y cuidado con los demás seres

47 "Proyecto que apunta a dotar a Suramérica de una infraestructura vial portuaria, energética y de canalización de grandes ríos que permita promover el comercio mundial por la eficiente circulación de mercaderías, información y energía, a lo largo de 10 ejes de integración o desarrollo" (Iconoclasistas et. al, América latina rebelde).

vivos y con la madre tierra (Iconoclasistas, 2014).

Entre muchos otros, aparecen los movimientos en contra de la privatización del agua en Cochabamba, Bolivia y Tucumán, Argentina, el levantamiento zapatista en México en contra de la globalización y neoliberalismo, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y otros levantamientos de pueblos originarios en Bolivia, Ecuador y Perú; a la par de los movimientos por el reconocimiento de las poblaciones afroamericanas y las movilizaciones urbanas como los piqueteros en Argentina, las estudiantiles en toda la región y las de la comunidad feminista y disidente sexual.

Para complementar la cuestión espacial presentan una cronología contemporánea de los hechos más importantes de cada país de la región⁴⁸, junto con fechas de celebración/conmemoración de los movimientos sociales, como una forma de mostrar las otras voces, historias y geografías, llenas de resistencia, lucha y dignidad que florecen en el continente.

Nuestra señora de la rebeldía

La cosmogonía de Nuestra señora de la rebeldía, como bien lo dice su nombre, juega con los mitos de origen que nos han enseñado en la escuela y en los medios de comunicación para mostrarnos as otras raíces de Abya Yala desde la historia de los pueblos, cuerpos y subjetividades subversivas (*Imagen 40*), lo cual a su vez nos muestra que el territorio está

48 El mapa y la cronología incluyen a todos los países de la región excepto: República Dominicana, Belice, Guadalupe, Guayana Francesa, Martinica, San Bartolomé y San Martín. Perú sí aparece en el mapa, pero no en la cronología, sin embargo, Iconoclasistas tienen mapeos específicos sobre la resistencia peruana que pueden consultarse en su página web oficial.

compuesto por mucho más que elementos naturales.



Imagen 40 Nuestra señora de la rebeldía, versión Cuzqueña, 2009.

De esta forma, a partir de nombrar, ponerle cara y contar pedazos de historias de miembros de pueblos originarios, afrodescendientes, campesinas/os, guerrilleras/os, educadoras/es, activistas, en fin, luchadoras y luchadores sociales, se muestra la genealogía rebelde y emancipatoria, ni académica ni racionalista, de donde parten las filosofías, pensamientos, prácticas e identidades **otras** de la región (Zibechi, 2010:6).

De igual manera, en el mapa se entretujan elementos populares con otros desde los pueblos y movimientos sociales, empezando con la analogía a la Virgen de Guadalupe y la Tonantzin, también las miniaturas cuzqueñas, las xilografías mexicanas, símbolos de los pueblos andinos y mesoamericanos, así como la **wiphala**⁴⁹ y el machete, con el fin de:

recuperar históricamente la saga de las insurrecciones populares con el convencimiento que los mitos y símbolos ancestrales pueden contribuir a nutrir un imaginario colectivo reactualizado en el presente y hecho cuerpo en las distintas formas de unidad y solidaridad que se despliegan en la lucha cotidiana contra las distintas máscaras que adquiere el orden dominante (Iconoclastas, 2014).

Y esto a su vez se complementa con la visualización de algunas de las

49 La wiphala, en aimara bandera, es un símbolo de resistencia cultural que une y comunica a diversos pueblos andinos de la región del Tawantinsuyu, que hoy conocemos como: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina. En la wiphala se representan las celebraciones de las cuatro fiestas anuales que conmemoran los cuatro períodos del año estaciones; de igual forma, los colores están compuestos por el rayo solar que se descompone en los siete colores del arcoiris. Es utilizada principalmente por el pueblo aimara y es izada en diversos acontecimientos sociales y culturales. Desde el 2008 es reconocida constitucionalmente como uno de los diversos símbolos del Estado Boliviano (Wiphala, solemne emblema de los indígenas símbolo de resistencia, disponible en <http://wiphala.org/sagradawiphala.htm>, consultado 14/01/16).

máximas de los movimientos sociales actuales, como la descolonización, la unidad en la diversidad, el respeto a la Pachamama, y la lucha y resistencia por la autonomía, la justicia, la libertad y dignidad de los pueblos, colectividades y habitantes de la región.

Las experiencias tan diversas expuestas en este capítulo trataron de mostrar que en efecto, existen infinitas formas de mapear y múltiples propósitos para realizar mapas que pueden ir desde el despojo de territorios y misiones de contrainsurgencia, hasta la defensa del territorio y la recuperación de los saberes y sueños colectivos.

Sin embargo, se trato de darle más peso a como el mapeo ha sido una actividad constante en la búsqueda y lucha por los derechos territoriales y la autodeterminación de varios pueblos y colectividades de Abya Yala. Como pudimos observar, todos los ejemplos mostraban el mapa como un medio, no un fin en sí mismo, que como tal despliega posibilidades de socialización y discusión de las problemáticas y proyectos desde la cosmovisión y contextos propios, pero sigue siendo en la organización y colaboración colectiva, comprometida y horizontal donde se concretan proyectos y formas de hacerle frente a dichas problemáticas.



Cuarta parada: Mapeamos caminando

Volver a la tierra es tomar nuestro corazón y ponerlo allí para que vuelva a florecer.

Colectivo del diplomado Escuela y Comunidad

Los saberes, contruidos expresamente en colectivo, son la base de nuestras posibilidades de resistencia y utopía.

Ramón Vera

A lo largo de los capítulos anteriores hemos conocido múltiples maneras de pensar, hacer y socializar mapas, las cuales responden a diversos contextos y a determinadas problemáticas. Con el fin de profundizar en algunas de las discusiones que se abordaron con la narración de estos mapeos **otros**, este capítulo final se enfocará en la relación entre educación, territorio y mapeo a través de la experiencia de la que pude ser parte durante mi servicio social de agosto del 2013 a junio del 2014 en el tercer año del diplomado **Escuela y Comunidad. Metodología de educación por proyectos en comunidades indígenas del estado de Yucatán**, proyecto enfocado a docentes, cuya apuesta es la construcción de una educación propia en y para el pueblo maya peninsular, en la que el territorio es un eje fundamental por ser donde se construyen los saberes colectivos, y el mapeo es una de las herramientas usadas para visibilizarlos.

Empezaremos este capítulo haciendo una breve descripción del contexto de Yucatán enfocado a la situación del pueblo maya peninsular para entender desde dónde surge la propuesta del diplomado **Escuela y Comunidad**; para completar, conoceremos parte de la historia y convicciones del colectivo de trabajo. Lo anterior nos dará pie a hablar de la propuesta de educación propia del diplomado, la cual se sitúa frente a un modelo educativo nacional que utiliza un currículo homogéneo para las diversas realidades del

país. Aquí retomaremos y concretaremos algunas de las discusiones sobre la educación vistas en el primer capítulo.

Después, nos enfocaremos en la propuesta de mapeo del diplomado, donde, al recordar algunos de los planteamientos surgidos en el segundo capítulo sobre otras formas que existen de mapear, profundizaremos en la didáctica del mapeo, es decir, trataremos de dar algunas pistas a la pregunta ¿cómo mapear? De esta forma, se resaltarán la importancia pedagógica de recorrer y reconocer el territorio, y los saberes que de él emanan y se construyen, así como la necesidad de encuentro y diálogo entre las/os docentes, alumnas/os y comunidad.

Y, finalmente, continuaremos el tema del mapeo y la resistencia abordado en el tercer capítulo al reflexionar sobre la relación entre educación, territorio y vida digna, donde en comunidades campesinas, desde tiempos ancestrales, la siembra en la milpa ha sido un espacio educativo donde se transmite la cultura propia y modos de vida autónomos y respetuosos a la naturaleza.

Sobre la metodología, este capítulo está elaborado a partir de dos textos inéditos que el colectivo del diplomado me compartió, los cuales son resultado de la reflexión y sistematización de la propuesta educativa desarrollada durante los tres años que duró el diplomado en Yucatán, me referiré a estos escritos como “Escuela y Comunidad, 2013” y “Escuela y Comunidad, 2015”. De igual forma, retomaré las relatorías que realizamos las personas de servicio social, y mis apuntes personales elaborados durante las reuniones de trabajo y las sesiones del diplomado. Tanto las jornadas de preparación como el diplomado mismo eran arduas, profundas y complejas, en ambas se le dio mucha importancia a la reflexión y análisis colectivo; aunado a esto, la constante

y acalorada discusión, así como el vasto número de participantes, dificultaron un registro de opiniones de manera individual, por lo que en este escrito me referiré a las aportaciones del colectivo de trabajo como “Colectivo EyC, día/mes/año”, y a las de las/os docentes como “Docentes EyC, día/mes/año”.

No está de más mencionar que, aunque hablo desde mi experiencia personal, ninguna de las reflexiones siguientes hubiera sido posible sin el trabajo colaborativo, por lo que este capítulo es resultado de las enseñanzas y cariño de todo el colectivo del diplomado y estoy muy agradecida por el tiempo compartido. Mejores maestras/os no podría haber tenido en esas tierras mayas.

Yucatán: tierra maya

Yucatán es un estado localizado en el sureste de la República Mexicana y cuenta con una población de 1 955 577 personas (INEGI, 2010). En el aspecto económico, durante el siglo XX y hasta la década de los 70, las principales actividades productivas estaban relacionadas con una larga tradición campesina y henequenera que disminuyó notablemente con la apertura y liberación comercial; de esta forma, las actividades económicas dieron un giro hacia la industria maquiladora, el turismo, el comercio, la construcción y la prestación de servicios (IEPAAC y UNICEF, 2013:13-14). A pesar de la incorporación de estas actividades productivas –que se creía traerían el progreso y desarrollo– Yucatán es considerado un estado con un alto grado de marginación (CONAPO, 2011): el 47.9% de su población vive en situación de pobreza, el 56.8% carece de acceso a la seguridad social, el 24.6% presenta rezago educativo y el 22.4% no cuenta con servicios de salud (CONEVAL, 2010).

Ante el abandono del campo y la falta de oportunidades educativas y laborales, Yucatán tiene un fuerte flujo migratorio, principalmente intraestatal, donde la población rural emigra a Mérida; seguida de la migración interestatal hacia Quintana Roo, Campeche, Tabasco, Veracruz, la Ciudad de México y el Estado de México, principalmente; y en menor medida una migración internacional, predominantemente hacia Estados Unidos (IEPAAC y UNICEF, 2013:18-19).

En la dimensión cultural, de acuerdo con el censo del 2010, el 62.7% de la población se autoadscribe como indígena, de ellas/os el 29.57% es hablante de alguna lengua originaria, con un alto predominio de la lengua maya con un 98.65%⁵⁰ (INEGI, 2010). De los 106 municipios del estado, el 92.4% es habitado principalmente por mayas (CDI, 2005), concentrándose en la región oriente, seguida de la región sur, ambas zonas cuentan con los ocho municipios con índices más altos en marginación y pobreza de la entidad (IEPAAC y UNICEF, 2013:15-16).

A pesar del elevado índice de autoadscripción como mayas, el número de hablantes de la lengua va en decremento, esto lo podemos observar en el hecho de que, de la población de 3 a 17 años, sólo el 15.9% habla maya (INEGI, 2010). Estos datos muestran que ésta no se está enseñando como lengua materna, ocasionando que infantes y personas de la tercera edad tengan menos posibilidades de comunicarse en esta lengua, lo que representa un grave problema de transmisión y recreación de la cultura y conocimientos propios (IEPAAC y UNICEF, 2013:49).

50 Debido a la inmigración en Yucatán se hablan poco más de 30 lenguas indígenas además de la lengua maya, entre ellas el chol, tseltal, tsotsil, mixe, zapoteco y náhuatl (INEGI, 2010).

Una de las maneras en la que las instituciones y organismos no gubernamentales han hecho frente a esta situación es a través de lo legal. Desde mediados del siglo pasado se han ratificado instrumentos internacionales que han impactado de manera positiva el marco jurídico de México en materia de derechos humanos y de pueblos originarios, reconociendo el derecho a la cultura, educación y lengua propia de los pueblos indígenas. Diversos acuerdos y convenios⁵¹ establecen que los programas educativos deben responder a las necesidades específicas de los pueblos originarios abarcando su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás asociaciones sociales, económicas y culturales; así como el aprendizaje, lectura y escritura de la lengua materna. De igual forma, reconocen el derecho de los pueblos a crear y controlar sus propios medios educativos, en sus idiomas, y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Específicamente en Yucatán se cuenta con legislaciones⁵² que legalmente promueven el desarrollo del pueblo maya, así como una educación bilingüe e intercultural basada en el principio de equidad entre las comunidades. Estas leyes también establecen mecanismos

51 Destacan internacionalmente: el Convenio 169 Pueblos Indígenas e Internacional del Trabajo sobre Tribales, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Convenio Internacional sobre la Eliminación de todas Formas de Discriminación, la Convención sobre los Derechos del Niño. Aunque son instrumentos de carácter no vinculante –es decir, que no establecen en sí mismos obligaciones internacionales–, igual es importante mencionar a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas. En lo nacional tenemos: la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas.

