

EXPERIENCIA, SENTIDOS Y SIGNIFICACIONES DE VIVIR EN LA CIUDAD. UNA APROXIMACIÓN DESDE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA*¹

Prado, Sabina

FCH-UNICEN

sprado@fch.unicen.edu.ar

Gómez, Sandra

IGEHCS-CONICET-CIG-FCH-UNICEN

sgomez@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

La investigación a desarrollar intenta recuperar la ciudad como objeto de indagación y aprendizaje en la educación secundaria. Teniendo en cuenta su complejidad, los espacios de visibilidad e invisibilidad, materialidades y subjetividades dirigidas a la formación del pensamiento crítico y de una ciudadanía participativa se aborda esta investigación desde el estudio de la categoría ciudad y el medio urbano como formas de habitar-la, enfatizando en los lugares propios y desde las diferentes nociones, percepciones e imaginarios que de la misma puedan percibir. Las ideas y pensamientos de los/las alumnos/as poseen una dimensión espacial, que representa una perspectiva de gran importancia para poder explorar concepciones y nociones espaciales indispensable a la hora de formular conocimientos escolares. Los objetivos del trabajo son los siguientes, por un lado, conocer las imágenes y representaciones de los jóvenes estudiantes de educación secundaria a partir de la experiencia espacial de la vida cotidiana, para comprender el modo en que construyen sus ideas y pensamientos de la ciudad, y por el otro detectar imágenes, concepciones e ideas construidas por el estudiantado y sus implicancias en el curriculum escolar.

La metodología adoptada para tal fin es de carácter cualitativo. La misma se centra en grupos focales de estudiantes, lo que permite conocer y construir opiniones, aspectos subjetivos y las relaciones entre los grupos de diferentes instituciones educativas. Por tanto la investigación se basa en la participación de los propios colectivos a investigar. Se suma a esta modalidad otras técnicas como la entrevista y la realización de representaciones gráficas/dibujos de la ciudad.

PALABRAS CLAVE

Ciudad- enseñanza- diseños/dibujos

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se enmarca dentro de un proyecto mayor denominado “Los sentidos y significaciones de vivir en la ciudad. La experiencia de los alumnos y

¹ *Agradecemos los comentarios realizados a este trabajo por la Profesora Dra. Girardi Gisele (Departamento de Geografía Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, ES)

alumnas de educación Secundaria en la ciudad de Tandil en la actualidad” correspondiente a la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (Res.P.N 389/18) desarrollándose en el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs-UNCPBA-TANDIL), cuyo objetivo general es generar aproximaciones al conocimiento de los y las estudiantes de educación secundaria por medio de la realización de diseños urbanos. En esta presentación se va a exponer a modo introductorio las aproximaciones teóricas y metodológicas sobre algunos avances obtenidos en cuanto a las experiencias, sentidos y significados de vivir en la ciudad, desde algunos diseños elaborados por los/las estudiantes seleccionados para tal fin.

Esta propuesta se enmarca teóricamente a la luz de los denominados giros de la Geografía Humana (Herniaux y Lindón, 2010). Los cambios de paradigma geográficos significaron una renovación en las técnicas de investigación, un cambio en la forma de ver el mundo por parte de los geógrafos y geógrafas. Incluyendo por ejemplo el análisis de lo no material en el espacio, que produce una ampliación del objeto de estudio de la Geografía. La renovación y reestructuración han llevado a interesarse por una diversidad de enfoques y temas (Nogué y Albert, 2004) debido a la reintroducción de la dimensión espacial como clave para interpretar la realidad social, además del rol de la cultura como agente de transformación. Por otro lado resaltamos el papel del sujeto como centro de la construcción geográfica, pero ahora yendo más allá de la pura percepción o tratando de modelar pautas de comportamiento. Entramos de lleno en una geografía del *mundo vivido* centrada en los valores y en el concepto de lugar como centro de significado, de identificación personal y foco de vinculación emocional (Nogué, 2015:142).

En referencia a los cambios enumerados y dando cuenta de los mismos dentro de la cartografía, estas últimas tres décadas pasadas surgieron perspectivas alternativas que destacaban a los mapas y al mapeo como producción humana (Seemann, 2010:118). Se establece una relación directa entre el mapa, como un hecho material y se lo asocia al contexto en el que es producido e interpretado. Es entonces una producción de la cultura que deriva de procesos socioculturales, económicos y políticos (Seemann, 2010: 119). Existe una redefinición del mapa. Ya no es pensado en términos occidentales, como representaciones de poder, instrumentos de control y dominación. El mapa pasa a ser una herramienta utilizada desde la geografía humana, la geografía cultural, la corriente crítica y pos-colonial para dar cuenta de la experiencia humana en el espacio y los lugares.

Partimos de la noción de diseño que etimológicamente deriva del término italiano *disegno*. En español la palabra *desegno*, con origen latino *designare* supone dar nombre, signo o representar simbólicamente. En italiano dio lugar al verbo *disegnare* asociado a la idea de representar con trazos o signos gráficos. En idioma inglés *desing* funciona como verbo y sustantivo, dando cuenta de la intención, plan, propósito de tramar, bosquejar, proyectar y conformar (Flusser, 1999).

Siguiendo el planteo de Oliveira Jr. (1994) (2009) (2011) consideramos a los diseños de los y las estudiantes con una finalidad determinada:

“O sentido forte desta prática educativa é o de possibilitar que o professor encontre maneiras interessantes de alcançar a aproximação das ideias, imagens e conceitos que

já permeiam os alunos em seus pensamentos acerca de algum assunto, neste caso, de interesse geográfico” (Oliveira Jr, 2011:14).

Se constituyen como potencias para pensar la espacialidad urbana de la educación secundaria desde la mirada de los sujetos escolares. Se recupera una aproximación del inicio de la investigación dando cuenta de los aportes teóricos y las primeras experiencias espaciales realizadas con los/las estudiantes y las primeras consideraciones metodológicas que surgen de la indagación. Nos motiva pensar-se como sujetos creadores de espacialidad, en los términos de Massey (2005). La autora en su libro “For Space” (2005) concibe al espacio como abierto, múltiple, relacional, siempre convirtiéndose y sin terminar (pág.59). En su relato de viaje laboral desde Londres a Milton Keynes argumenta que, ya que consideramos el espacio como producto de las relaciones sociales, ayudamos a alterarlo (aunque en menor medida) y participamos de su continua producción a través del movimiento. Es así que espacio y lugar emergen de prácticas materiales activas (pág. 118).

