

Experiencias Cartográficas



Diez Tetamanti - Canali - Vila (orgs)



Experiencias Cartográficas Exploraciones y derivas

2017

Diez Tetamanti, Juan Manuel

Experiencias cartográficas : exploraciones ey derivas / Juan Manuel Diez Tetamanti ; Constanza Canali ; Verónica Vila. - 1a edición bilingüe - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Margen, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46719-0-5

1. Cartografía. 2. Trabajo Social. 3. Arquitectura . I. Canali, Constanza II. Vila, Verónica III.

Título

CDD 361.3

Primera Edición



Diciembre de 2017.

Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

Diseño integral de tapa: Gustavo Nunes: gustavohnunes@msn.com

Queiro ler

Gracias.....	7
Presentación.....	9
Por aí, por aí... experiências corpográficas na cidade de Pelotas.....	11
Dionísio: uma cidade de outro tempo e espaço.....	23
Modos de pensar a formação de um arquiteto e urbanista errante.....	35
Cartografia - acompanhando processos contemporâneos.....	47
O Grupo-Rizoma: uma narrativa da emergência da diferença no campo de forças dos processos grupais.....	69
Devir-criança: corporalidades urbanas como referência na inventividade metodológica cartográfica.....	79
Cartografía, Cuerpo y Subjetividad.....	87
Cartografías de un proyecto indeterminado en Maputo.....	93
Cartografía de la memoria comunitaria.....	105
La cartografía social. Miradas que visibilizan y construyen.....	121
Educação Geográfica e Cartografia Social das Práticas Espaciais de Jovens e Adultos.....	131
Propuesta de estrategias pedagógicas con el uso de cartografía social como instrumento de apoyo en la labor docente de segundo ciclo en Estudios Sociales.	149
Mapear, pensar y aprender: Propuesta metodológica para la escuelas secundaria	157
A questão do conceito de limite na Cartografia Social: apontamentos, discussões e a escola como cenário protagonista.....	171
Cartografía social. Una herramienta para el trabajo comunitario.....	187
Mapas de percepción como herramienta educativa para la prevención de riesgos naturales: el caso de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, Distrito Pacayas, Cantón de Alvarado, Costa Rica.....	197
Construyendo oportunidades colectivas. Una experiencia en cartografía social en contextos de encierro.....	225

Gracias

A todos los que aportaron escribiendo, estimulando, insistiendo, dibujando y trabajando gustosamente para que hagamos este libro. Estas hojas unen otros viajes, amigos y diferencias. Nada de esto podría haber sido posible sin el esfuerzo de amigos que trabajan en la Escuela de Ciencias Geográficas y del Observatorio Vulcanológico y Sismológico de la Universidad Nacional de Costa Rica; la Facultad de Arquitectura da Universidade Federal de Pelotas; la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata; El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria Agencia Mar del Plata y la Cátedra Libre de Cartografía Social, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Desde Costa Rica hasta la Patagonia, nos une Margen Editorial con este libro con muchas preguntas, pocas respuestas y curiosos modos de trabajar colectivamente. Gracias, a todos y salud por este libro!

Presentación

Este libro sobre experiencias cartográficas, é uma deriva colectiva. En sus páginas confluyen experiencias singulares que contienen perspectivas e métodos similares mas diferentes. Justamente o que intentamos construir, producir, desenvolver, é mais diversidade sobre lo diverso y es por ello, que los capítulos que compoem la obra podem resultar en sí mismos contradictorios por momentos ou íntimamente ligados, por otros. Os autores que escriben aquí estão separados por miles de kilómetros de distancia. Entre eles se interpõe a cordillera de los Andes y la selva Amazônica, pero todos habitan ese enorme y heterogéneo mundo latinoamericano. É assim, que como na confluencia dos ríos, lo único, longe de ser um todo, é uma preciosa composição en permanente deformación y produção de outras novas formas. As diferentes experiencias que componen estas folhas estão atravessadas por jeitos de fazer diferentes y complementarias.

Las experiencias do Sul de Brasil nos acercan ao método cartográfico. Este punto de inicio implica uma base que nos interessa por em evidência: cartografía, método cartográfico e cartografía social, no necesariamente nos llevan para o mesmo lugar. En común está o punto de partida que é sempre rizoma, imagen/idea que nos lleva a aprehender as multiplicidades. Nossa guía está na deriva que desenha o proprio processo de produção cartográfica.

Lentamente, ingessamos a terrenos de mistura entre Argentina, Costa Rica e mais uma vez no Brasil. La mezcla, los ida y volta, são parte ineludible da composição na producción y o fazer. Tuda obra es una confluência de tempos e jeitos; de intencões y aprendizajes que podem ser a primeira vista confusos, mas que en virtud, tem o camino inequívoco de la experiencia transitada.