52 Dentro de las más importante están la Constitución Política del estado de Yucatán, la Ley Estatal de Educación, y la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de Yucatán.

que permiten la preservación y enriquecimiento del uso y desarrollo del idioma maya, los conocimientos y todos los elementos que constituyen la cultura e identidad del pueblo maya peninsular.

Aunque estas leyes y tratados representan un gran avance *en el papel*⁵³ pocas veces tienen un impacto real y concreto: continuamos con un sistema educativo que no toma en cuenta las necesidades y demandas de las comunidades mayas y las propuestas de educación alternativa de diversas organizaciones (Escuela y Comunidad, 2015:5). Una de ellas, el colectivo Múuch o Kaanbal (Aprender juntos)⁵⁴, resalta la incongruencia entre los compromisos realizados por las instancias gubernamentales en materia de educación y respeto a la diversidad cultural y la “falta de implementación de políticas educativas que posibiliten el control, por parte de las comunidades indígenas, de las decisiones sobre el currículo que organiza las prácticas docentes de las escuelas en las comunidades donde son mayoría” (IEPAAC y UNICEF, 2013:59).

53 es importante poner sobre la mesa los intensos debates y críticas en torno a los tratados internacionales. En primer lugar, a pesar de que están reconocidos dentro del ámbito internacional, los llamados derechos de tercera generación (derechos colectivos, de los pueblos y de medio ambiente) son bastante ambiguos en su interpretación y ejercicio. De igual manera, comunidades árabes, poblaciones africanas y pueblos originarios critican la pretendida universalidad de los derechos humanos, destacando que descansan sobre un orden económico y político injusto y asimétrico basado en el ciudadanía e igualdad desde la visión individualista y occidental, también enfatizan en las diferencias culturales y las múltiples maneras de concebir una vida digna. Por último, y ante la alarmante violencia vivida en países como el nuestro, se visibilizan las múltiples violaciones a los derechos por parte del mismo Estado así como la falta de mecanismos reales para denunciar y garantizar el cumplimiento de los derechos; a la par, que la credibilidad y confianza ante las instancias encargadas de velar por ellos está en tela de juicio debido a los múltiples casos de corrupción y discriminación dentro de éstas.

54 El colectivo Múucho Kaanbal fue conformado en 2007 por personas que tienen como objetivo contribuir a la comprensión de la problemática de la educación indígena intercultural, generar procesos de participación con la comunidad maya para la construcción de una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

De igual manera, señalan que la educación oficial, al ser mayoritariamente en castellano y con un currículo nacional homogéneo, no respeta la identidad y lengua materna ni cumple el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente, es decir, que atienda el contexto, necesidades y conocimientos propios de las comunidades (Escuela y Comunidad, 2015:3), lo que abona a los procesos de discriminación e invisibilización del pueblo maya dentro del sistema educativo y político en general.

Ante esto, es importante destacar la histórica lucha y resistencia del pueblo maya peninsular que hasta hoy día continúa, entre otras formas, a través de espacios de reflexión, actividades y festivales culturales, ferias de intercambio de semillas criollas⁵⁵, nidos de lengua maya⁵⁶, y espacios educativos que buscan transformar la realidad a través de una educación digna, propia y crítica, cómo veremos a continuación

55 Las Ferias de intercambio de semillas criollas llevan más de diez años ocurriendo en la península de Yucatán, donde se reúnen campesinas/os de toda la región para compartir semillas, herramientas, animales de traspatio y sobre todo, reflexiones y saberes mayas para “conservar y reproducir las semillas

56 Un nido de lengua es un esfuerzo educativo comunal para recuperar la lengua y cultura originarias en comunidades donde ambas ya están en proceso de perderse. Se trata de crear y mantener un espacio, constante y familiar, de inmersión total en la lengua originaria con niñas/os –y actualmente jóvenes y adultas/os– en el cual sólo se habla la lengua originaria para que crezcan como nativa/o-hablantes de su lengua de herencia. Es una estrategia de recuperación lingüística, y por lo tanto de resistencia cultural. El primer nido de lengua se impulsó en la década de los ochenta por el pueblo maorí en Nueva Zelanda como una propuesta de acción ante el deterioro en el uso de la lengua maorí, ya que sólo las generaciones mayores hablaban la lengua. La experiencia se extendió por toda Nueva Zelanda, donde se contaba con 600 nidos en el 2009, así como en otros países. En México han existido experiencias de nidos de lengua en Oaxaca, Michoacán, Sinaloa y Yucatán (Meyer, Lois y Soberanes, Fernando, 2009, El nido de lengua. Orientación para sus guías, Movimiento pedagógico CMPIO-CNEII-CSEIIIO, Oaxaca). En Yucatán el nido de lenguas consiste en aprender la lengua maya a través de la realización de actividades propias (como tortear, desgranar maíz, recorridos en el monte y bordado) mientras se conversa y aprende, todo el proceso es en lengua maya y guiado por personas de la comunidad (Escuela y Comunidad, 2015:2).

con el relato de la experiencia del diplomado Escuela y Comunidad.

Una educación en y para el pueblo maya

El diplomado *Escuela y Comunidad. Metodología de educación por proyectos en comunidades indígenas del estado de Yucatán* (EyC de ahora en adelante) es parte de un proyecto del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana junto con colectividades y personas de los estados de Guerrero, Chiapas y Yucatán. En cada estado hubo un equipo local que llevó a cabo el diplomado.

Con una duración de tres años, el diplomado EyC, tenía como objetivo identificar y transformar las prácticas docentes de diferentes modalidades educativas como: preescolares, primarias y secundarias indígenas, regulares, CONAFE⁵⁷ y telesecundarias en municipios marginados y predominantemente indígenas en cada uno de los estados mencionados. Aunque se trabajó directamente con el profesorado y directiva⁵⁸, en el centro del diplomado estaban las/os niñas/os,

57 El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya misión es impartir educación básica preescolar, primaria y secundaria de calidad, a niñas, niños y jóvenes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en México. CONAFE trabaja a partir de la figura de instructor comunitario, que son jóvenes de entre 15 y 29 años de edad, preferentemente originarias/os de las comunidades, a quienes se les brinda una beca para continuar sus estudios universitarios. Con un máximo de 29 niñas/os por centro, la organización es a partir del modelo multigrado, en el cual se atienden a infantes de diferentes edades en un mismo espacio adecuando los contenidos a sus necesidades y habilidades (CONAFE, Pagina oficial. www.conafe.gob.mx, consultado 04/06/15).

58 Por lo menos en Yucatán, el diplomado no era obligatorio ni tenía valor para carrera magisterial, esta decisión se tomó para que participaran docentes que estuvieran verdaderamente interesadas/os en aprender y construir de manera conjunta otra

adolescentes y comunidades, ya que el fin del diplomado era fortalecer el vínculo escuela-comunidad para poder construir de manera conjunta una educación pertinente.

En los primeros dos años del diplomado, los tres estados seguían un mismo programa; en el tercer año, aunque se compartieron ejes y metas, los equipos estatales construyeron y llevaron a cabo una propuesta propia para la realización del diplomado en su estado (Escuela y Comunidad, 2015:30). De acuerdo con esto, a partir de ahora hablaremos específicamente de la propuesta educativa del estado de Yucatán en el tercer año del diplomado EyC, el cual se realizó en tres sedes: Valladolid y Tizimín al nororiente del estado y Tekax al sur.

El último año del diplomado se desarrolló en 12 sesiones presenciales con una duración de 8 horas cada una y con un intervalo de tres semanas en promedio. Aunque desde inicios del diplomado se contaba con una planeación previa para cada sesión, éstas se modificaban de acuerdo con lo vivido y a las inquietudes y necesidades de cada grupo y sede (Escuela y Comunidad, 2015:17). También se realizaron visitas de acompañamiento y apoyo pedagógico a docentes en sus escuelas, con el objetivo de conocer la complejidad del contexto donde trabajaban, e involucrarse como colectivo en actividades que la/el docente proponía en donde se intercambiaban ideas con las/os niñas/os y la comunidad; se visitó aproximadamente dos veces a cada docente (Escuela y Comunidad, 2015:61). Estos espacios eran muy importantes ya que daban un sentido de construcción y aprendizaje conjunto al considerar a las/os docentes como parte del proceso colectivo (Escuela y Comunidad, 2015:18).

educación (Escuela y Comunidad, 2015:24).

El colectivo de trabajo en Yucatán, a diferencia de los otros estados, era numeroso, comenzó con 3 personas y se fue ampliando a través de los años, fue en el último en el cual Brenda, Hilda, María, Mariela, Paloma, Víctor y Wilberth convergieron y realizaron de manera conjunta la propuesta educativa y puesta en acción del diplomado EyC. Ellas/os habían compartido espacios educativos y laborales previos al diplomado EyC: varias/os se conocieron mientras trabajaban en CONAFE y estudiaron juntas/os la licenciatura de Educación preescolar y primaria para medio indígena en la Universidad Pedagógica Nacional de Valladolid; algunas/os son parte del colectivo Múuch J Kaanbal, del que hablamos en la sección anterior; y destaca la participación de casi todo el colectivo en el diplomado “Sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos interculturales y bilingües” realizado en el estado de Yucatán en 2010 por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)⁵⁹ en colaboración con el CIESAS y la UPN. Dicho diplomado, como lo dice su nombre, vinculaba la formación de docentes, la sistematización del conocimiento indígena y la producción de materiales didácticos con un enfoque intercultural, encaminados a la construcción de un currículo a partir del conocimiento propio (Conversación con María, 13/08/13).

59 La UNEM surge en 1995 con educadores indígenas tsotsiles y tseltales quienes planteaban la necesidad de formular una propuesta alternativa de educación para las comunidades indígenas del estado de Chiapas. Su propuesta pedagógica incluía la implementación de una pedagogía basada en un proceso educativo dialógico y autogestivo, el rescate de los elementos y la expresión de la cultura e idiomas locales apoyado en el uso de técnicas de investigación etnográficas y la enseñanza de la agroecología, con el objetivo de fomentar la apropiación tradicional y el conocimiento local de la naturaleza. Este modelo se implementó tanto en escuelas oficiales como en escuelas autónomas, la UNEM no ha obtenido ni financiamiento ni reconocimiento oficial, dado que ha pretendido mantener cierto grado de autonomía frente a la SEP y al programa de estudios nacional (Bertely, María, 2007, Conflicto Intercultural, educación y democracia activa en México, CIESAS, México, pág. 23-29).

Estas experiencias hicieron que el colectivo de trabajo cuestionara sus prácticas docentes al reconocer la discriminación y negación hacia su propia cultura y lengua que ellas/os vivieron en su proceso de alfabetización y escolarización (Colectivo EyC, 28/09/13), el cual no se limitó a la educación básica sino que continuó con la deficiente formación en diversidad cultural que tuvieron en sus años de educación superior, así como en la falta de reconocimiento del contexto y realidad maya de las/os estudiantes de las escuelas donde laboraban, de las cuales, pocas eran parte de la modalidad educativa indígena intercultural por lo que no era obligatorio el uso de la lengua maya (Escuela y Comunidad, 2015:87). Esta reflexión vino acompañada de la convicción de que

se puede cambiar esta forma y manera de hacer educación si se construye desde el corazón y desde el mismo pueblo maya (...) luchar desde y para mi pueblo desde una educación que responda para la vida y desde la vida comunitaria. Desde un curriculum que se construye “desde abajo y desde adentro” como lo dice María Bertely, es decir del pueblo maya para una vida digna desde el hacer y no en una teoría (Escuela y Comunidad, 2015:15).

Estas ideas fueron la base para la propuesta educativa del tercer año del diplomado, la cual constó de varios momentos de aprendizaje, reflexión y acción interconectados, que tenían como objetivo que las/os docentes comprendieran y reconocieran su papel y responsabilidad frente a la escuela y comunidad donde laboran, lo que significa pertenecer a un pueblo originario y las luchas de éstos por una vida digna (Escuela y Comunidad, 2015:57).

De este modo, se realizaron actividades en las que las/os

docentes experimentaron de manera vivencial la metodología propuesta por el diplomado, posteriormente la llevaron a cabo en sus espacios educativos, y por último, compartieron en colectivo los procesos con sus alumnas/os (Escuela y Comunidad, 2015:26). Todas las actividades realizadas estaban ancladas al territorio, y buscaron fortalecer la relación entre la/el docente y la comunidad, así como potenciar “pensar y actuar frente a situaciones de discriminación, de abuso de poder y manipulación del sistema educativo” (Escuela y Comunidad, 2015:62).