El trabajo está organizado de la siguiente manera, en la primera parte se presenta las potencias del mapeo desde el lenguaje de las emociones y sus expresiones espaciales y visuales cotidianas. Se parte de las nociones y categorías de referencia de autores de referencia como Seemann, Girardi, Oliveira Jr. para luego continuar con la presentación y análisis de diseños como un lenguaje alternativo a las narrativas pedagógicas escritas y que potencian otras formas de comprender e interpretar los acontecimientos de la vida cotidiana en el lugar-ciudad. El diseño constituye uno de los recursos enriquecedores para acceder a la comprensión del mundo, además de ser una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana. En este sentido investigar sobre el significado que tiene para los/las estudiantes su experiencia espacial, supone adentrarse no solo en el terreno de lo que está aconteciendo en el lugar, sino también en la dimensión subjetiva espacial, desde la que estos dan sentido a la realidad. Y por último se hace referencia a la importancia de otros lenguajes-diseños- como otra lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo y elaborar con otros el sentido o el sin sentido de ser del mundo y estar siendo mundo.

2. DISEÑOS COMO POTENCIAS EMOTIVAS ESPACIALES

Los diseños de las/los alumnos *hablan*, a partir de ellos podemos analizar e interpretar las diferentes prácticas espaciales y movimientos de los/las estudiantes. Preguntar-se sobre la vida cotidiana y expresarlo en un lenguaje no verbal implica otro tipo de *lectura* de nuestra parte. En el diseño existe una determinada distribución de los trazos, los elementos poseen un lugar diferente que indica su importancia, los símbolos y palabras a ser utilizadas también nos dicen cosas diferentes. Existe proximidad, distancia, lejanía, límites y escalas, pero siempre desde la mirada del alumno/a. Según Derdik (2010 citado en Silva Barbosa, 2013) el diseño se constituye como una actividad que engloba el conjunto de sus potencialidades y necesidades. En el diseño se expresa la manera en que se siente y se existe. El diseño permite que se establezcan como actores sociales con sus propias referencias, su voz y producción del espacio (Seemann, 2012).

Precisamente estos diseños urbanos obtenidos, se alejan del lenguaje cartográfico convencional utilizado en la escuela. Nos referimos a la cartografía tradicional como aquella donde se hace uso de un lenguaje ya establecido (Gerardi, 2014). Lo ya establecido es la cartografía representacional que alude a un espacio concebido (Lefebvre, 2013) ya dado, inmutable, escenario de los acontecimientos. De esta manera, los mapas y el mapeo se tornan centrales para el imaginario geográfico escolar. Los cánones de la modernidad y la primacía de occidente establecieron un tipo de mapas, mapas que han servido para *domesticar lo espacial* (Massey, 2005) que muestran un producto terminado, con determinado orden y estructura. Este tipo de mapas, muestra una representación (selectiva) del espacio como una superficie ya dada, sin nada nuevo que incluir.

Toda producción cartográfica de la humanidad que no esté constituida en los mismos rigores técnicos que caracterizan un mapa convencional (la escala, la leyenda, la orientación, la proyección, la visión vertical ortogonal) es alternativa a este último, en este caso alternativo en el sentido de oposición: no es mapa (Girardi, 2012:42).

El devenir de la subjetividad en la geografía da cuenta de una ruptura con la visión cartesiana y euclidiana del espacio. Aparecen así otras formas de representación del espacio, distintas a la abstracta, que hacen referencia a la incorporación de la dimensión sensible del espacio. Esta dimensión del mundo a través del mapeo puede ser material o inmaterial, real o deseada, total o parcial, experimentado, recordado o proyectado de diversas maneras (Cosgrove, 1999:2).

Siguiendo en esta línea de pensamiento, Seemann (2011) denomina cartografía no cartesiana a todo tipo de mapeo que se traduce como oposición a este sistema con una matriz predefinida para la proyección de los datos geográficos en el mapa. El autor define a lo cartesiano en el sentido de dar cuenta de la precisión y objetividad de la información presentada, por medio de ejes y medidas numéricas de los fenómenos. Estableciendo escalas, coordenadas, distancias, etc. Las cartografías no cartesianas son formas diferentes de transmitir ideas y visiones del mundo. Muestran aspectos que no podemos apreciar en los mapas oficiales: subjetividad, valores, emociones y opiniones (Seemann, 2011: 43).

Son las cartografías y los mapas post-representacionales aquellos que nos llevan a pensar un abordaje que pretende ir más allá de las representaciones para captar momentos que no son representables (Seemann, 2013). Siguiendo a este marco de referencia, podemos decir que, esta cartografía pos representacional permite hacer uso de otros lenguajes, partiendo de una concepción del espacio no cartesiana. Implica que los mapas que sean creados bajo esta perspectiva son tomados como abiertos, como agentes de apertura de pensamientos (Girardi, 2014:78). Implica en pensar mapas más como desplazamiento que como fijación. Como movimiento, acción, **emotio**(emoción). Por tanto, necesitamos movernos para mapear, para a su vez, dejar de lado la mirada omnisciente sobre el espacio en su totalidad (Seemann, 2013: 73). Cambiar los sentidos de localización y orientación, sacarlos de la idea cartesiana, obliga al mapa a re-significarse y redefinir-se. Lo desplazamos de su lugar de representación, para movilizar otros lenguajes cartográficos (Girardi, 2014:82) y producir así conocimiento espacial.

Gisele Girardi (2013) asocia la cartografía representacional como cartografía mayor, a decir de la autora:

“O paradigma representacional sustenta, assim, o discurso e a prática hegemônica da Cartografia na Geografia na atualidade. Essa, portanto, é a que se apresenta como Cartografia maior” (pág. 81) Por lo tanto el enfoque pos representacional daría cuenta de la existencia de una cartografía menor. El sentido de las terminologías mayor y menor no hace referencia a cuestiones medibles o cuantificables en términos de dimensiones. Así como Machado Oliveira Jr. (2009) establece una analogía entre los postulados de las *ecologías menores* de Godoy (2008) y las *geografías menores*. Las geografías menores hacen referencia a una mayor experimentación, que permita incorporar nuevos conceptos y nociones o tomar los ya existentes para llevarlos al máximo de su potencia (pág. 26). En este sentido las cartografías menores hacen referencia entonces a: *“esse movimento da crítica, da criação, da incorporação do maior para fazê-lo dizer outra coisa, de desestabilização do representacional. As linhas de fuga são essas vias de desestabilização.”* (Girardi, 2013:81).