É assim, que outras cartografías irão jugando a dibujar mapas y pensar formas de interpretar e implicarse no territorio de la ação . O simbólico pode ser lido desde puntos inequívocos, senão desde o lugar do outro e de uno, ao mesmo tempo. El diálogo entre os sujetos será o caminho para construir novos sentidos y significados al mundo, por lo que “realidade”; “verdade” y “objeto” dejarán de ser entidades unívocas para ingresar no complejo mundo de las relaciones, interpretaciones e interpelaciones.

Quienes escribimos este libro temos diferencias, somos singulares, venimos

de diferentes escolas. O idioma não é um só, nem dois; e por isso nos introduzimos em portuñhol. Não entendemos a cartografía sempre con consensos, mas estamos satisfechos con entender cómo a entende el otro, para voltar sobre nossas prácticas y convições. Fizemos este livro para aprender del otro, no para enseñar. Estamos convencidos que no intercambio de experiências pomos deformar os conceitos y criar otros, desarmar y deconstruir modos de fazer, para tomar outros ingredientes que enriquezcan a labor e desde aí, voltar fazer, pero esta vez desde un hacer coletivo, un hacer com outros.

Como buma agradável janta com amigos, onde nos disponemos a cocinar entre todos. O arte de cada jeito de cocinar se pone en joga para complementar y aprender do outro, con el sublime objetivo de produzir uma comida deliciosa onde los saberes de todos hacen más complexo e rico o encuentro.

Por último, o libro, é em definitiva un ato consumado de una união que vêm gestándose por más de dez anos, onde no caminho se han sumado siempre nuevos modos de abordar cartografías. Assim, o método cartográfico ha incursionado em nossos modos de pesquisar, implicarnos e fazer cartografía social permitiéndonos producir novos sentidos, saindo do calco y abriéndonos osadamente a navegar na experiencia.

juanma

vero

coni

gus

Por aí, por aí... experiências corpográficas na cidade de Pelotas

Débora Souto Allemand¹

Carmen Anita Hoffmann²

Associar o projeto Caminhos da Dança na Rua³ ao método da Cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 2011), com ênfase nas corpografias urbanas (JACQUES, 2008), é o que buscamos traçar neste mapa-texto. O mapa foi gerado no corpo e reinventado em palavras. Essa reflexão se apropriou dos relatos das experiências de algumas imagens fotografadas no percurso, das narrativas filosóficas de Deleuze e Guattari, dos estudos de corpografia de Paola Jacques, num desejo de explorar outras possibilidades no diálogo entre corpo e urbanidade.

Não se pretende aqui representar a realidade, mas traçar um plano de experiência, “[...] não há unidades. Há apenas intensidades [...]; lista de afetos não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo.” (ROLNIK, 2011:60). Preocupamo-nos com as singularidades e não com as generalizações, não nos interessa validar alguma coisa (ROLNIK, 2011), mas investigar como se dá o processo de criação do grupo Caminhos da Dança na Rua, onde a “corpografia urbana” foi registrada a partir da vivência artística na cidade de Pelotas, acompanhada por anotações, depoimentos, fotografias e filmagens.

De acordo com Paola Jacques (2009:130),

corpografia urbana é o tipo de cartografia realizada pelo e no corpo, isto é, as diferentes memórias urbanas inscritas no corpo, o registro de experiências corporais da cidade, uma espécie de grafia da cidade vivida que fica inscrita, mas, ao mesmo tempo, configura o corpo de quem a experimenta.

1 Débora Souto Allemand é professora substituta no curso de Dança-Licenciatura UFPel. Arquiteta e urbanista pela UFPel. Licenciada em Dança pela UFPel. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela UFPel. Coordenadora do Projeto de Extensão “Caminhos da Dança na Rua”. deborallemmand@hotmail.com.

2 Carmen Anita Hoffmann é professora do Curso de Dança-licenciatura da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Arquiteta e Urbanista. Doutora em História - PUCRS. Criadora e colaboradora do Projeto de Extensão “Caminhos da Dança na Rua”. carminhalese@yahoo.com.br.

3 Projeto de Extensão do Curso de Dança-licenciatura UFPel. É um espaço-tempo que contempla as inquietações e desejos acerca da relação poética das pessoas entre si e com o espaço público – arquitetônico e urbano. O objetivo do grupo, sobretudo, é o de experimentar movimentos corporais a partir do espaço urbano.

Ressalta, ainda, a mesma autora, que a corpografia é uma cartografia corporal, porque sugere que a experiência urbana fica inscrita no corpo daquele que passou pela cidade. E essa corpografia também define o corpo-sujeito que teve contato com a rua, mesmo que isto aconteça de forma involuntária.