Para complementar, durante las sesiones fue importante dar espacio a una discusión teórica que conectara sus prácticas concretas con procesos regionales, nacionales y hasta internacionales. Una de estas reflexiones fue en torno a la educación formal y el currículo nacional, que como vimos en el primer capítulo, están íntimamente ligados al modelo económico y político capitalista neoliberal, por lo que fomentan el menosprecio del campo, la vida comunitaria y el uso de la cultura y lenguas originarias a partir de la promoción de una idea de desarrollo basada en el dinero y en un modelo de ser humano homogéneo, consumista e individualista.

Contrario a esto, se resaltó que el pueblo maya tiene una concepción diferente de la pobreza y la riqueza, “pobre es quien no tiene conocimiento para vivir, tierra para trabajar, ni maíz para sembrar” (Encuentro Promotores Comunitarios de la Península de Yucatán, 22/02/14). Dentro de la cosmovisión maya, la milpa es un espacio significativo en el que se dan conocimientos profundos y se fortalece la cultura (Escuela y Comunidad, 2013:33), por lo que el despojo de territorios, no sólo deja a las personas sin tierra para sembrar, también quita el sentido a muchas de sus prácticas productivas ancestrales, la vida comunitaria, y el cuidado de las relaciones entre las personas con la

naturaleza y la madre tierra (Escuela y Comunidad, 2015:7).

Sobre esta situación, muchas/os de las/os docentes había vivido en carne propia, o a través de familiares y amigas/os, estos procesos de despojo: la privatización de la tierra y su venta para la construcción de complejos habitacionales o turísticos, la dependencia de las/os campesinas/os a programas gubernamentales y empresariales los cuales han introducido semillas híbridas y agroquímicos al campo⁶⁰. También, se mostraba el impacto de esto en la reducción de la biodiversidad, el agotamiento de los suelos, la desnutrición y, de manera menos perceptible, en las luchas por la autodeterminación de los pueblos (Encuentro Promotores Comunitarios de la Península de Yucatán, 22/02/14).

Este punto es muy importante, ya que el colectivo de trabajo buscó visibilizar la larga tradición de lucha del pueblo maya y otros pueblos, con el fin de que las/os docentes conocieran organizaciones, procesos y sujetos que se han comprometido a transformar las

⁶⁰ A pesar de que en marzo del 2014, comunidades mayas de Campeche lograron parar el permiso de siembra de soya transgénica en todo su estado al argumentar que: no fueron consultados para esta decisión, que los transgénicos contaminan su miel orgánica y las fumigaciones matan a las abejas y afectan la salud de las poblaciones, que ha habido una fuerte deforestación de la selva maya, sequía en las aguadas y huida de jaguares hacia los pueblos por la quema de la selva para volverla plantaciones. Una vez más, en octubre del 2015, mientras estaba escribiendo este capítulo, el gobierno federal, a través de la Sagarpa, entregó un permiso de siembra de soya transgénica, en casi 254 mil hectáreas de la península de Yucatán a la trasnacional Monsanto. Ante esta situación, apicultores mayas de Yucatán y Campeche interpusieron amparos que fueron concedidos por la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) que decidió a favor de las comunidades mayas y suspendió provisionalmente los permisos de siembra de soya transgénica (<http://www.ecoosfera.com/2015/10/apicultores-mayas-entregan-60-mil-firmas-a-la-corte-contra-la-agricultura-de-soya-transgenica-de-monsanto-en-mexico/> y <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/05/sociedad/039n1soc> consultadas 4 de noviembre del 2015).

situaciones de injusticia y discriminación en las que viven, sobre todo en el ámbito educativo y la defensa del territorio, y así sensibilizarlos a que “no estamos solos, que son muchas las personas que han decidido luchar” (Escuela y Comunidad, 2015:62).

De igual manera, conocer estos procesos ayudó a refutar la imagen que han fomentado los medios de comunicación de que la autodeterminación y resistencia de los pueblos es violenta y explícitamente confrontativa. Frente a esto, se recordó que justo los pueblos mayas, desde diferentes latitudes, nos enseñan que una manera de resistir es vivir de la tierra, respetarla y defenderla de manera cotidiana:

los pueblos originarios, entre ellos el pueblo maya, desde tiempos remotos, velaban por la conservación del medio ambiente, a través de la firme creencia que la naturaleza cuenta con omnipresentes espíritus guardianes como los Yuumtsilo’ob a quienes había que pedirles permiso, a través de ofrendas, para cazar, para talar el monte, quemar, sembrar y también a quienes había que ofrendarles los frutos de la cosecha obtenida. En la tradición oral se cuenta hasta hoy en día la sanción que recibe quien no cumple con las ofrendas a estos seres. La modernidad, la globalización, la occidentalización, etc., hacen que día a día se pierdan las creencias y saberes mayas. Nos hemos olvidado de agradecer a la naturaleza y a las deidades (Escuela y Comunidad, 2013:31).

A través de esto, se trató de mostrar cómo estas prácticas reflejan otras formas de resolver conflictos basadas en un “lento caminar hacia otras direcciones, hacia un destino propio” (Gasparello, 2010:259). Como

veíamos en el tercer capítulo, estos destinos, con sus propios sistemas de valores y conocimientos, han sido llamados de múltiples maneras por diferentes culturas –por ejemplo, autonomía, buen vivir o comunalidad–; aunque diferentes, estas formas de vida comunitaria coinciden en que han sido una práctica cotidiana vivida desde hace cientos de años, que “se construye día a día, es un camino que hay que recorrer poco a poco, un sendero que han marcado nuestros abuelos y que hoy tenemos la oportunidad de retomar” (Radio Ñomndaa, 2010:163).

Dentro del diplomado se recalcó que este camino está cimentado en saberes ancestrales contruidos de manera colectiva a través “del contacto con la tierra y las historias, los consejos de los/as abuelas/o y las conexiones establecidas de nuestros ancestros mediante la naturaleza y la vida espiritual” (Escuela y Comunidad, 2015:62). Estos conocimientos se comparten –y de esta manera se fortalecen, amplían, complementan y reconstruyen–, al ser transmitidos de generación en generación en una multiplicidad de espacios y momentos, sin embargo, la escuela formal ha invisibilizado estos espacios donde es posible la vida; de ahí surge la necesidad del colectivo del diplomado de pensar de qué manera, desde la misma educación escolar, se puede mostrar la historia del territorio y del pueblo a las/os niñas/os.

De esta forma, el tema de la comunidad y los saberes colectivos fue fundamental para la propuesta educativa del diplomado. Estos temas presentaron varios retos a trabajar con las/os docentes, ya que se tenía poco acercamiento con las comunidades donde trabajaban, no vivían ni pasaban tiempo allí, realizando viajes diarios de hasta 3 horas entre sus casas y las escuelas; aunado a esto, muchas/os docentes son cambiadas/os de escuela año tras año, por razones institucionales o personales (Escuela y Comunidad, 2015:3). El colectivo se posicionó

frente a esto a partir de que

la convicción de seguir siendo mayas es una expresión que sale desde el corazón y amor hacia la vida comunitaria, que se ha construido desde hace muchas generaciones (...) Nosotros también nos asumimos desde la comunalidad porque muchos de nosotros/as así crecimos, no desde la teoría sino desde nuestra forma de vida (Escuela y Comunidad, 2015:5y12).

Ante esta situación, la propuesta estuvo en constante diálogo y encuentro con madres, padres, abuelas/os para retomar sus palabras en cuanto a cómo les gustaría que fuera la educación para sus hijas/os, y así, en este esfuerzo de hacerla más pertinente, poder integrar al trabajo escolar las actividades y saberes propios de la comunidad para reforzar los valores, conocimientos e identidad de los pueblos originarios mayas desde el contacto con la naturaleza y el territorio vivo (Escuela y Comunidad, 2015:9-12).

Sobre este panorama y convicciones del colectivo se desarrolló la propuesta educativa del último año del diplomado a través de cuatro ejes principales: el sentido de ser **máasewal**⁶¹, la relación con la tierra, las historias del territorio y la interacción entre las lenguas (Escuela y Comunidad, 2015:27).

Como podemos observar, el proyecto educativo es bastante amplio, así que para este texto me enfocaré solamente en los ejes

61 Se denomina *máasewal* o *lu'umkaab*, dependiendo de la región, a lo que nos identifica como personas que tenemos conexión con la naturaleza, donde hay una vida activa directamente con la tierra y emana en nuestro corazón humildad y sencillez (Escuela y Comunidad, 2015:27).

de historias del territorio y la relación con la tierra, ya que en éstos se desarrolló la elaboración de mapas como una herramienta para que las/os docentes se acercaran a la comunidad de manera horizontal, para escuchar y aprender de ella, y así, poder visibilizar los saberes colectivos y las formas de organización comunitarias que han funcionado eficientemente por cientos de años (Escuela y Comunidad, 2013:72).

¿Qué historias nos cuenta el territorio?

El eje de historias del territorio nace con el fin de sensibilizar a las/os docentes sobre el reconocimiento de los espacios y momentos donde, a través de la voz de las/os abuelas/os, los animales, las plantas y los vientos, el territorio nos cuenta sus historias, manteniendo vivos y presentes los conocimientos comunitarios (Escuela y Comunidad, 2015:32). Al encontrarse difusa esta relación entre la educación y el territorio en los años anteriores del diplomado, el colectivo consideró importante mostrarla de manera explícita en el tercer año, y declaran que

no podíamos seguir hablando de una educación desvinculada del territorio, y esto significó hablar de la madre tierra donde hay muchas vidas y seres de la naturaleza que interactúan. Así mismo, en estas maneras de vida está inmersa la vida comunitaria, donde a partir de la comprensión que podamos tener de la madre tierra se han podido generar conocimientos propios para nuestra subsistencia (Escuela y Comunidad, 2015:28).

De esta manera, en la vida en comunidad hay un constante diálogo e interacción entre las personas y los demás seres vivos que habitan el territorio, el cual es difícil de integrar a los planes escolares, y más aún,

cuando las/os docentes no pasan tiempo en la comunidad.

Tratando de atender esta cuestión, se encontró en los mapas una herramienta para trabajar con el territorio maya, “comprenderlo como un espacio vivo, donde el conocimiento y la lengua maya se construyen en relación con los procesos históricos del mismo” (Escuela y Comunidad, 2015:39). De esta forma, la propuesta en torno al mapeo no se enfoca en el mapa como producto, sino en el proceso, el “caminar consciente” el territorio y, después de reconocerlo con todos los sentidos, mapearlo (Escuela y Comunidad, 2015:39). Como mencionan Muñoz y Rodríguez “el territorio no sólo es movimiento y palabra, la principal forma de su conocimiento se produce recorriéndolo y narrándolo; éste no existiría fuera de esas prácticas” (2010:133).

De acuerdo a lo anterior, para el colectivo del diplomado fue muy importante salir de las aulas y lograr que docentes, estudiantes y familias reconocieran y valorizaran otros espacios educativos de la comunidad. Como menciona uno de los docentes de la región sur:

fueron muchas actividades importantes para mí, primero el recorrido, el mapeo, el intercambio de experiencia entre adultos y niños, y la concientización de la participación de los padres de familia. Los compañeros maestros me decían que la educación se da en la escuela y yo les decía que no, porque hasta debajo de un árbol se aprende; y fuera de la escuela también se aprende. Darles a conocer a los padres de familia sobre lo que trabajamos del territorio con los alumnos nos hizo ver su conocimiento y su participación en la escuela. Algunas mamás se daban cuenta de que el dibujo del mapa era importante. Con estas actividades me di cuenta que los padres sí participan si se les explica ampliamente

las cosas. Logré la cooperación, solidaridad, el respeto entre ellos, veía el diálogo. Juntos el mapeo y el recorrido nos hicieron reflexionar muchas cosas entre ellas la tala de árboles pero también relacionarlo con hechos históricos como la guerra de castas (René, en Escuela y Comunidad, 2015:42).

Estos ejercicios visibilizaban el profundo conocimiento que hay en la comunidad más allá del espacio escolar, cuando compartían en plenaria su experiencia en los recorridos, muchas/os docentes comentaron lo sorprendidas/os que estaban de la cantidad de conocimiento sobre su entorno que tenían sus alumnas/os y habitantes de la comunidad (Escuela y Comunidad, 2015:39).

De esta forma, se enfatizó la importancia que tienen los encuentros con las personas que viven en el territorio, el dejarnos acompañar por ellas/os mientras caminamos, el escucharlas/os y rescatar la historia oral:

narraciones, cuentos, leyendas, mitos, experiencias personales, testimonios, relatos de los abuelos sobre la familia y la comunidad; la forma de preparar la comida, la preparación de la tierra para la siembra y la cosecha, y en general todos aquellos saberes generados colectivamente en una comunidad que son transmitidos de generación en generación de forma espontánea en la vida cotidiana (Escuela y Comunidad, 2013:27).