Una cartografía *mayor*, representacional, hace referencia a las geografías mayores, dando cuenta de un espacio concebido (Lefebvre, 2013) espacio de los expertos, los científicos, los planificadores. Este espacio proyectado y especializado se impone y pretende reducir lo vivido a lo visible, lo legible y medible. Es el espacio, señala el autor, que se origina en los preceptos lineales del Renacimiento, *medio de objetos, objeto en sí mismo y lugar de objetivación de los proyectos. Es cuantificable, comunicable y realista* (pág. 394). Pero este espacio concebido convive con el espacio vivido y percibido al mismo tiempo. El espacio vivido, aquel donde se encuentran los lugares de las emociones y las acciones de los sujetos, no acata las reglas de los espacios de la representación. Son lugar entonces de las cartografías *menores*, post-representacionales.

Toda práctica espacial implica (in)materialidad producto de los sentidos y emociones de las trayectorias del sujeto contemporáneo. Para Massey (2005) el espacio es relacional y múltiple. Nuestras relaciones e interacciones emocionales se entretienen y ayudan a formar el tejido de nuestras geografías personales singulares. Tendremos un sentido significativo del espacio en tanto que surja del movimiento entre las personas y lugares (Davidson; Milligan, 2004). Las emociones definen nuestra interacción continua con los lugares. El lugar debe sentirse para tener sentido (Davidson; Milligan, 2004). Tal es así que las categorías geográficas básicas que se aprenden en la escuela, o las que utilizamos en nuestra vida cotidiana, conllevan asociaciones emocionales (Nogué, 2015: 141). Esto nos lleva a vivir los lugares de una manera emocional, que no solo es material, sino que posee un contenido intangible al que solo accedemos a través de las emociones (op.cit).

Las emociones vuelven a ser un tema de gran relevancia nuevamente dentro del marco teórico de referencia (Anderson y Smith, 2001) (Davidson; Milligan, 2004) (Pile, 2009) (Nogué, 2015) (Davidson *et al*, 2007). Hay un retorno de las emociones a la esfera pública (Nogué, 2015) ya que la vida es espacio y emoción. El autor afirma que el interés en las geografías emocionales se debe a un resquebrajamiento de los antiguos paradigmas de conocimiento. Estructuras ideológicas que se consideran infalibles muestran signos de debilidad e inconsistencia. Frente a la situación descripta, el retorno de las emociones es considerado clave para lograr conocimientos.

Los individuos desarrollan sus actividades de manera colectiva e interactuando. Por lo que existen una serie de códigos, maneras de entender el mundo que serían socialmente acordadas y legitimadas. Las emociones y nuestra vida emocional tienen un efecto sobre la geografía y la producción del lugar. Las geografías emocionales tratan de expresar un sentido, que no puede lograrse a través de un lenguaje objetivo. Es decir, poder dar cuenta de un sentido de involucramiento emocional con personas y lugares, en lugar del desapego emocional. Intentar comprender la emoción, en términos de su mediación y articulación socio espacial. La importancia reside en una preocupación común con la espacialidad y la temporalidad de las emociones, con la forma en que se unen alrededor y dentro de ciertos lugares (Bondi et al, 2007:3). Las emociones pueden alterar claramente la forma en que el mundo es para nosotros, afectando nuestro sentido del tiempo y del espacio (Davidson; Milligan, 2004: 524).

Emoción parte de su raíz latina *emotio*, que significa “aquello que te mueve hacia”. Por lo que hace referencia evidente al movimiento de las personas y su capacidad de transformar sus experiencias en los lugares. La emoción entonces, implica una acción. De la emoción van a derivarse actitudes y comportamientos que llevaremos adelante en los diferentes lugares y en diferentes momentos. Nuestros lazos con los lugares y la forma en que nos relacionemos con ellos dependen de los estados de ánimo del momento.

En las geografías emocionales contemporáneas el concepto de lugar sigue siendo clave. En este sentido coincidimos en que:

“El lugar proporciona el medio principal a través del cual damos sentido al mundo y a través del cual actuamos en el mundo. Los seres humanos creamos lugares en el espacio, los vivimos y los imbuimos de significación. Nos arraigamos a ellos y nos sentimos parte de los mismos. Los lugares, a cualquier escala, son esenciales para nuestra estabilidad emocional porque actúan como un vínculo, como un punto de contacto e interacción entre los fenómenos globales y la experiencia individual” (Nogué, 2015: 143)

El objetivo principal de incorporar los diseños urbanos de los/las estudiantes es generar un conocimiento que derive de los propios sujetos. Dando cuenta de sus interrelaciones, sus emociones, significados dados a los lugares y las expresiones de cultura juvenil que devienen de sus múltiples trayectorias espaciales. La mirada geográfica sobre la vida cotidiana tiene características propias, así Lindón (2006) propone un estudio de la relación espacio/sociedad de las situaciones de interacción (pág. 357). La autora define a la interacción haciendo referencia a los sujetos situados espacial y temporalmente donde le dan sentido al espacio y al otro. Teniendo en cuenta el contexto de interpretación, re significación y construcción de los espacios de vida. Es fundamental para las geografías de la vida cotidiana tanto el lugar como los sujetos, ya que este último es el que actúa en los lugares particulares. El conocimiento y la aprehensión sobre la vida cotidiana y sus geografías se constituye en el insumo principal que parte de estos diseños urbanos producto de la interpelación acerca de cómo transitan la ciudad, cuáles son sus lugares favoritos, los más frecuentados o simplemente los que advierten en el cotidiano, por el simple hecho de repetir una rutina.

2.1 Vida cotidiana, series, imágenes.

A los efectos de abordar e interpretar la espacialidad urbana desde un lenguaje alternativo a la mirada cartesiana, se recuperará el diseño de los y las estudiantes como lenguajes creativos que potencian la imaginación y otras miradas geográficas de la cotidianidad de los/ las jóvenes. Los diseños aquí presentados fueron realizados por estudiantes del 5º año de la Escuela Secundaria², en edades comprendidas entre 16 y 17 años, a partir de consignas para trabajar en y fuera de clase, de generar un diseño de la ciudad que ven y diseñar la ciudad a partir de los lugares que para ellos son significativos en su vida cotidiana.

Del total de diseños obtenidos (46) aquí presentamos sólo aquellos que nos permiten delinear o conformar algunas series. Anterior a estas series presentamos un cuadro interpretativo donde se enumeran algunos aspectos o características comunes y que se diferencian.

Figura 1. Cuadro de elementos.