O Caminhos da Dança na Rua, nos corpos dos participantes, busca problematizar uma conjuntura em que cria condições para a emergência de diversas formas de criar, de apreender e de dialogar com o espaço urbano. Trata-se de uma negociação, a própria ruptura provocada pelas performances está contaminada pelas formas de estratificar corpo e cidade em categorias cotidianas e suas diferentes situações. Essa possibilidade de ressignificação, onde se inserem experimentação, desejo e corpo/cidade – organismos funcionais produzidos pela subjetividade capitalística – desencadeia uma situação de risco de captura, sentida pelos participantes.



Figura 1: Negociações do corpo no Calçadão de Pelotas/RS. Foto: Carmen Hoffmann, 2015.

Os territórios⁴ da dança e das performances encontram, no território da cidade, elementos que provocam movimentos de desterritorialização⁵ dos participantes e suas possibilidades artísticas. O território da cidade e seus componentes encontra nas experimentações artísticas outras sensibilidades, outras corpografias no campo das forças que aqui estão sendo percebidas.

[...] O que ocorre, ao contrário, quando certo conceito é levado para um outro ambiente? Quais são os acontecimentos que ocorrem com os conceitos quando estes se desterritorializam? (DELEUZE e GUATTARI,

4 Território pode ser definido tanto como um espaço vivido quanto um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. Não é entendido aqui como algo fixo nem material, é individual e está em relação com o que é familiar para cada sujeito num determinado espaço-tempo.

5 Para Deleuze e Guattari (1997), vivemos em um movimento de ritornelo, constituído de três etapas: buscamos alcançar um território (reterritorialização), habitamos este território (territorialização) e lançamo-nos para fora deste mesmo território em busca de outro lugar, outros territórios (desterritorialização).

1995:4).

Para elaborar a reflexão acima cabe ressaltar a forma de escolha dos diferentes espaços para as intervenções, que aconteceram de acordo com a vontade do grupo movido por impulsos poéticos, sempre questionando a ordem nas relações configuradas naquele ou naqueles espaços. A cartografia do Caminhos “acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra” (ROLNIK, 2011:62), onde o coletivo assume um estado de performance, se imbricando com a realidade e transfigurando-a: fluxo de ideias na vivência urbana e no espaço das operações cotidianas. Pois a cidade é lugar de caminhar, de se ligar às estações que cada indivíduo se relaciona para viver, ela compreende um campo social de diversas percepções do mundo e da sociedade.

O que se propõe com o Caminhos é dar fluidez ao que não está enquadrado na lógica dos comportamentos pré-estabelecidos, daqueles corpos normatizados e desejos que se tornam amortizados pela naturalização. Com esse propósito, retoma-se a potência criadora do corpo na sua vivência urbana ressignificada. Procura-se distanciar do corpo compassado pelo tempo da produtividade, marcados pelo relógio e pela velocidade. Prevalece a vontade de perceber a cidade sob outra ótica, percepções que passam pelas intensidades sentidas no corpo.



Figura 2: Observações sensitivas do Porto de Pelotas/RS. Foto: Débora Allemand, 2015.

Flui uma possibilidade de liberar o CsO, corpo não-codificado, na cidade definida em espaço de produção, de circulação, de moradia, mas numa relação onde corpo e cidade se desestabilizam, se acionam na busca da criação, da subversão da lógica existente.

Combate perpétuo e violento entre o plano de consistência, que libera o CsO, atravessa e desfaz todos os estratos, e as superfícies de estratificação que o bloqueiam ou rebaixam (DELEUZE e GUATTARI, 1995:20).

A estabilidade da cidade também é influenciada pelas condições climáticas, variável que se atravessa nos trajetos do corpo. Assim, como em um dia de inverno do mês de agosto de 2016, chovia à tardinha em Pelotas, o plano de consistência estratificado no clima fez com que o recolhimento e a preguiça se apresentassem ao grupo do Caminhos da Dança na Rua. O tempo-espaço da cidade pediu para que ficássemos “dentro de casa” e o assumimos literalmente como um momento de “internalização”, já que os corpos participantes não se disponibilizavam para as ações na rua. Talvez essa seja uma forma de os corpos se preservarem, se resguardarem à atividade na rua, que já é de exposição pela própria natureza do trabalho no espaço público – espaço desnudado, desprotegido, onde não existe hora para começar nem para terminar, para descansar ou sair de cena -, e um lugar de exposição direta às intempéries, principalmente nos meses mais frios.



Figura 3: Grupo reunido dentro de espaços da Universidade, no inverno. Foto: Josiane Franken, 2016.