A partir de esto, se reflexionó acerca del papel de la lengua como transmisora de los conocimientos que posibilitan la reproducción y continuidad de los pueblos originarios, donde se comparte entre generaciones la historia viva, contraria a la historia atrapada en los libros (Escuela y Comunidad, 2015:41). En los pueblos mayas, gran parte de

este ejercicio educativo se da en lengua maya y través de lo que se conoce como **tsiikbal**:

Tsiikbal viene de tsiik, que responde a dos conceptos: desmenuzar, análisis profundo del discurso, y bal, que posiciona espacios y condiciones de los individuos. Implica el tema del respeto, ubicar a la persona en la dimensión y lugar que exige, y en reciprocidad ésta también nos ubica, nos pone en una relación de horizontalidad. Existe una dificultad de realizar tsiikbal en la escuela, ya que nos sitúa en un plano vertical, de puntos y calificaciones y aprendizajes forzados. El tsiikbal implica un replanteamiento del modelo educativo (Bernardo Caaamal, invitado EyC).

El **tsiikbal** no es solamente un diálogo, supone atender profundamente a la otra persona y lo que nos quiere comunicar, con la intención de comprendernos mutuamente; de igual manera, el **tsiikbal** sucede en momentos precisos donde se comparten conocimientos y consejos con personas que nos son importantes (Escuela y Comunidad, 2015:45). En las sesiones del diplomado se habló de la importancia del **tsiikbal** dentro de los recorridos para motivar el encuentro entre el territorio y las/os integrantes de la comunidad (Escuela y Comunidad, 2015:47).

Se hizo énfasis en que el **tsiikbal** se da en lengua maya, y por eso es importante fomentar su uso durante los encuentros con personas de la comunidad, sobre todo con las/os abuelas/os. Muchas/os docentes compartían que cuando se forzaba a las/os mayores a hablar en español, al no saber hablar maya ellas/os, la comunicación se dificultaba (Escuela y Comunidad, 2015:67); contrario a lo que ocurría cuando se hablaba en la lengua materna, al ser ésta la que se usa de manera cotidiana y la que

tradicionalmente ha servido para transmitir conocimientos profundos anclados en la cultura maya (Escuela y Comunidad, 2015:33), además, como mencionaba un/a docente “a través de la maya podemos platicar nuestra relación con la madre tierra, nuestros pensares y sentires” (Docentes EyC).

Este punto es importante porque a pesar de que un 73% de la población infantil de las zonas sur y oriente de Yucatán –donde se impartió el diplomado– habla la lengua maya (IEPAAC y UNICEF, 2013:56), la migración, los horarios y dinámicas escolares, la predominación de la televisión como espacio de “socialización, entre otros, ha ocasionado que exista una brecha entre las/os infantes y sus abuelas/os al haber cada vez menos tiempos y espacios para la convivencia y diálogo. Así mismo la escuela ha provocado una ruptura con esa oralidad al fomentar que si algo no está escrito en un libro no tiene valor (Colectivo EyC).

De igual manera, el colectivo del diplomado afirma que “la forma natural de aprender es estar en el lugar” (Colectivo EyC), la transmisión oral se da de manera vivencial, en espacios y momentos específicos que son difíciles de reproducir en un salón de clases. Como menciona el antropólogo cultural boliviano Pablo Regalsky “cualquier transferencia de conocimiento a la escuela sufre inmediatamente un cambio de formato y pierde su carga metafórica, pasa a ser logos, la palabra vale solamente en su significado literal mientras el contexto significativo se desvanece dentro del aula” (en Zibechi, 2006:129). Esto representa un choque entre las tradiciones educativas de los pueblos orales con el modelo pedagógico tradicional transmitido en la escuela que privilegia lo escrito y a las lenguas dominantes, en este caso el español, desplazando a la lengua maya.

De acuerdo con lo anterior, para el colectivo fue importante visibilizar los espacios de poder: en dónde, cómo y con quiénes se habla maya o español (Colectivo EyC, 04/10/13). Así, se resaltó el uso instrumental de la lengua maya en escuelas como mecanismo de control, es decir, cuando se enseña pero para seguir transmitiendo el conocimiento occidental, dejando el propio en una situación de desventaja y menosprecio. De esta forma, se motivó a mapear en maya, lo que va más allá del uso de la lengua, trata sobre el conocer y retomar la idea de territorio que se ha construido ancestralmente desde el pueblo maya peninsular; así como la misma metodología del mapeo que hemos ido delineando, donde, antes de comenzar a mapear, es indispensable el caminar la comunidad y el que las/os niñas/os conversen y pregunten a las/os abuelas/os.

Para ejemplificar lo anterior tenemos la *Imagen 41*, un mapa realizado en una primaria CONAFE en Oxkutzcab en la zona sur de Yucatán, y la *Imagen 42* de otra primaria CONAFE pero de un poblado cercano a Tizimín en el noreste del estado. Ambos mapas carecen de palabras, sin embargo, hay algunos detalles que nos permiten identificar formas de entender el mundo desde la lengua materna, desde la cultura maya. Podemos observar que los mapas se realizan fuera del salón de clases, en espacios donde las/os niñas/os se sientan cómodas/os y creativas/os, se elaboran de manera colectiva y, aunque guiadas/os por la/el docente, las/os niñas/os son las/os principales participantes.

A pesar de que las primarias se ubican en extremos opuestos de Yucatán, en ambos mapas resaltan las representaciones de los cenotes bajo una lógica espacial diferente a otros espacios representados: en ambos se notan separados (no sólo de manera geográfica, sino simbólicamente) los espacios regidos por la traza urbana, por caminos

predeterminados e instituciones como la escuela y la iglesia; y por otra parte, el cenote, que se muestra de gran tamaño, con mucho colorido y presencia de diversos seres vivos. Específicamente en la *Imagen 42*, resalta la unidad entre las casas y los seres vivos en torno al cenote, a diferencia de la contraparte donde éstos se encuentran dispersos y rígidos. Así, a través de este ejercicio, el mapa nos ayuda a visibilizar la importancia del cenote respecto a otros espacios de la comunidad, lo que motivó a recorrerlo a partir de otros observables.



Imagen 41 Primaria CONAFE, Cooperativa, Oxkutzcab.

Otro punto importante dentro de la elaboración de mapas es el aspecto histórico. Estamos acostumbradas/os a mapas que excluyen el eje temporal porque en la racionalidad occidental tiempo y espacio son dimensiones separadas (Muñoz y Rodríguez, 2010:135). Sin embargo,

como vimos en el capítulo dos, diversos pueblos han concebido la vida de manera cíclica: las actividades productivas, ceremoniales y sociales cambian conforme a los calendarios y latitudes, por lo que el tiempo y espacio están en constante movimiento.



Imagen 42 Primaria CONAFE, San Juan del Río, Tizimín.

De esta forma, al mapear se hace necesario que se camine el territorio varias veces y en diversas temporadas del año para observar cómo va cambiando éste y las relaciones que establecemos con él dependiendo “del mes, de los signos que nos dice la naturaleza, de los seres y dueños del monte” (Escuela y Comunidad, 2013:88). De esta forma se presenta el mapa como algo vivo, que se transforma a partir de los diferentes momentos, espacios y voces de la comunidad.

De acuerdo a lo anterior, la propuesta del diplomado trabajó a partir de mapas del presente y del pasado entrelazados en una espiral de tiempo (Escuela y Comunidad, 2013:74), la cual tiene esta forma para romper con la historia lineal que nos suelen contar. Dentro de este proceso se reconoció lo que las/os estudiantes sabían de su comunidad así como las preguntas que tenían sobre su misma historia (Colectivo EyC, 12/10/13), de esta forma fue indispensable el diálogo con las/os abuelas/os, ya que al ser parte del vínculo vivo que tenemos con el territorio y su pasado, ayudaron a responder cómo era antes la comunidad, qué se comía, qué se sembraba, cómo se curaban, entre otras cuestiones (Colectivo EyC); de igual forma, al mostrarles los mapas del pasado y del presente relataban los hechos, procesos y personajes que dieron lugar a ciertos cambios en la comunidad, y por ende, al modo de vida.

Así, al construirse de manera comunitaria, el mapeo contraviene la imagen del/la maestro/a como único sujeto transmisor de conocimientos, pues ayuda a visibilizar y visualizar las voces y saberes de la comunidad en los mapas: estos simplemente no podrían ser sin ellas/os. Por otra parte, permite que las/os abuelas/os vean que su palabra y experiencia son tomadas en cuenta por una institución que normalmente se ha encargado de invisibilizarlas/os (Colectivo EyC).

Para profundizar tenemos la *Imagen 43* que muestra los mapas y espiral de tiempo de la secundaria técnica de Popolá, cerca de Valladolid. Del lado izquierdo tenemos el mapa del pasado, en el cual vemos que la comunidad se dedicaba casi exclusivamente a la agricultura; en el otro extremo, tenemos el mapa del presente en el cual observamos que, aunque sigue presente la agricultura, se ha ido situando en las periferias del pueblo; y ha ido cambiado la traza de la comunidad hacia una que

gira alrededor de un centro y las instituciones que en él se desarrollan. Dentro de la espiral del tiempo se mencionan los años en los que se fue desarrollando este proceso de urbanización e implementación de infraestructura.



Imagen 43 Secundaria Técnica, Popolá, Valladolid (mapa y espiral del tiempo).

En la Imagen 44, vemos que de manera muy creativa, las/os estudiantes de la secundaria CONAFE de Sodzilchen, Valladolid, conectaron a través de hilos las ubicaciones geográficas específicas en el mapa con eventos narrados en la espiral del tiempo. El mapa representa de manera detallada las diversas zonas de la comunidad, marcando los diferentes ejidos, las propiedades cercadas y las privadas, también dibujan diferentes especies de árboles, flores y hortalizas. Por su parte, en la espiral del tiempo van narrando los cambios que ha habido en las actividades productivas de la comunidad, comenzando en 1930 con

una marcada división sexual del trabajo en la cual las obligaciones de los hombres eran ir a la milpa y vender el maíz en Valladolid, y de las señoras cuidar a los niños/os, desgranar el frijol y estar al pendiente de las gallinas; también hablan de la transformación de los modos de construcción, en donde ha habido cambios tanto en los materiales que se utilizan como en la misma participación de la comunidad, la cual cada vez está más ajena en la toma de decisiones del cómo, quiénes y por qué de estos proyectos. Por último, las/os estudiantes utilizan la espiral para narrar la historia detrás del nombre de la comunidad Sodzilchen, que viene de **soots'**, murciélago en maya, por los muchos que hay en el pueblo.



Imagen 44 Secundaria CONAFE, Sodzilchen, Valladolid (mapa y espiral del tiempo).

La Imagen 45, la comunidad de Chan Yodzonot muestra el fuerte impacto

que tuvo la construcción de infraestructura urbana en la comunidad, donde el saqueo de sus tierras conllevó al descuido del campo y la división del territorio en dos comunidades (Escuela y Comunidad, 2015:41). A través de las imágenes y la espiral cuentan el proceso de despojo en el cual la comunidad, con veinte años de ser reconocida legalmente como tierras ejidales, fue privatizándose a partir del año 2000 con la construcción de centros educativos y de salud enfocados a la población de los centros urbanos más grandes de la región, Valladolid y Tizimín.

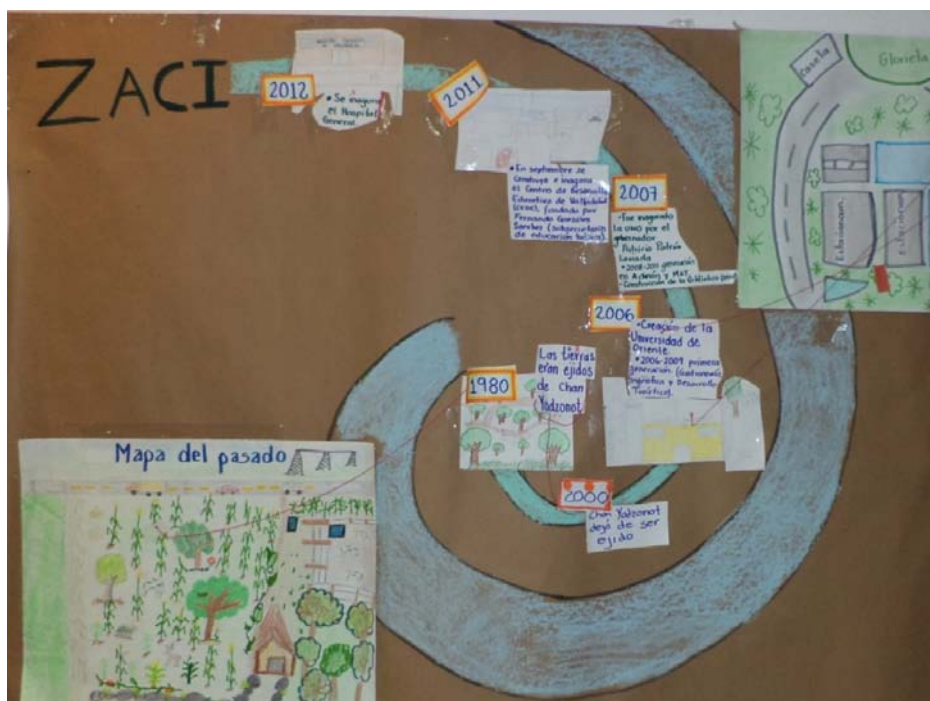


Imagen 45 Yadzonot.