ELEMENTOS	REPRESENTATIVIDAD	ELEMENTOS	REPRESENTATIVIDAD
CASAS	63%	OBJETOS TECNOLÓGICOS	13%
CALLES	83%	ESTADIO	10%
INDUSTRIA	36%	FERROCARRIL	10%
EDIFICIOS	56%	RUTA	0.6%
ÁRBOLES	60%	CALVARIO	0.6%
PERSONAS	36%	BANCO	13%
LAGO	16%	COMERCIOS	53%
CERRO	20%	PASTO	13%
PLAZA	50%	HUMO	26%
AUTOMÓVILES	40%	IGLESIA	13%
ESCUELA	36%	SALUD	16%
ESPACIOS RECREATIVOS Y OCIO	43%	DOMICILIO PERSONAL	20%

Fuente: 2018 Elaboración personal de las autoras.

² Escuela Nacional Ernesto Sábato y Escuela Secundaria Florentino Ameghino de Tandil

De este cuadro surgen las siguientes consideraciones que develan los diseños. Representatividad mayor, dada por los elementos más esperables a encontrar en los diseños espaciales, relacionados a casas, calles, edificios, automóviles y árboles. Por otro lado, consideramos también importantes aquellos elementos con una representatividad menor, ya que apelan a las concepciones de los estudiantes acerca del lugar. Poseen una trayectoria cotidiana determinada que es expresada en cada uno de los diseños y forma parte de la subjetividad de cada uno de los sujetos intervinientes. Los diseños están mediados tal como plantea Oliveira Jr. (1994) por los sentidos, la cultura, nuestra historia de vida, definidos como mediaciones primarias. En los diseños vemos materializadas estas mediaciones, en determinados elementos que surgen como la Iglesia, la escuela, el lago o el cerro. Elementos que son propios de cada una de las subjetividades y dan cuenta de los trayectos de cada sujeto.

Las imágenes se analizan como series. Warburg (1924) en el Atlas Mnemosyne designa una serie como reproducciones que constituye una unidad reconocible de sentidos, tratando de evocar analogías. En este caso la secuencia de imágenes utilizadas articulan un sentido dado por los elementos de la vida cotidiana, el tipo de diseño, aquello que conocemos y le damos sentido y aquello que no. Se constituyen estas series como red abierta de relaciones cruzadas, nunca cerrado o definitivo, siempre ampliable a la incorporación de nuevos datos.

Las series se estructuran o quedan organizadas a partir de una primera aproximación que implica la sistematización presentada en la figura 1. El sentido de las series no está fundamentado en una totalidad, “sirven para des-totalizar una *falsa totalidad* o pretendida completud de la imagen, como se dice, *acabada*” (Grüner, 2017:55)

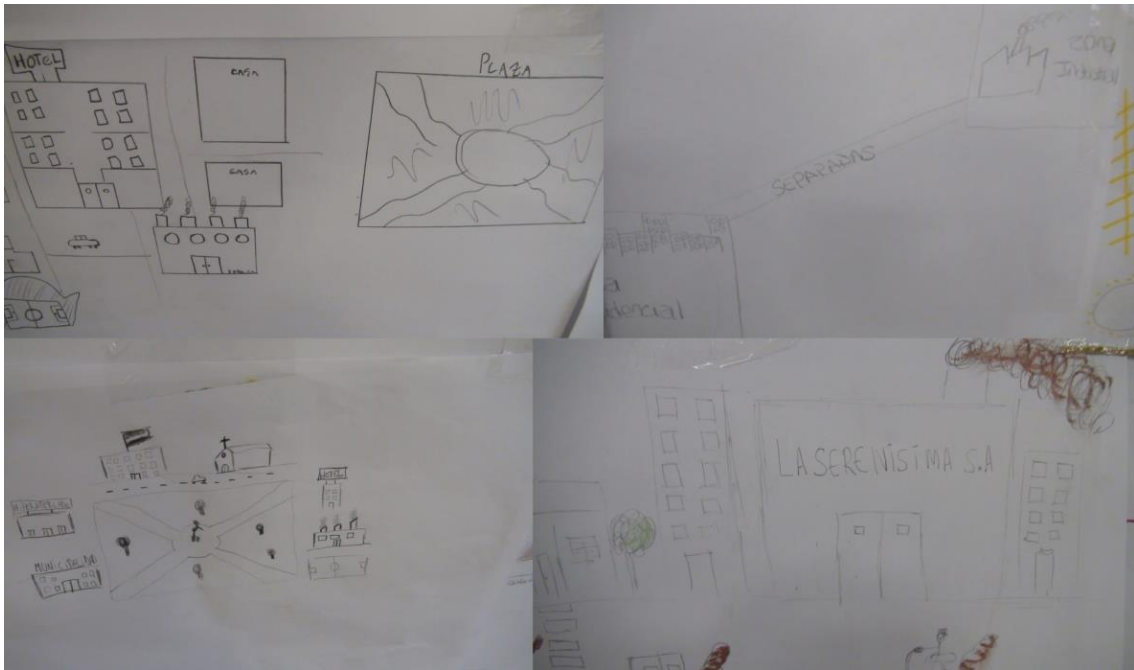
2.1.1 Asociación de iconos

“Los elementos iconográficos presentes en los mismos permiten aproximarnos a una cartografía del lugar. El mundo se ofrece a nuestros ojos, en volúmenes y superficies. La línea es una construcción mental, un elemento estructurante que sintetiza la complejidad de lo real, que hace posible que hagamos un diseño de contorno reconocido por los demás como la representación de una manzana, el sol o lo que queramos. Se dibuja a partir de la observación de una determinada realidad, de la forma en que es percibida por todos nuestros sentidos, de la memoria que guardamos de lo que hemos visto, de nuestro imaginario” (Prado, Arceo, Gómez, 2017). Tal como enunciamos anteriormente, nuestras imágenes de lo material están mediadas por nuestros sentidos, la cultura, nuestra historia de vida. A lo que podemos agregar un tipo de mediación secundaria, lo que escuchamos, lo que vemos en los medios de comunicación, los libros, el arte, que ya poseen un filtro determinado por el sujeto que las compuso (Oliveira Jr., 1994). En este caso son 3 las series presentadas. Estas series son producto de una asociación de sentido, entre el objeto material diseñado, el significado que quieren reflejar y las mediaciones primarias y secundarias tanto de los/las estudiantes como las propias que juegan en el plano de la interpretación visual.