Los mapas y la espiral del tiempo ayudaron a visualizar los cambios que ha habido en las comunidades, en las que resalta la estrecha relación entre la implementación de “desarrollo” urbano –como la pavimentación

y la construcción de carreteras, escuelas y hospitales–, con el despojo de tierras; lo que ha ocasionado el abandono de sus actividades productivas, la migración, el desuso de sus propios sistemas educativos y de salud comunitaria, y en general, el modo de vida comunitarios. Como manifestaban las/os abuelas/os durante los **tsíikbal**, están preocupadas/os por la “pérdida de respeto hacia los seres del monte, hacia el trabajo en la milpa, hacia la forma humilde de vivir” (Escuela y Comunidad, 2015:71).

Para evitar caer en la romantización de las comunidades originarias, donde se añora el pasado idílico mientras se sataniza la “modernidad”, dentro de las sesiones se realizó un análisis crítico que partió de vincular las preocupaciones manifestadas por las mismas comunidades con procesos de despojo y destrucción de pueblos campesinos y originarios a escalas mayores. Como vimos en el tercer capítulo, por sus formas de vida comunitarias, ancladas a sus territorios y respetuosas a la naturaleza, los pueblos originarios representan una amenaza a la avaricia de tierras, recursos naturales y mano de obra barata por parte de empresas, transnacionales y para proyectos gubernamentales. De acuerdo a lo anterior, es pertinente atender lo que menciona Ramón Vera de la Red en Defensa del Maíz, “hay que hacerle caso a los ancianos y a los sabios. Tenemos que repensar quiénes éramos, por qué nos quieren desaparecer y cómo vamos a defendernos” (Vera, 2012:21).

De esta forma, como mencionábamos al principio de este capítulo al hablar de las diferentes concepciones de la pobreza, se insistió en que las/os docentes se cuestionaran la idea de desarrollo impuesta por la escuela, así como sus dinámicas y horarios, los cuales se interponen con las actividades propias de la comunidad –por ejemplo, ir a la milpa, cazar, cortar leña–, desligando a las/os niñas/os del campo (Escuela y

Comunidad, 2015:7). Un ejemplo claro lo dieron ellas/os mismas/os al mencionar que varias/os de sus compañeras/os de trabajo consideran el fortalecimiento de la identidad y lengua maya un “obstáculo” para el aprendizaje de las/os niñas/os, a quienes se les castiga y avergüenza por hablar su lengua materna, siendo un castigo recurrente mandarlos a la milpa (Escuela y Comunidad, 2015:4).

Estas dinámicas violentan a las/os niñas/os y a su identidad como miembros del pueblo maya peninsular al negar los sistemas de construcción de conocimiento propios así como su conexión espiritual con la naturaleza y la madre tierra (Escuela y Comunidad, 2015:62). Por lo cual, durante las sesiones se reflexionó sobre qué tipo de educación queremos y qué clase de ser humano –y sociedad– estamos formando, ¿seres dignos y autónomos o seres objetos? (Colectivo EyC, 09/11//2013).

Para atender estas inquietudes, la metodología del diplomado apostó por el caminar la comunidad y el mapeo como herramientas para que la/el docente pudiera vivenciar el territorio maya vivo y vincularse de manera genuina con la vida comunitaria del lugar donde laboran (Escuela y Comunidad, 2015:88). En un principio, varias/os docentes, sobretodo las/os que trabajaban en áreas cercanas a las ciudades grandes, negaban la existencia de milpas dentro de las comunidades donde estaban ubicados, sin embargo, al recorrer la comunidad y hablar con las/os habitantes, muchas/os de ellas/os fueron invitados a visitar las milpas e incluso a conocer el proceso de la siembra, intercambio, uso y reproducción de semillas criollas (Docentes EyC, 13/10/13).

En este compartir, las/os docentes pudieron experimentar la milpa como un espacio educativo y de resistencia, así como la importancia de una de las reivindicaciones de los pueblos campesinos del mundo: la

soberanía alimentaria. Ésta tiene que ver con el derecho de los pueblos a decidir sobre sus sistemas alimentarios y productivos, los cuales están basados en el mantenimiento y reproducción de las semillas criollas y plantas medicinales que han mantenido sanas y nutridas a las comunidades, lo que ha implicado una lucha contra los monocultivos, los agrotóxicos y el sistema agrícola actual (Vía Campesina, 2010:252). Sobre esto el colectivo del diplomado aclama que hablar de “una educación sin tierra y sin milpa no tiene pertinencia” (Colectivo EyC, 01/03/14).

Esto desató un proceso de reflexión y reconstrucción de la relación entre la escuela y la comunidad, poniendo al centro de ésta al pueblo maya peninsular, el reconocimiento de las actividades propias de la comunidad y la lengua maya como espacios llenos de conocimientos profundos que trascienden el ámbito escolar, al estar vinculados a la vida misma (Escuela y Comunidad, 2015:50). Estos espacios resignifican el aprender haciendo desde la vida comunitaria, desde el día a día, en la vida y para la vida, el “hacer que te impulsa a restablecer la relación con la madre tierra, con los seres del monte, con los múltiples ciclos que existen en la naturaleza y con las personas que nos rodean” (Escuela y Comunidad, 2015:52). Al romper las/os docentes con la idea de que la escuela es el único lugar donde se aprende, las/os niñas/os mostraron su interés en seguir recorriendo la comunidad y conocer de manera más profunda otros espacios.

De esta manera, la metodología de educación por proyectos desde el conocimiento comunitario, que da nombre al diplomado, logró diagnósticos participativos comunitarios que permitieron identificar y expandir los intereses colectivos de las/os niñas/os y la comunidad (Escuela y Comunidad, 2013:72), motivando que las/os estudiantes

continuaran haciéndose preguntas, las cuales detonaron una toma de conciencia colectiva de las inquietudes y problemáticas de la comunidad, fomentando procesos de organización y de consenso sobre qué se iba a trabajar, el cómo y, sobre todo, de qué manera vincularse con la comunidad, la identidad e historia del pueblo maya y la madre tierra (Escuela y Comunidad, 2015:71). En este último año del diplomado se iniciaron proyectos de huertos para sembrar sus alimentos, de revitalización de la lengua maya y recuperación de las historias de la comunidad, de reforestación de árboles locales para el tallado en madera, de recuperación de mercados para comercializar sus propios productos, entre otros (Escuela y Comunidad, 2015:75).

Por otra parte, es importante recordar que como seguimos hablando de un trabajo docente desde una institución escolar, la metodología por proyectos tiene el reto de entretener los intereses de las/os infantes y la comunidad con el currículo escolar, las prácticas docentes y el mismo sistema educativo oficial; así como el generar que estos proyectos se mantengan y trasciendan el ámbito escolar. De esta manera, se recalcó que el objetivo de la metodología es lograr que el diálogo de saberes derive en un conocimiento colectivo y crítico que permita la toma de mejores decisiones, pensar de manera colectiva hacia dónde camina la comunidad (Escuela y Comunidad, 2013:81), y “recuperar nuestra capacidad de soñar, de creer en las utopías, como también una visión por lo que se tiene que luchar” (Asociación de proyectos comunitarios, 2005: 7).

En este capítulo, por medio del relato de la experiencia de mi participación dentro de un proyecto educativo en y para el pueblo maya peninsular, se trató de mostrar la importancia de reconocer y vincularse con el territorio y las comunidades donde se desarrollan propuestas

educativas alternativas. Como pudimos observar, el mapeo y los mapas, siendo parte de un proceso pedagógico mayor, sirvieron para que las/os docentes entablaran un contacto más directo y horizontal con las/os niñas/os, familias y abuelas/os de la comunidad. De esta forma, el caminar de manera consciente el territorio, la convivencia y **tsiikbal** con la comunidad, el elaborar los mapas y la espiral del tiempo, así como el visitar las milpas y sembrar, y sobre todo semillas propias, fueron parte de una metodología que busca que de manera conjunta docentes, estudiantes y la comunidad, ejerzan su derecho a una educación propia en lengua maya, que parta del territorio y los saberes colectivos, que retoma una pedagogía comunitaria y que replantea la manera en que se transmiten los conocimientos y prácticas cotidianas (Colectivo EyC, 23/08/13).

Así, la educación se vuelve un acto de emancipación (Colectivo EyC), donde el aprendizaje no tiene como objetivo acumular información y hacer seres competentes, sino el formar sujetos libres y capaces de tomar decisiones informadas y responsables sobre su aprendizaje y el devenir de sus comunidades (Chalé en Escuela y Comunidad, 2013:5), a través de una reflexión y acción que potencia y retoma formas ancestrales de organización, de cooperación y de relacionarse con la vida a partir de la reciprocidad y convivencia, tanto entre seres humanos como con otros seres vivos y con la misma tierra.



G. K. ...

"Not"

1/1

Terminal: ¿Para qué mapear?

Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas.

Mario Benedetti

A lo largo del camino que representó construir este texto, conforme investigaba, conocía otras experiencias y me sumaba a un par de experimentos **mapísticos**, no dejaba de resonarme en la cabeza la pregunta ¿para qué hacer una tesis? Desde mi vivencia, una de las múltiples razones y motivos para darme el tiempo para pensar y escribir tuvo que ver con la importancia de la reflexión y la construcción del conocimiento como armas de lucha. Con esto quiero decir que conocer la manera en que se construyeron los procesos sociales que llevan a la violencia e injusticia nos permite combatirlos, dificulta el ser indiferente a ellos y nos llena de rabia e indignación, transformando nuestra lógica de acción hacia una que sea más sensible y crítica hacia situaciones de inhumanidad. De la misma manera, la toma de conciencia de las dinámicas de violencia y opresión que naturalizamos y reproducimos cotidianamente, el identificarlas y ponerles nombre, puede provocar que dejemos de participar en ellas.

A la par del proceso individual es importante detonar y participar en procesos colectivos, y el mapeo –junto con otras herramientas y dinámicas– puede facilitar que nos organicemos con otras/os para actuar con mayor profundidad y a partir de mejores preguntas. De esta manera, a través de diversos mapas y experiencias de mapeo, traté de hacer observables los procesos detrás de las cartografías hegemónicas para mostrar que el despojo y la violencia son construcciones sociales, y como tales, posibles de cambiar; de igual forma, me pareció importante el reconocer que existen múltiples experiencias utópicas reales de construcción de paz, justicia y autonomía de las que tenemos mucho que aprender, que nos ayudan a combatir el desánimo y a sembrar la esperanza, y que a la vez, nos permiten entender

nuestra situación con mayor complejidad para vislumbrar caminos de acción más posibles.

En consecuencia, podemos decir que esta tesis fue un ejercicio de reversibilidad, entendiendo por ésta el momento de reflexión que sigue a la acción, el paso atrás que nos permite pensar de manera crítica hacia dónde y cómo dar el siguiente paso. Ante cada capítulo que pasaba fueron saliendo nuevas dudas que se quedaron sin resolver en este texto, pero que sirven de pistas de hacia dónde avanzar. Así, quedan abiertas las siguientes cuestiones:

- Ante la situación real que se vive en ámbitos urbanos con sistemas educativos escolarizados en los cuales se dificulta el salir del aula, donde las/os alumnas/os vienen de distancias, contextos y realidades tan diversas, y, donde existen pocos espacios de convivencia barrial ¿cómo enseñar una geografía emancipatoria basada en la vida cotidiana y la resolución creativa de problemas?, ¿de qué manera vincular las prácticas escolares con actividades de la colonia/barrio?
- Frente a la constante migración de personas del campo a la ciudad, ¿de qué forma se conservan, reproducen y transforman las dinámicas simbólicas/culturales con los territorios de origen? En pueblos campesinos o indígenas, ¿cómo se ha transformado la concepción del territorio y la comunidad a partir del narcotráfico?
- Y de igual forma, a personas que vivimos en ciudad, en colonias/barrios con poco arraigo territorial, escasa convivencia entre vecinas/os, pero visibles problemáticas comunes, ¿de qué manera nos afecta el estar ajenas/os a la naturaleza y a los procesos de producción de nuestros

alimentos y productos de consumo?, ¿cómo hacer del mapeo parte de procesos organizativos más grandes?, ¿cuáles son las ventajas y límites del mapeo en zonas urbanas?

- Con el auge de huertos urbanos, colectivos en defensa de la tierra y la soberanía alimentaria, y la creación de la agroecología como carrera universitaria, ¿qué nuevas formas de crear conocimiento y proyectos horizontales entre epistemologías diversas están emergiendo?, ¿cómo se reestructura nuestra relación con el territorio urbano a partir del contacto con la tierra y la agricultura?, ¿qué opciones existen para las personas de ciudad que no contamos con tierras para sembrar o trabajar? Y de la misma manera, ¿qué nuevas dinámicas de despojo y clasismo surgen a partir del boom de los mercados orgánicos y el “conocimiento especializado” en esta materia?