Se establecen asociaciones entre las fábricas de la ciudad y un diseño que apela a la contaminación, dando cuenta del humo emitido y lo que conlleva. Algunos diseños

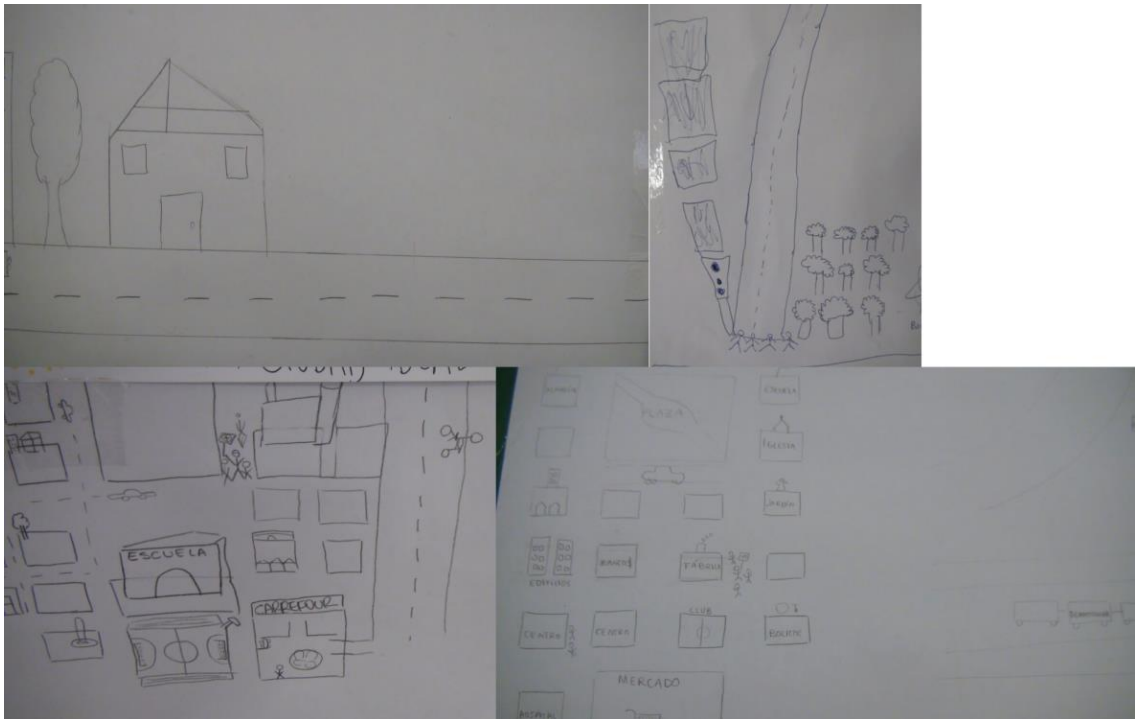
(Figura 2) presentan a la industria alejada de las zonas residenciales y otros las incluyen como parte central del paisaje urbano, dando cuenta de que esa materialidad forma parte de la vida cotidiana y trayectorias diarias de los sujetos. La utilización de la línea y la demarcación de lugares específicos para los automóviles, así como la utilización de la cuadrícula y el formato damero (Figura 3) hacen referencia a las mediaciones previas tanto primarias como secundarias, en este último caso, dado por el estudio en nivel primario de los planos y configuraciones de las ciudades latinoamericanas en nivel secundario a partir de lo trabajado sobre materiales como manuales y libros de texto escolares. Por último encontramos otras significaciones dadas por la serie club-cancha- plaza estadio (Figura 4) donde encontramos significantes dados por determinados elementos que simbolizan los espacios recreativos y de ocio, espacios por fuera del hogar que se encuentran identificados y dan cuenta del uso del espacio público o privado, en el caso de los clubes, por parte de los/las jóvenes. Cuando nos referimos a actividades de ocio y recreación hacemos referencia a actividades placenteras que requieren de cierta disposición física y mental del sujeto. Podemos incluir a las actividades deportivas o pre-deportivas, las manifestaciones culturales que se pueden ver reflejadas en actividades tales como fiestas, juegos, paseos, viajes, música, poesía, grafiti y murales, pintura, escultura, danza, vivencias y expresiones corporales, fotografía, teatro, actividades comunitarias, ferias con nuevas modalidades de intercambio, festivales y eventos artísticos (Elizalde y Gomes, 2010). A esto también podemos sumarle la identificación del “boliche” como espacio de encuentro, si bien los diseños no dan cuenta de los espacios de la nocturnidad, los mismos se ven materializados en el diseño total, dando cuenta de la significación e importancia en la edad que transitan. Los/ las jóvenes le dan a sus vivencias un determinado significado a las actividades en las que participan, de forma individual y/o colectiva. Son prácticas que consolidan su identidad y determinan sus grupos de pertenencia y afectos. Estas prácticas están determinadas por el modo de vida del sujeto, así como por las creencias, las expectativas, los motivos, los valores y las emociones, que se asocian con su vida cotidiana.

Figura 2. Serie polución-industria-humo



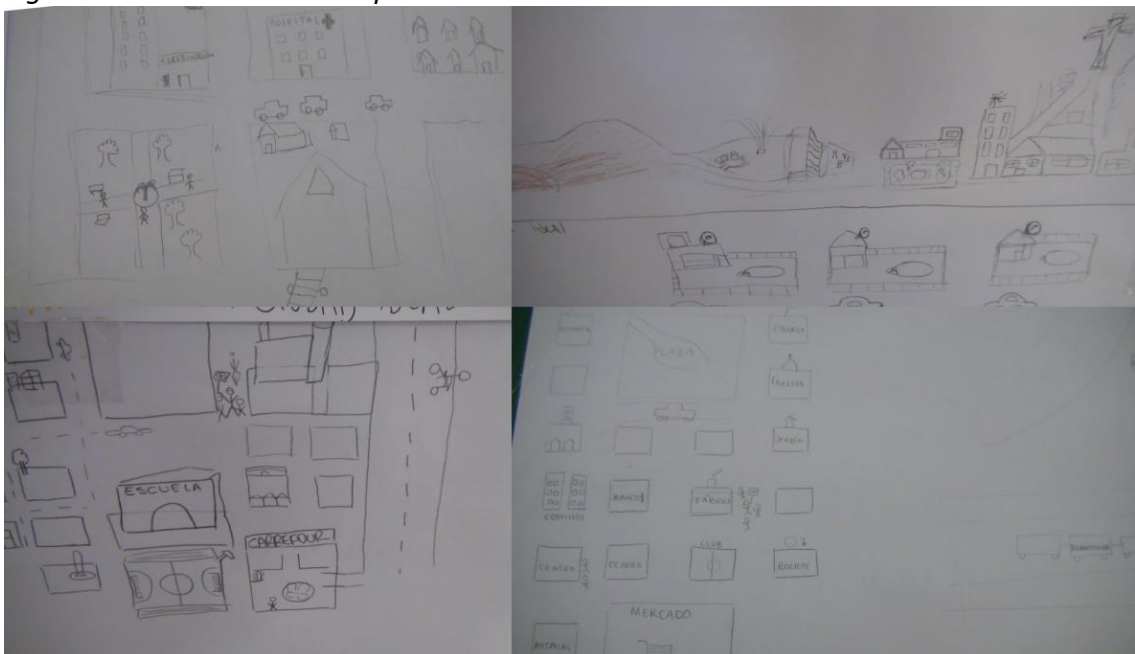
Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras

Figura 3. Serie línea recta- calle- automóvil- cuadrícula - damero



Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras

Figura 4. Serie club- cancha- plaza- estadio.



Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras

2.1.2 Recurrencias visuales que explican un orden

El orden entendido como la norma, la estructura inmaterial que regula nuestras vidas y en este caso se ve materializada en los diseños espaciales a través de una serie de iconos que develan el lugar que ocupan en el imaginario del sujeto joven. Normas que son estructuradoras de la realidad (Santos, 2000) y regulan entonces nuestra producción del espacio. Por un lado la escuela como institución educativa con un importante peso en la vida de los sujetos, que busca transmitir y consolidar valores sociales y promover el ejercicio de la ciudadanía y la Iglesia como institución religiosa con determinadas normas que son emitidas por una autoridad religiosa que regulan las actividades y las relaciones con la sociedad civil, que establece sus propios rituales, roles de conducta y prohibiciones.

La centralidad dadas a los objetos denota lo que Arnheim (2001) advierte como tendencia céntrica del ser humano, dividiendo los objetos entre los que se dirigen hacia él y los que se apartan de él. Estas acciones están determinadas por sus propias acciones, deseos y sentimientos y caracteriza su forma de ver las cosas. Denota la centralidad un sentido de norma que se materializa en determinados elementos del diseño, la escuela (Figura 5) y la Iglesia (Figura 6) ambas poseen centralidad en el diseño, magnitud en su escala y destaque en la composición por los trazos, señalización o colores.

Figura 5. Escuela



Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras.

Figura 6. Iglesia.



Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras.

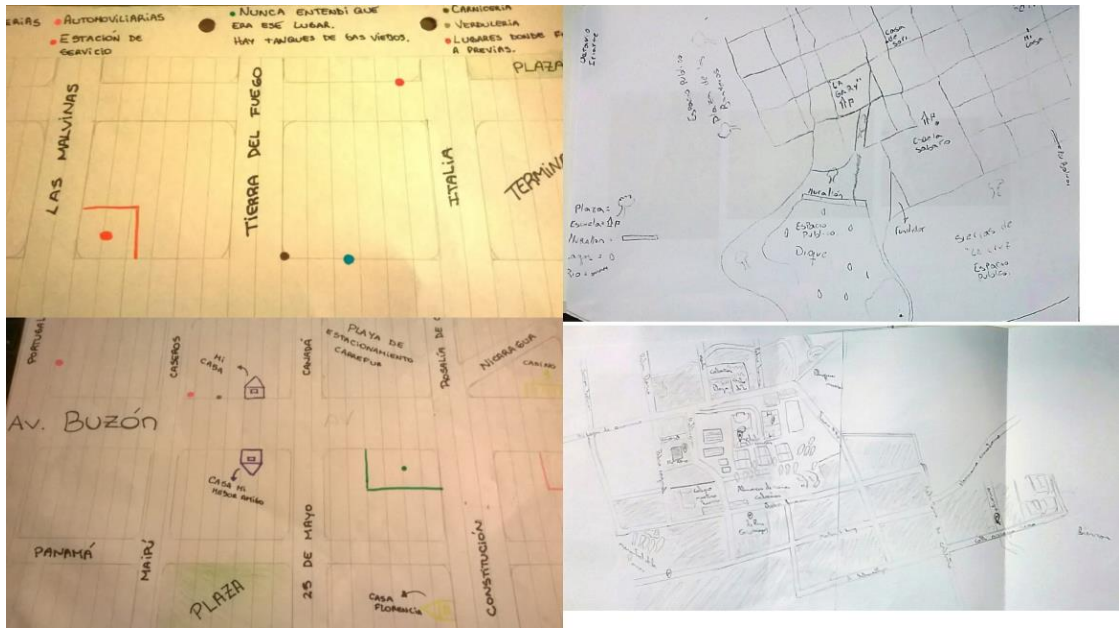
2.1.3 Escalas y límites

En las escalas de análisis espacial los sujetos experimentan dos tipos de límites. El material, representada por un cerco, un paredón, la ruta, una avenida o la red de ferrocarril. Lo inmaterial son espacios de experiencia que superan los límites convencionales y se vinculan a una espacialidad relacional, es decir que la misma se configura a partir de la presencia y afectividad del otro.

También se evidencia en los diseños una diferenciación en cuanto a la intención de enfoque del diseño. Tal es así que podemos hablar de diseños que enfocan con una mirada cenital, una mirada frontal y otra en perspectiva. La imagen que tenemos de la materialidad está construida y vinculada a nuestras subjetividades. Vamos a construir una imagen, un diseño de determinado objeto material a partir de una mediación cultural predominante. Tal es así que en este caso es evidente el tipo de mediación y cruce entre las miradas de los sujetos y la cultura escolar. Más de la mitad de los diseños analizados están constituidos desde el plano cenital, es decir, perpendicular respecto del suelo y la imagen obtenida ofrece un campo de visión orientado de arriba abajo. Tal como los mapas, cartas topográficas y planos de los que se hace uso en la cartografía escolar convencional. Decimos que la escala no tiene un significado matemático en estos diseños, hace referencia en este sentido a poder aproximarse a una realidad determinada (Seemann, 2012), la elección de una determinada escala en