Definitivamente todavía queda mucho que experimentar y aprender en torno al mapeo, sin embargo, también se reafirmaron convicciones que me permiten dar algunas respuestas a la pregunta que da nombre a estas reflexiones finales, ¿para qué mapear?: mapeamos para materializar nuestros arraigos de manera subjetiva, mapeamos para conocer nuestra historia y recuperar la memoria colectiva, mapeamos para fortalecer el vínculo entre nuestro cuerpo, nuestra cultura y la naturaleza; mapeamos para construir, a través de diversas miradas y preguntas, conocimiento que nos permita enfrentarnos de manera informada y creativa a diversas problemáticas. Situándonos en el contexto de violencia y represión que vivimos en México, que se caracteriza por un continuo despojo de territorios ancestrales y la privatización del espacio público, lo que conlleva a un encierro cada vez más creciente; la convivencia, el pensar y el cuestionarnos en plural se vuelve vital y necesario. Así que también

mapeamos para encontrarnos.

A pesar de que existen múltiples maneras de facilitar el encuentro con otras/os, esta tesis se enfocó en el mapeo por su carácter visual y sensorial, por la posibilidad de mapear en múltiples plataformas y materiales, en diversos espacios y lenguas y, sobretodo, por su carácter colectivo, popular y educativo. Como pudimos observar, mapear requiere de la participación de las personas que habitan y recrean el espacio, lo que hace necesaria la colaboración de todas/os para pensar el territorio, sus problemas y sus potencialidades, lo que a su vez, desdibuja algunas barreras entre estudiantes/investigadoras y otros grupos culturales y sociales.

Lo anterior es indispensable ya que nos invita a reflexionar acerca de la construcción de conocimiento en las universidades, donde muchas de las discusiones que tenemos en clases se vuelven infértiles al salir de ellas, por lo que pocas veces tienen una incidencia que vaya más allá de un reporte o artículo académico. De igual manera, tanta abstracción teórica dificulta que concretemos ejercicios de imaginación y acción en torno a la cuestión territorial, que, como vimos a lo largo del texto, es fundamental a la hora de pensar los conflictos y retos de Abya Yala.

Parte de este problema surge del tener como único marco de reflexión y discusión la epistemología occidental, claramente no se trata de excluirla pero, es importante reconocer las relaciones de poder e invisibilización que reproducimos a través de su discurso y prácticas, dentro de las cuales pocas veces dialogamos con otras teorías, con otras culturas y con formas diversas de entender el mundo.

Como pudimos observar a través de las diversas experiencias y mapeos compartidos, los mapas son representaciones del territorio y de relaciones sociales, por lo que podemos afirmar que actualmente existe una lucha de territorialidades, de modelos de sociedad y de ser humano que se contraponen. De esta forma, frente al saqueo y ecicidio tenemos luchas medioambientales, la defensa de los territorios y formas de organización comunitarias de los pueblos originarios, movimientos por la soberanía alimentaria y la agroecología, colectivas feministas que trabajan en torno a espacios seguros libres de acoso y violencia, grupos de vecinas/os organizadas/os por viviendas y trabajos dignos, entre muchas/os otras/os; donde lo que está en juego no es sólo el espacio físico sino todo su entramado cultural así como el cuidado de la naturaleza, de otras formas de vida, de nosotras/os mismas/os y de relaciones sociales más humanas.

De acuerdo con lo anterior, mapear también sirve para tender puentes entre diversos ámbitos de lucha, entre la academia crítica, la investigación militante, las prácticas de educación alternativa y popular, las experiencias de autogestión y cooperativas, las tradiciones autonómicas de pueblos campesinos y originarios. Este diálogo entre diversas formas de ver y actuar en el mundo, esta vinculación con experiencias reales y desde diferentes epistemologías nos recuerda que no existe un sólo camino ni un sólo tiempo, nos muestra diferentes formas de organizarnos, de resistir y de resolver conflictos y problemáticas. Así, el acto de mapear potencia la cooperación, la cual empieza con el reconocimiento de que no se puede pensar sola e implica el deseo y voluntad de construir con la/el otra/o de manera horizontal a partir de la reflexión, intercambio, transformación y acuerdo mutuo.

Como última reflexión, podemos considerar al mapeo como un acto educativo, y como tal, un acto de utopía y de emancipación, en el sentido de que al ser una herramienta que promueve salir y tomar las calles para encontrarnos y convivir con otras/os, para aprender y llenarnos la cabeza y el cuerpo de preguntas, nos ayuda a romper el encierro y soledad, convirtiéndose en un medio para construir de manera colectiva una vereda, un principio de realidad, por donde caminar acompañadas/os a partir de la solidaridad, la empatía, y el cuidado.

Y cuentan los viejos más viejos que el viento y la lluvia y el sol le dicen al campesino cuándo debe preparar la tierra, cuándo debe sembrar y cuándo cosechar. Y cuentan que también la esperanza se siembra y se cosecha. Y dicen los viejos que el viento, la lluvia y el sol están hablando de otra forma a la tierra, que de tanta pobreza no puede seguir cosechando muerte, que es la hora de cosechar rebeldía.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional, Selva Lacandona, México, Enero de 1994

Referencias bibliográficas

Abduca, Leila, Ainora, Juan y Pérez, Verónica (2010) *¿Castigadores u obedientes? Un estudio sobre los juicios morales de estudiantes secundario* en Forte, Gustavo y Pérez, Verónica (Comps.) "El cuerpo, territorio del poder". Colección Avances No. 1, Colectivo Ediciones-Ediciones P.I.Ca.So. , Buenos Aires, pp. 59-82.

Antón, Gustavo; Franco, Damiano, y Pierbattisti, Damián (2010) *La noción de poder* en Forte, Gustavo y Pérez, Verónica (Comps.) "El cuerpo, territorio del poder". Colección Avances No. 1, Colectivo Ediciones-Ediciones P.I.Ca.So. , Buenos Aires, pp. 39-58.

Ares, Pablo y Risler, Julia (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, Tinta Limón, 1era edición, Buenos Aires.

Asociación de proyectos comunitarios (2005) *Territorio y Cartografía social, Popayán*. Disponible en: ww.amigonianos.org/mediateca/documentos/docs/RutaPedagogicaAmigoniana/cartografia%20como%20metodolog%C3%A1ca/Modulo_0_Territorio.pdf, consultado 14/09/15.

Barroso, J. M. (2014) *Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa*. Entrevista con Yuderky Espinosa Miñoso. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (III), pp. 22 – 33. Disponible en <http://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-yburguesa/>, consultada 13/05/15.

Bassett, Thomas (1998) *Indigenous mapmaking in Intertropical Africa* en Woodward, David y Lewis, Malcolm (Eds.) "The History of cartography Volume 2, Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies", The University of Chicago Press, Chicago, pp. 24-50.

Benito, Paz (2004) *Planteamientos críticos y alternativos en geografía*, Finisterra, XXXIX, 78, 2004, pp.47-62.

Bienen, Leigh (2008) *The life and times of Florence Kelley in Chicago 1891-1899*, Northwestern University School of Law. Disponible en <http://florencekelley.northwestern.edu/florence/arrival/>, consultado 12/05/15.

Blair, John y McCormac, Jerusha (2009) *Mapping Ethnocentrism. Beginning Comparative Studies Where Comparisons Start An excerpt from Western Civilization with Chinese Comparisons*, Shanghai: Fudan University Press, Shangai, pp: 21-35.

Brown, Nina (2013) *Florence Kelley: Slums of the Great Cities Survey Maps*, en Center for Spatial Studies, University of California, Santa Barbara, CA. Disponible en <http://www.spatial.ucsb.edu/archive/classics/content.php/35>, consultada 12/05/15.

Bryan, John (2010) *Force multipliers: Geography, militarism, and the Bowman Expeditions*, Political Geography, doi:10.1016/j.polgeo.2010.09.001.

Bundy, Barbara (1998) *Mesoamerican Cartography* en Woodward, David y Lewis, Malcolm (Eds.) "The History of cartography Volume 2, Book 3:

Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies”, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 183-256.

Carnoy, Martin (1993) *La educación como imperialismo cultural*, 9ed, Siglo XXI eds, México.

CDI (2005) *Índice de Rezago Social de los Pueblos Indígenas*. Índice de rezago social de los PI por Municipio, 2005 (IRSPI). México, CDI, Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=1179&Itemid=54.

Ceceña, Ana Esther (2002) *El reconocimiento de los derechos y cultura indígenas y la incompetencia del sistema política mexicano*. Disponible en <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=372>. Consultado 18/06/15.

----- (2010) Autonomía y control de los territorios en América Latina en Gasparello, Giovanna y Quintana, Jaime (coord) “Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México”, Redez tejiendo la utopía, México, pp. 195-212.

CONAPO (2011) *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México, CONAPO, Disponible en: http://conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=478&Itemid=194.

CONEVAL (2010) *Pobreza en México y en las entidades federativas*. México, CONEVAL.

Crampton, Jeremy (2010) *Mapping. A critical introduction to cartography and GIS*, Wiley- Blackwell, Oxford.

Crampton, Jeremy y Krygier John (2006) *An Introduction to Critical Cartography*, ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 4 (1), pp. 11-33.

Díaz, Floriberto (2004), *Comunidad y comunalidad* en Diálogos en la acción, segunda etapa, Disponible en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Comunidad.%20y%20comunalidad.pdf>, consultado 20/04/15.

Escuela y Comunidad (2013) *Escuela y comunidad: Metodología de educación por proyectos en comunidades Indígenas del estado de Yucatán*, Chiapas y Guerrero (Texto inédito) Universidad Iberoamericana, México, 125 pág.

----- (2015) *Escuela y comunidad: capítulo sistematización* (Texto inédito), 92 pág.

Espinosa, Yuderlys (2014) *Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica* en El Cotidiano, marzo-abril.

Farres, Yesser (2012) *Colonialidad Territorial: Para Analizar A Foucault* En Farres, “El Marco De La Desterritorialización De La Metròpoli. Notas Desde La Habana”, Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, No.16: pp. 139-159.

Fernández, Rosa (2002) *Cartografía de la resistencia*, Memoria n.157 pp. 22-26.

Ferreti, Federico (2015) *Radicalizing pedagogy: Geography and libertarian pedagogy between the 19th and the 20th century* en S. Springer, R. White, M. Lopes de Souza, “Transgressing Frontiers”, New York, Rowman & Littlefield.

Finney, Ben (1998) *Nautical Cartography and Traditional Navigation in Oceania* en Woodward, David y Lewis, Malcolm (Eds.) "The History of cartography Volume 2, Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies", The University of Chicago Press, Chicago, pp. 443-491.

Fotiadis, Piers (2009) *The Strange Power of Maps: How maps work politically and influence our understanding of the world*, School of Sociology, Politics and International Studies, University of Bristol, Working Paper No. 06-09.

Foucault, Michel (1991) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI editores, Argentina.

Freire, Paulo (1981) *Pedagogía del oprimido*, 27a edición, Siglo XXI editores, México.

Galeano, Eduardo (2000) *El libro de los abrazos*, Siglo XXI editores, México.

García, Martha (28/05/1997) *OIT: explotación de recursos y turismo amenazan tierras indias en América*. La Jornada, Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/1997/05/28/oit.html>, consultado 23/10/15.

Gartner, William (1998) *Mapmaking in Central Andes* en Woodward, David y Lewis, Malcolm (Eds.) "The History of cartography Volume 2, Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies", The University of Chicago Press, Chicago, pp. 257-300.

Gasparello, Giovanna y Quintana, Jaime (coord) (2010) *Otras*

geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México, Redez tejiendo la utopía, México.

Griebel, Brendan (2013) *Recharting the Courses of History: Mapping Concepts of Community, Archaeology, and Inuit Qaujimagatugangit in the Canadian Territory of Nunavut* (Tesis doctoral) Universidad de Toronto, Canadá.

Harley, Brian (1988) *Maps, Knowledge, and Power* en Cosgrove, Denis y Daniels, Stephen, "The iconography of landscape", Cambridge University Press, Cambridge.

----- (2005) Hacia una deconstrucción del mapa en "La nueva naturaleza de los mapas", Fondo de Cultura Económica, México.

Harley, Brian y Woodward, David (1987) *The history of cartography. Volume 1 Cartography in Prehistoric, Ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean*, University of Chicago Press. (1992) *History of cartography, Volume Two, Book One Cartography in the Traditional Islamic and South Asian Societies*, The University of Chicago Press, Chicago & London.

Harvey, David (1994) *La construcción social del espacio y del tiempo*, Geographical Review of Japan, Vol 67 (Ser. B) No 2, pp. 126-135.

----- (2015) *Listen, Anarchist!* "A personal response to Simon Springer's "Why a radical geography must be anarchist. Disponible en <http://davidharvey.org/2015/06/listen-anarchist-by-david-harvey/> consultado 24/11/15.

Herlihy, P., Smith, D., Kelly, J., y Dobson, J (2006) *Executive summary*

of México Indígena: Mexican open-source Geographic Information Systems (GIS) project final report, year one. Unpublished manuscript prepared by the Radiance Research Team for the FMSO and the AGS. Disponible en <http://academic.evergreen.edu/g/grossmaz/bowman.html>, consultada 21/09/15.