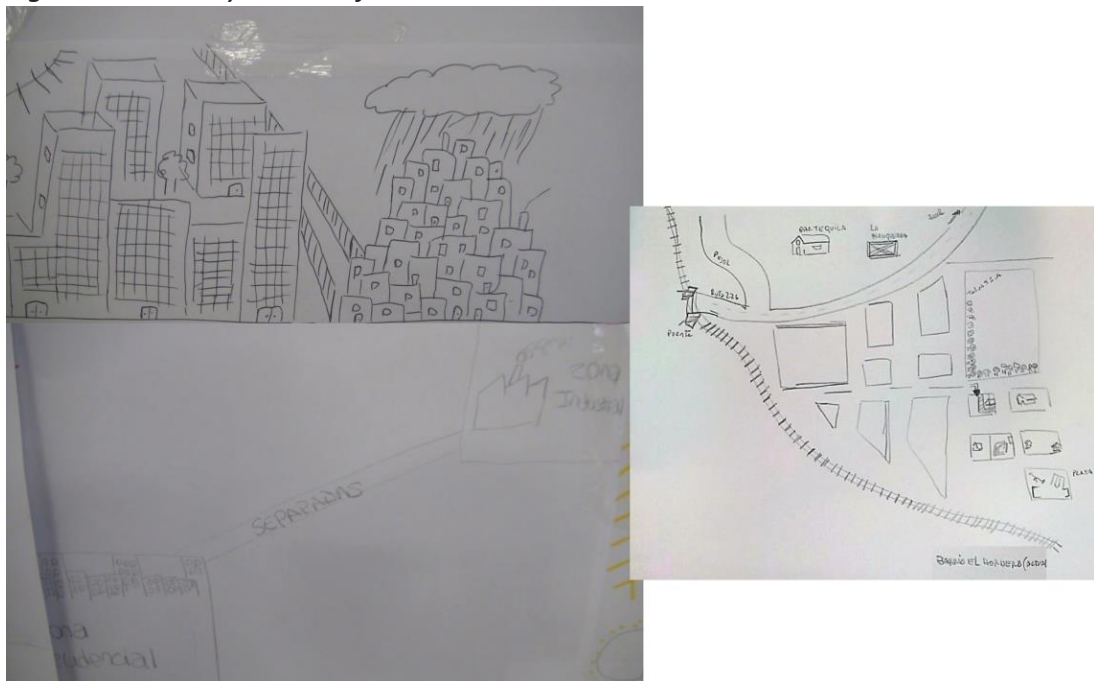
los diseños da cuenta de la necesidad de hacer un recorte de la totalidad dejando afuera determinados objetos que el sujeto no considera necesario a su diseño. La misma entonces varía de acuerdo a circunstancias personales, conforme a una decisión del momento, relacionada a sus afectos y emociones.

Figura 7. Escalas y límites afectivos I



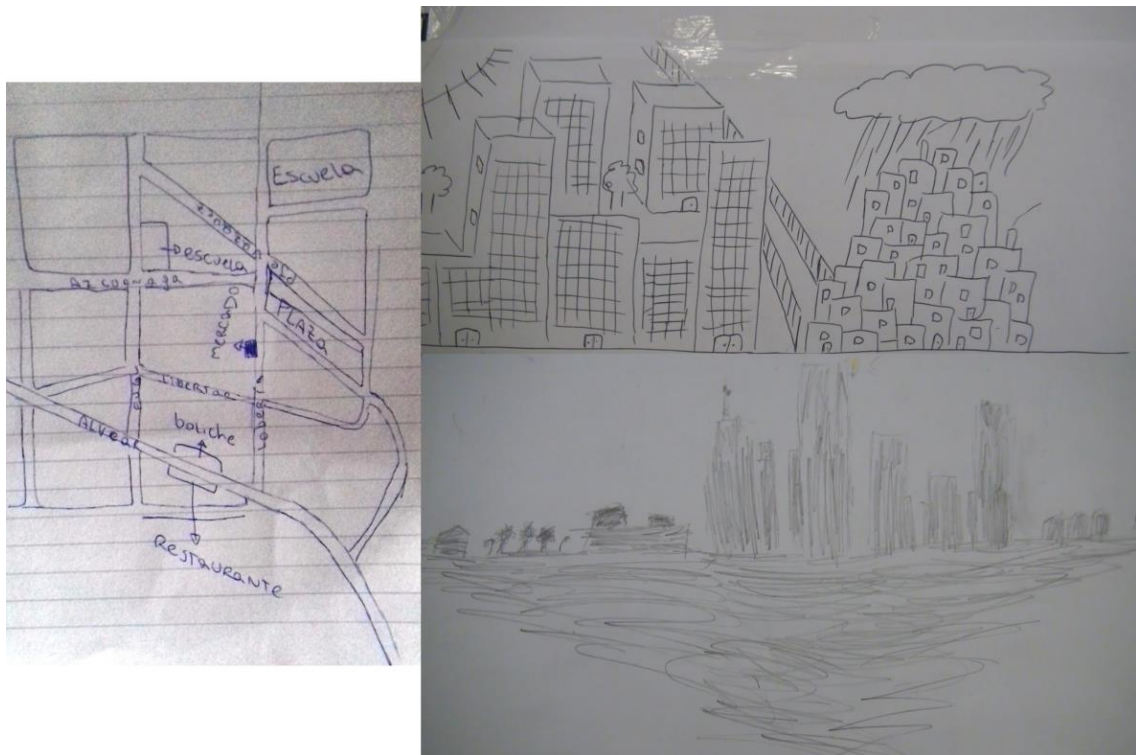
Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras.

Figura 8. Escalas y límites afectivos II



Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras.

Figura 9. Ángulos de diseño.



Fuente: 2017. Archivo personal de las autoras

2.1.4 Lo que no está...

Aquello que no está, que no encontramos también dice algo. *Siempre podremos ver alguna otro cosa más allá de lo que se ve* (Didi-Huberman, 2010). Existen ciertos elementos que no se encuentren materializados en los diseños, no encontramos registro de control policial. En este sentido podría entenderse el elemento policía, ya sea a través de una palabra, un icono o automóvil, como la materialización del control en formato de vigilancia en su espacialidad cotidiana. Cabe destacar que los diseños están diagramados todos alrededor del día. Quizá diagramados en la nocturnidad se podría materializar.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Para comenzar y teniendo en cuenta las primeras aproximaciones en esta etapa de investigación evidenciamos ciertas tensiones sobre la multiplicidad presente en el lugar a partir de la mirada. Encontramos a grandes rasgos singularidades en los diseños que evidencian la existencia de una memoria escolar que permea el diseño de los/las estudiantes a partir de los elementos icónicos y la representación cartográfica cartesiana. Esta última sustenta una posición del espectador desde arriba, ordena la mirada, cuasi alejada de la realidad de la que es parte lo que da cuenta pervivencia de cierta abstracción entre sujeto y objeto de conocimiento.