Higgins, Jenny (2008) *Extinction of the Beothuk, Archaeology Unit & History Department Memorial University of Newfoundland, Newfoundland and Labrador Heritage Web Site* Disponible en <http://www.heritage.nf.ca/articles/aboriginal/beothuk.php>, consultado 28/05/15.

Hill, Elizabeth (1998) *Cartografía azteca: presentaciones de geografía, historia y comunidad* en Estudios de cultura Náhuatl, N.28, art. 541, Universidad Nacional Autónoma de México, México. pp. 17-38,

Hirt, Irene (2012) *Mapping Dreams/Dreaming Maps: Bridging Indigenous and Western Geographical Knowledge*, Cartographica 47:2, pp. 105–120.

Howley, James P. (1915) *The beothucks or red indians, the aboriginal inhabitants of Newfoundland*, Cambridge University Press. Disponible en <http://www.mun.ca/rels/native/beothuk/beo2gifs/texts/shana2.html>, consultado 16/05/15.

Iconoclasistas (2012) *Algunas consideraciones acerca de la practica del Mapeo Colectivo*, Disponible en <http://www.iconoclasistas.net/>, consultado 19/04/15.

------(2014)

Iconoclasistas. Mapeo colectivo, cartografías, investigación e imágenes de libre circulación, Página oficial, Buenos Aires, Argentina. Disponible <http://www.iconoclasistas.net/>, consultada 01/15 a 01/16.

IEPAAC y UNICEF (2013) *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), México. Disponible en http://www.unicef.org/mexico/spanish/SITAN2013_Yucatan.pdf.

INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. Tabulados del Cuestionario Básico. Población total por municipio y edad desplegada según sexo Yucatán, población de 3 años y más por municipio, sexo y grupos quinquenales de edad según condición de habla indígena y condición de habla española, población de 3 años y más que habla lengua indígena por lengua según condición de habla española y sexo. México, INEGI.

Kitchin, Rob y Perkins, Chris (2011) *Thinking about maps* en Dodge, Kitchin and Perkins, Chris ! Rethinking maps: New Frontiers in Cartographic Theory!, Routledge, New York.

Kwan, Mei-Po (2002) *Is GIS for Women? Reflections on the critical discourse in the 1990s* en Gender, Place and Culture, Vol. 9, No. 3, pp. 271–279.

Lacoste, Yves (1977) *Geografía un arma para la guerra*, Editorial Anagrama, Barcelona.

Lederach, John Paul (1997) *Educación para la paz*, Anagrama, Barcelona.

Lewis, Malcolm y Woodward, David (1998) *Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies. History of cartography, Volume Two, Book three*, The University of Chicago Press, Chicago & London.

López y Rivas, Gilberto (20/10/2006) *Los significados de la APPO*, La Jornada. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2006/10/20/index.php?section=politica&article=029a1pol>, consultado 14/09/15.

------(23/05/2014) *Otra Expedición Bowman, ahora en Honduras*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/23/opinion/023a1pol>, consultado 14/09/15.

------(10/04/2015) Siguiendo el rastro de las Expediciones Bowman en Costa Rica. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2015/04/10/opinion/021a2pol>, consultado 14/09/15.

Lorenz, Konrad (1971) *Sobre la agresión: el pretendido mal*, Siglo XXI, México.

Lugones, María (2011) *Hacia un feminismo descolonial* en La manzana de la discordia, Julio- Diciembre, Vol. 6, No. 2: pp.105-119.

Macas, Luis (2005) *La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales*, en "Pueblos Indígenas, Estado y Democracia", Buenos Aires, CLACSO.

Marcos, Subcomandante (2003) *Comunicado: Otrageografía*. Disponible en http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_03_b.htm, consultado 4/02/2015.

Marín, Juan Carlos (2010) *Prólogo y apéndice* en Gustavo y Pérez,

Verónica (Comps.) "El cuerpo, territorio del poder". Colección Avances No. 1, Colectivo Ediciones-Ediciones P.I.Ca.So., Buenos Aires.

----- (2014) *Conocimiento y desobediencia a toda orden inhumana*, Colección Clásicos de la resistencia civil: 3, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Massey, Doreen (1994) *A Global Sense of Place* en "From Space, Place and Gender". Minneapolis: University of Minnesota Press.

------(2005) La filosofía y la política de *la espacialidad: algunas consideraciones* en Arfuch, Leonor (comp) "Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias", Paidós, Buenos Aires.

McGregor, John (1836), *Shaa-naan-dithit, or The Last of The Boëothics, part II of "Sketches of Savage Life,"* by Fraser's Magazine for Town and Country, Vol. XIII, No LXXV (March): pp.316- 323.

México Indígena (2006) *Methodological Approaches*. Disponible en http://www.prmapping.res.ku.edu/Mexico_Indigena/methods_text.htm consultado 30/01/16. ----- (2008) *Progress reports to the Foreign Military Studies Office, 2005–2008*. Disponible en http://prmapping.res.ku.edu/Mexico_Indigena/index.htm consultado 13/09/15.

Mignolo, Walter (1998) *Espacio geográficos y localizaciones epistemológicas o la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos*, Estudios. Revista de investigaciones literarias y culturales, 6/11, pp.11-22 .

Misión Diplomática de los Estados Unidos en México (S.F.) *Hoja*

informativa Iniciativa Mérida. Panorama general. Disponible en <http://spanish.mexico.usembassy.gov/es/temas-bilaterales/mexico-y-eu-de-un-vistazo/iniciativa-merida.html>, consultado 21/09/15.

Montañez, Gustavo y Delgado, Ovidio (1998) *Espacio, territorio y region: conceptos básicos para un proyecto nacional*, Cuadernos de Geografía, Vol. VII, No. 1 -2.

Montes, Alicia (2013) *La cartografía como crónica y memoria de la experiencia urbana texto sobre mapeos y prácticas iconoclasistas*, en el marco de las II Jornadas de Cartografías Alternativas organizadas por el ISTLyR, Buenos Aires. Aires. Disponible en <https://es.escrib.com/doc/248459581/La.cartografia-como-cronica-y-memoria-de-la-experiencia-urbana-porAlicia-Montes#download>, consultado 27/01/2015.

Montoya Arango, Vladimir (2007) *El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía*, Universitas humanística no.63, Bogotá, Colombia issn 0120-4807, pp: 155-179

Muñoz, Edwin y Rodríguez, Luz Stella (2010) Cartografía Social y Territorio en América Latina. Memorias del Seminario de Rio de Janeiro, julio 2010 en Antropológica Tomo LIV n° 114 pp: 129- 159.

MTD Solano y Colectivo Situaciones (2002) *La hipótesis 891: más allá de los piquetes*. Disponible en <http://www.des-encuentros.quentar.org/textos/pdf/Sobre%20el%20metodo.pdf>, consultado 17/04/15.

Neocleous, Mark (2003) *Off the Map: On Violence and Cartography*, European Journal of Social Theory 6(4): pp.409–425.

Nietschmann, Bernard (1995) *Defending the Miskito Reefs with Maps and GIS: Mapping With Sail, Scuba, and Satellite*. Cultural Survival Quarterly 18 (4).

Nievas, Fabian (1994) *Hacia una aproximación crítica a la noción de 'territorio'*, Nuevo Espacio. Revista de Sociología, de la carrera de Sociología,UBA, No 1. Disponible en <http://flabian-nievas.blogspot.mx/2008/03/hacia-una-aproximacin-crtica-la-nocin.html>, consultado 12/11/14.

Padrón, Diana (2011) *Prácticas cartográficas en la Época Global. Catálogo de mapas críticos*. (Proyecto final del Máster Oficial Estudios Avanzats en Historia de l'Art en el itinerario de investigación), Universtat de Barcelona, España. Disponible en https://www.academia.edu/11279404/Pr%C3%A1cticas_cartogr%C3%A1ficas_antagonistas_en_la_%C3%89poca_Global._CAT_%C3%81LOGO_DE_MAPAS_CR%C3%8DTICOS, consultado 21/04/15.

Paredes, Julieta (2014) *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, Cooperativa el Rebozo, México.

Pavlovskaya, Marianna y St. Martin Kevin (2007) *Feminism and Geographic Information Systems: From a Missing Object to a Mapping Subject*, Geography Compass 1/3 (2007): pp.583–606.

Pearce, Margaret y Pualani, Renee (2008) *Mapping Indigenous depth of place*. American Indian Culture & Research Journal, Special Issue, "Mainstreaming Indigenous Geographies," 32 no. 3, pp. 107-26.

Petrich, Blanche (14/12/2004) *Los inuit, ejemplo de autonomía indígena*

en *Canadá*, La Jornada, Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/14/052n1con.php?printver=1&fly>, consultado 12/09/15.

Porto- Gonçalves , Carlos (2008) *La reinención de los territorios*, en Revista América Latina en movimiento. Disponible en <http://www.alainet.org/es/active/38112>, consultado 17/04/15.

Pualani, Renee; Johnson, Jay T. y Hadi, Albertus (2012) *Introduction: Indigenous Cartographies and Counter-Mapping*, Cartographica 47:2, pp. 77–79.

Radio Ñomndaa, La Palabra del Agua, Suljaa', Guerrero (2010) *Suljaa': La flor que se llama Rebeldía* en Gasparello, Giovanna y Quintana, Jaime (coord) "Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México", Redez tejiendo la utopía, México, pp. 163 -178.

Restrepo, Gloria (2012) *Aproximación cultural al concepto de Territorio*, Revista Perspectiva Geográfica. Disponible en <http://www.banrep.gov.co/blaa/derautor.htm>, consultado 3/01/15.

Ribero, Silvia (/31/012009) *Geopiratería en Oaxaca... y mucho más en* La Jornada. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2009/01/31/index.php?section=economia&article=020a1eco>, consultado 20/09/15.

Salas, Marcela (2010) *En Oaxaca: la historia de un engaño*. Disponible en <http://desinformemonos.org.mx/2010/07/en-oaxaca-la-historia-de-una-engano/>, consultado 13/09/15.

San Miguel Tiltepec (2009) *Posición de San Miguel Tiltepec a México Indígena*. Disponible en <http://www.elenemigocomun.net/es/2009/03/>

[posicion-san-miguel-tiltepec-mexico-indigena/](http://www.elenemigocomun.net/es/2009/03/), consultado 13/09/15.

Santos, Milton (1990) *Por una geografía nueva*, Espasa-Calpe, Madrid.

Sedillo, Simón (2009) *El Factor Demarest: La ética del Financiamiento para Investigaciones Académicas en México del Departamento de Defensa de los Estados Unidos*. Disponible en <http://www.elenemigocomun.net/es/2009/03/factor-demarest/>, consultado 14/09/15.

Silverman, Kline (1998) *Traditional cartography in Papau New Guinea* en Woodward, David y Lewis, Malcolm (Eds.) "The History of cartography Volume 2, Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies", The University of Chicago Press, Chicago, pp. 423-442.

Sletto, Bjørn (2009) *Indigenous people don't have boundaries: reborderings, fire management, and productions of authenticities in indigenous landscapes*, Cultural Geographies 16: 253 DOI: 10.1177/1474474008101519. Disponible en <http://cgj.sagepub.com/content/16/2/253>.

Stockton, Nick (2013) *Projection smackdown: cahill's butterfly vs. the dymaxion map*, Wired magazine. Disponible en <http://www.wired.com/2013/11/cahill-butterfly-vs-dymaxion-map/>, consultado 16/05/15.

Sultzman, Lee (2000) *Ojibwe history*. Disponible en www.tolatsga.org/ojib.html, consultado 13/09/15.

Turnbull, David (2008) *Maps Are Territories: Science is an Atlas, a portfolio of exhibition*. University of Chicago Press, E.U.A. Versión

electrónica disponible en <http://territories.indigenousknowledge.org>, consultado 4/05/15.

Tyner, Judith (1994) *Geography through the Needle's Eye*, en Mayhe, Robert "Stitching the World: Embroidered Maps and Women's Geographical Education", Hardback Studies in Historical Geography Spring, 1994, pp. 2-7. Disponible en <https://mapprinter.wordpress.com/tag/judith-tyner/>, consultado 05/08/15.

UNOSJO (2009) *Boletín de prensa: Geopiratería en Sierra Juárez, Oaxaca*. Disponible en <http://maderasdel pueblo.org.mx/archivos/pdf/geopirate.pdf>, consultado 13/09/15.

Vacaflor, Carlos (2014) *La descolonización del territorio: Territorialidad campesina y Estado multiterritorial abigarrado*, Veredas 28, UAM-Xochimilco, México, pp. 523-557.

Veillette (2005) *Plan Colombia: A progress report, CRS Report for Congress*, Congressional Research Service, The library of congress, USA. Disponible en <http://www.fas.org/sgp/crs/row/RL32774.pdf>, consultado 13/09/15.

Vera, Ramón (2012) *El descuartizado resucita* en Tamoanchan, Revista de Ciencias y Humanidades, núm. 2, CIDHEM. Disponible en <http://www.critica.org.mx/revistas/tamoanchan2/ramon.pdf>, consultado 20/04/15.

Vía Campesina (2010) *La soberanía alimentaria: nuestra alternativa* en Gasparello, Giovanna y Quintana, Jaime (coord) "Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México", Redez tejiendo la utopía, México, pp. 251-258.

Waasa Inaabidaa (Sin fecha) *Ojibwe wa: historical documentray series for public television featuring the history and culture of the Anishinaabe-Ojibwe people if the Great Lakes*, We Look In All Directions Website. Disponible en www.ojibwe.org, consultado 12/09/15.

Wainwright, Joel y Bryan, Joe (2009) *Cartography, territory, property: postcolonial reflections on indigenous counter-mapping in Nicaragua and Belize*, Cultural Geographies, pp:16-153.

Whitehead, Neil (1998) Cartography in Lowland South America and the Caribbean en Woodward, David y Lewis, Malcolm (Eds.) "The History of cartography Volume 2, Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies", The University of Chicago Press, Chicago, pp. 301-328.

Wikileaks (2008) *US military: Human Terrain Team Handbook*. Disponible en https://wikileaks.org/wiki/US_military:_Human_Terrain_Team_Handbook%2C_Sep_2008, consultado 13/09/15.

Wood, Denis (1995) *What makes a map a map?* Cartographica Vol. 30 Number 2 & 3 AUTUMN/WINTER pp.81-86.------(2010) *Counter-Mapping and the-Death-of-Cartography* en "Rethinking the power of maps", Guilford, New York, pp. 111-155.

Wood, Denis y Krygier, John (2009) *Maps and Protest*. Thrift N (eds) International Encyclopedia of Human Geography, Volume 1, Oxford: Elsevier., pp. 436-441.

Wynn, Lisa (2009) *A new anthropology ethics scandal (?)* Disponible en <https://culturematters.wordpress.com/2009/02/12/a-new-anthropology->

ethics-scandal/, consultado 13/09/15.

Zibechi, Raúl (2006) *La emancipación como producción de vínculos* en Ceceña, Ana Esther, "Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado", CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp. 123-149. ----- (2010) *Movimientos sociales y políticos alternativos y antisistémicos* en "Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo", Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. Disponible en <http://conceptos.sociales.unam.mx>, consultado 23/09/15.

Tabla de imágenes

Portada y contraportada

Mesoamérica resiste

<http://beehivecollective.org/es/proyectos-graficos/mesoamerica-resiste-es/>

Parada 1

Portada *Illustration of The Great European War No.1, 1914.*

http://41.media.tumblr.com/89586e773b30128c6443f810ca39d5b7/tumblr_n2moj5aCE41tu5un5o1_500.jpg

Imagen 1 *Mapamundi de Domingos Teixeira, 1573.*

<http://im9.eu/album/my-r-maps-favs/4/full-images>

Imagen 2 *Mapa del mundo que muestra la extensión del imperio Británico, 1886.* Autor: Colomb, J. C. R. (John Charles Ready)

<http://maps.bpl.org/id/m8682>

Imagen 3 *Mapamundi T-O de Ebstorf , 1234-1300?*

Atribuida a Gervase de Tilbury alrededor de 1234-1300 <http://weblab.uni-lueneburg.de/kulturinformatik/projekte/ebskart/content/start.html>
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ebstorfer-stich2.jpg>

Imagen 4 *Mapamundi de Al-Idrisi, 1154.*

[http://diegogomezojeda.blogspot.mx/2013/08/no-somos-tan-](http://diegogomezojeda.blogspot.mx/2013/08/no-somos-tan-diferentes.html)

[diferentes.html](http://diegogomezojeda.blogspot.mx/2013/08/no-somos-tan-diferentes.html)

Imagen 5 *Mapa Frau Mauro, 1457.*

Autor: Piero Falchetta <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:FraMauroDetailedMap.jpg>

Imagen 6 *Proyecciones.*

<http://www.atlasdemurcia.com/index.php/secciones/3/cartografia-actual-topografica-ortofotos-satelite/2/> © LA VERDAD MULTIMEDIA, S.A.

Imagen 7 *Mundo de Ptolomeo por Agathodemon, Siglo XV.*

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PtolemyWorldMap.jpg>

Imagen 8 *Proyección de Mercator, 1569.*

<http://www.davidrumsey.com/rumsey/Size4/D5005/2156001.jpg?userid=15&username=lunaadmin&resolution=4&servertype=JVA&cid=8&iid=RUMSEY&vcid=NA&usergroup=Rumsey3x&profileid=13>

Imagen 9 *Proyección Mercator en Google maps, 2013,*

<http://geoawesomeness.com/geoawesomequiz-36-do-you-know-everything-about-map-projections/>

Imagen 10 *Estereográfica de Gall, 1855.*

<https://www.etsy.com/listing/84713370/1934-map-of-the-world-galls>

Imagen 11 *Proyección Peters Gall.*

https://img0.etsystatic.com/000/0/5276420/il_fullxfull.281337480.jpg

Imagen 12 *Mapa del mundo Universal y Correctivo de McArthur.*

<http://under1000roofs.com/upside-down-world/>

Imagen 13 *Cánica azul*.

Imagen de la Tierra tomada por Harrison Schmitt o Ron Evans, NASA/Apollo 17, 7/dic/1972. http://www.nasa.gov/pdf/323298main_CelebrateApolloEarthRise.pdf
<http://www.lpi.usra.edu/resources/apollo/frame/?AS17-148-22727>

Imagen 14 *Proyecciones Cahills y Dymaxion*.

<http://www.wired.com/2013/11/cahill-butterfly-vs-dymaxion-map/>

Imagen 15 In deep water de Shoji Sadao Pick. <http://bfi.org/about-bfi/what-we-do/exhibitions/dymax-redux>

Parada 2

Portada *Mapa de Teozacoalco*

<https://www.lib.utexas.edu/benson/rg/teozacoalco.jpg>

Imagen 16 *Pintura en Catal Huyuk, Anatolia, 6200 AEC*

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/71/31/44/7131446b3f0e0ef5f63772221295c990.jpg>

Imagen 17 *Petroglifo Bedolina, Valcamonica, 2500 AEC*

<http://www.rcg.cat/articles.php?id=316&comments>

Imagen 18 *Plano de la ciudad de Washington, 1803*.

Por Elizabeth Graham Alexandria, Virginia; 1800–1803

Bordado de seda en lino <http://commondestinations.winterthur.org/womens-world/>

Imagen 19 *Globo terráqueo en seda, 1815*.

Por Ruth Wright Westtown, Pennsylvania

Tinta y bordado en seda en seda y madera <http://commondestinations.winterthur.org/womens-world/>

Imagen 20 *Mapa nacionalidades y pobreza, 1895*.

<https://hullhouse.wordpress.com/>

Imagen 21 *Llegada europeos, 1811* <http://www.mun.ca/rels/native/beothuk/beo2gifs/texts/shana2.html>

<http://www.mun.ca/rels/native/beothuk/beo2gifs/texts/shana2.html>

Imagen 22 *Muerte de Demasduit*. <http://www.mun.ca/rels/native/beothuk/beo2gifs/texts/shana2.html>

<http://www.mun.ca/rels/native/beothuk/beo2gifs/texts/shana2.html>

Imagen 23 *Brújula sideral como fue enseñada por Puluwatan, Navegador tradicional Manus Sikau* <http://guam.org.gu/starcave/>

Imagen 24 *Mulambo*.

En Bassett, Thomas (1998) Indigenous mapmaking in Intertropical Africa en Woodward, David y Lewis, Malcolm (Eds.) "The History of cartography Volume 2, Book 3: Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies", pp. 24-50, The University of Chicago Press, Chicago. Pág. 31.

Imagen 25 *Tabla mnemotécnica Lukasa, finales del siglo XIX, principios siglo XX*. Museo de Brooklyn

[https://en.wikipedia.org/wiki/Lukasa_\(Luba\)#/media/File:Brooklyn_Museum_76.20.4_Lukasa_Memory_Board.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Lukasa_(Luba)#/media/File:Brooklyn_Museum_76.20.4_Lukasa_Memory_Board.jpg)

Imagen 26 *Tira paraca*.

Colección de Gotemburgo

Material y técnica Hecha en algodón y lana con tejido tipo gobelino. Época y origen Paracas Necrópolis, Intermedio Temprano 2.

<http://www.paracas.se/es/band/band-2/>

Imagen 27 *Manto de peces.*

Colección de Gotemburgo

Material y técnica: Base del manto en tela llana en fibra de camélido color rojo. Banda de borde en tela llana en algodón marrón. Bordado en fibra de camélido en color rojo, amarillo, verde oscuro, lila oscuro y negro. Estilo lineal. Presenta flecos largos y flecos cortos en el perímetro. Flecos largos con reborde anillado.

Época y origen: Intermedio temprano 1B – Paracas Necrópolis 123

<http://www.paracas.se/es/border/fiskmantel/>

Imagen 28 *Mapa Local de Tochpan.*

<http://www.arqueomex.com/images/FOTOSNUM81/03F01.jpg>

Imagen 29 *Lienzo de Zacatepec, Oaxaca, S.XVI.*

<http://static.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2014/09/LIENZO-DE-ZACATEPEC.-SIGLO-XVI.-OAXACA.-TELA.-BNAH-INAH.jpg>

Imagen 30 *Tenochtitlan en Códice Mendoza.*

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Codex_Mendoza_folio_2r_book_scan.jpg

Parada 3

Portada Mapeo en San cristobal Xochimilco por colectivo La Bandurria Marcha

<https://www.facebook.com/LaBandurriaMarcha>

Imagen 31 *Petición simbólica dirigida por Oshcabawis de las/os Chippewan presentado en Washington, 12 de enero de 1849*

[https://en.wikipedia.org/wiki/Chippewa_language#/media/File:Chief_Buffalo %27s_Petition_1849_originally_of_birch_bark.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Chippewa_language#/media/File:Chief_Buffalo%27s_Petition_1849_originally_of_birch_bark.jpg)

Imagen 32 *Características culturales Distrito Keewatin*

En Griebel, Brendan (2013) Recharting the Courses of History: Mapping Concepts of Community, Archaeology, and Inuit Qaujimajatuqangit in the Canadian Territory of Nunavut (tesis doctoral) Universidad de Toronto, Canadá. Plate 3 pag 102 /114

Imagen 33 *Cuatlamayan*

http://prmapping.res.ku.edu/Mexico_Indigena/Community%20Maps/cuatlamayan.JPG http://www.prmapping.res.ku.edu/Mexico_Indigena/methods.htm

consultado 30/01/16

Imagen 34 *Huasteca Potosina SIG Online*

http://prmapping.res.ku.edu/Mexico_Indigena/SVG/Huasteca_Potosina_SVG/index.html

Imagen 35 *Mapa comunitario Yagila*

http://www.uky.edu/~tmute2/geography_methods/readingPDFs/geodata-stuff/BowmanExpedition-MexicoPrototype-FMSO-Report.pdf

Imagen 36 *Relación de comuneros Yagila.*

http://www.uky.edu/~tmute2/geography_methods/readingPDFs/geodata-stuff/BowmanExpedition-MexicoPrototype-FMSO-Report.pdf

Imagen 37 *Estudiantes, vecinos y docentes, barrio San Martín, Córdoba*.
<http://www.iconoclasistas.net/post/taller-de-mapeo-colectivo-en-barrio-san-martin-cordoba/>

Imagen 38 *Esquizo-Córdoba*.

Mapas realizados en los talleres de Mapeo Colectivo en Casa 13 (2008) y en el Cecc (2010).

<http://www.iconoclasistas.net/post/esquizo-cordoba/#sthash.x76UdUoY.dpuf>

Imagen 39 *Latinoamérica colectiva, 2010*. <http://www.iconoclasistas.net/post/mapa-colectivo-de-america-latina/>

Imagen 40 *Nuestra señora de la rebeldía*, versión Cuzqueña, 2009.
<http://www.iconoclasistas.net/post/nuestra-senora-de-la-rebeldia-estilo-cuzqueno/>

Parada 4

Portada *Telesecundaria, Ekpedz, Valladolid*

Colectivo de trabajo Diplomado Escuela y Comunidad

Imagen 41 *Primaria CONAFE, Cooperativa, Oxkutzcab*.

Colectivo de trabajo Diplomado Escuela y Comunidad

Imagen 42 *Primaria CONAFE, San Juan del Río, Tizimín*.

Colectivo de trabajo Diplomado Escuela y Comunidad

Imagen 43 *Secundaria Técnica, Popolá, Valladolid* (mapa y espiral del tiempo). Colectivo de trabajo Diplomado Escuela y Comunidad

Imagen 44 *Secundaria CONAFE, Sodzilchen, Valladolid* (mapa y espiral del tiempo). Colectivo de trabajo Diplomado Escuela y Comunidad

Imagen 45 *Yadzonot*.

Colectivo de trabajo Diplomado Escuela y Comunidad

Grabado final Nal.

Germán García, 2016