Los diseños nos permiten un análisis del espacio como una expresión de ideas, sentido y emociones emergentes del devenir cotidiano de la producción espacial según los grupos etarios de referencia. Existe un sentido de la espacialidad de los /las jóvenes que se materializa a partir de signos, símbolos, palabras, demarcaciones que son clara evidencia del propio sentimiento de vivir y percibir el lugar. Otra forma de sentir la espacialidad, invisible al cotidiano de los aprendizajes escolares en el nivel secundario que ponen en juego las escalas tradicionalmente enseñadas en la escuela.

Por otro lado, recuperar la voz a partir de estar siendo mundo y la creación de sus propios diseños posiciona a los/las estudiantes de otra manera frente al conocimiento dando cuenta de las posibilidades de co-construcción con el *otro*.

Además entendemos esta cartografía como otra forma de comunicación, que nos interpela a pensar en otro lenguaje de lo espacial, permitiendo el desarrollo de ideas alternativas a la lengua escrita y la oralidad. Estos diseños son una forma de escritura, ideas que se traducen visualmente y tienen un sentido a partir de la interacción entre ellas.

Los diseños presentan informaciones espaciales emocionalmente importantes y se constituyen a su vez como un vehículo para expresar ideas, intereses y características culturales de los jóvenes y adolescentes de los espacios que habitan cotidianamente.

4.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Kay; SMITH, Susan (2001) Editorial: emotional geographies. Transactions of the Institute of British Geographers nº 26 pág. 7–10.
- ARNHEIM, Rudolf (2001) El poder del centro. Madrid: Ediciones Akal.
- BONDI Liz; DAVIDSON Joyce; SMITH Mick (2007) Introduction: Geography's Emotional Turn. En: Davidson Joyce; Bondi Liz; Smith Mick. **Emotional Geographies**. Inglaterra: Ashgate.
- DAVIDSON Joyce; MILLIGAN Christine (2004) Editorial Embodying Emotion Sensing Space: Introducing emotional geographies. Social & Cultural Geography, Vol. 5, No. 4, pág. 523-532.
- DIDI-HUBERMAN, George (2010) Lo que vemos, lo que nos mira. Buenos Aires: Manantial.
- ELIZALDE, R y GOMES, C (2010) Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 26. p. 19-40.
- FLUSSER, Vilem (1999) Filosofía del diseño. Madrid: Editorial Síntesis.
- GERARDI, Gisele (2011) Cartografías alternativas no âmbito da educação geográfica. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica
- GERARDI, Gisele (2012) Mapas alternativos e educação geográfica. Revista Percursos. Florianópolis, v. 13, n. 02, pp. 39
- GERARDI, Gisele (2013) Política e Potência das imagens cartográficas na geografia. En: Cazetta, v. Wenceslao m. de Olivera Jr. **Grafias do Espaço. Imagens da Educação Geográfica Contemporânea**. Alínea Editora. Guanabara-Campinas SP.

- GERARDI, Gisele (2013b) Mapa(s) de um trabalho de cidade. En: Oliveira Ferraz, C.; Gasparoti Nunes, F **Imagens, geografias e educação. Intenções dispersões, articulações.** UFGD Ebook.
- GERARDI, Gisele (2014) Cartografia geográfica: entre o “já-estabelecido” e o “não-mais-suficiente”. Revista Ra´ega. Curitiba, v.30, p.65-84.
- GRÜNER, Eduardo (2017) Iconografías Malditas, Imágenes Desencantadas. CABA: EUFyL.
- HIERNAUX, D. y LINDÓN, A. (Dir.) (2010) Los giros de la Geografía Humana. Desafíos y Horizontes. Barcelona: Anthropos Editorial y México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- LEFEBVRE, Henry (2013) La producción del espacio. España: Gracel Asociados. Traducción: Emilio Martínez Gutiérrez.
- LINDÓN, Alicia (2006) Geografías de la vida cotidiana. En: Lindón, Alicia; Hiernaux, Daniel (dir.) **Tratado de Geografía Humana.** México: Anthropos Editorial.
- MASSEY, Doreen (2005) For Space. Londres: SAGE publicaciones Ltd.
- NOGUÉ, Jean (2015) Emoción, lugar y paisaje. En: Luna, Toni; Valverde, Isabel (dir.) **Paisaje y emoción. El resurgir de las geografías emocionales.** Barcelona: Observatorio del Paisaje de Cataluña; Universitat Pompeu Fabra.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (1994) A Cidade (tele) Percebida: em busca da atual imagem do urbano. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (2009) Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (2011) Desenhos e escutas. En: Flaviana Gasparotti Nunes (Org.) **Ensino de geografia: novos olhares e práticas.** Dourados, MS: UFGD.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (2011b) A educação visual dos mapas. En: XIII Encontro de Geógrafos de América Latina, 2011, San José. Anales del XIII Encontro de Geógrafos de América Latina. San José: Universidad Nacional de Costa Rica. v. 1.
- PILE, Steve (2009) Emotions and affect in recent human geography. Transactions of the Institute of British Geographers n º 35 pág. 5–20.
- PRADO, S, ARBELO, L Y GOMEZ, S (2017) Experiencias –paisajes-e (in) visibilidades en la geografía escolar. XXXVIII Congreso Nacional y XXIII Internacional de Geografía de la SOCHIGEO. (En prensa)
- SANTOS, Milton (2000) La naturaleza del espacio. Barcelona: Editorial Ariel.
- SILVA BARBOSA, Marina (2013) CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO DESENHO INFANTIL. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação.
- SEEMANN, Jörn (2010) Cartografía e cultura: abordagens para a geografia cultural. En: Rosendahl, Zeny; Lobato Correa, Roberto. (Org.). **Temas e caminhos da geografia cultural.** Rio de Janeiro: Editora de UERJ. Pág. 115-156.
- SEEMANN, Jörn (2011) O ensino de Cartografía que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. En: Flaviana Gasparotti Nunes (Org.) **Ensino de geografia :novos olhares e práticas.** Dourados, MS : UFGD.
- SEEMANN, Jörn (2012) Carto-Crónicas. Gurupi: Editora Veloso.

SEEMANN Jörn (2013) Estratégias pós-fenomenológicas para cartografar uma região: narrativas, mapeamentos e performance. Geograficidade | volumen 3, nº 2 pag. 65-78.