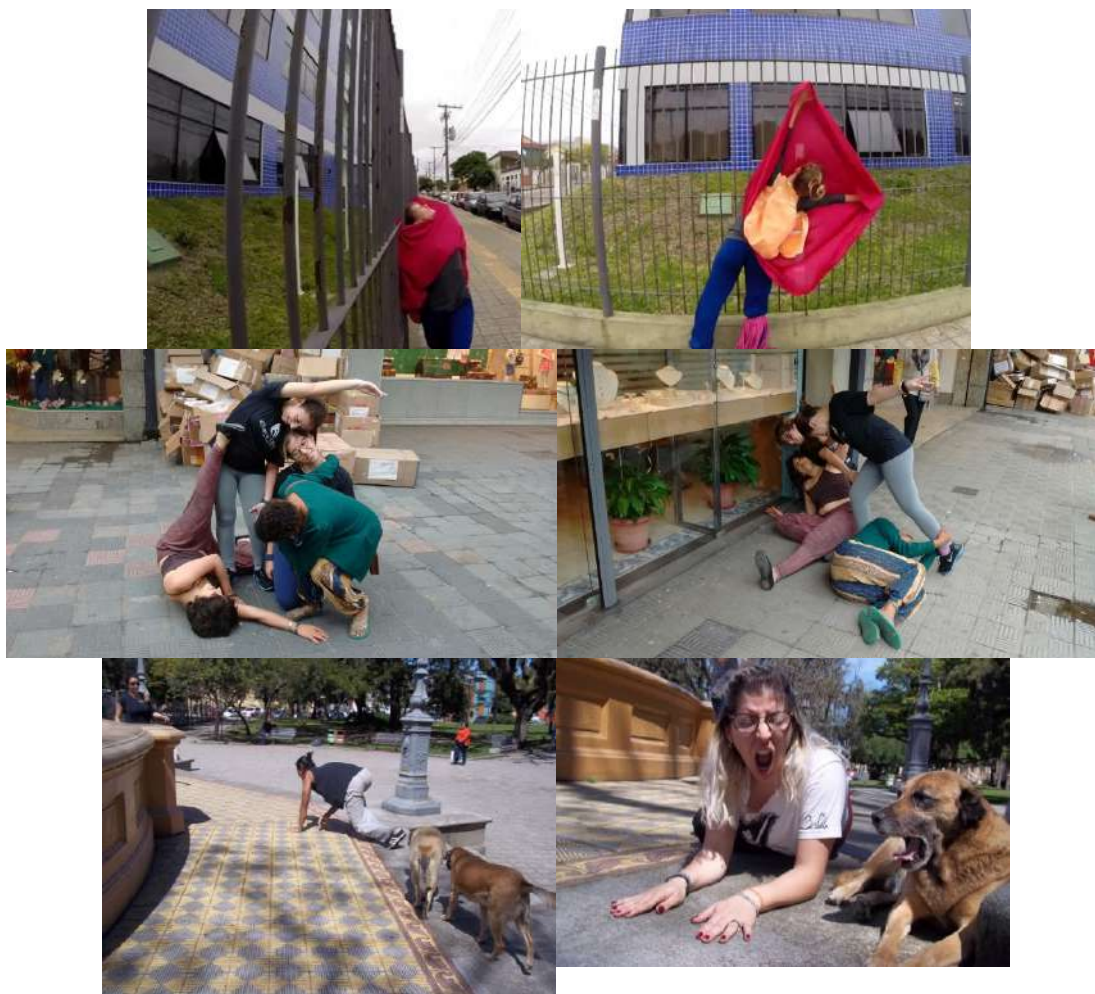


Figura 4: Motivadores do movimento no espaço urbano. Fotos: Débora Allemand e Carmen Hoffmann, 2015.

Independentemente do motivo, esse tempo pode ser compreendido como um período de resistência, que faz com que os ponteiros dos participantes se acertem; os desejos quanto ao trabalho na rua se transformem e, conseqüentemente, pode ser considerado como um período de potência para que novas ideias venham de dentro para fora, ideias que serão transformadas no novo contato com a cidade. Inverno, primavera, verão e outono: cada estação com sua beleza, características e formas de ser-estar na cidade e na arquitetura, na casa-corpo e fora dela.

Só quem vive a experiência de morar no Rio Grande do Sul⁶ sabe dos momentos de “parada” que o clima frio implica. Quem sai e volta sente a

6 Rio Grande do Sul é o Estado onde estão inseridas as cidades de Pelotas e Porto Alegre. O frio é um grande diferencial entre nós, moradores do Rio Grande do Sul, e os brasileiros de outros Estados. O frio, fenômeno natural sempre presente na pauta da mídia nacional e, ao mesmo tempo, metáfora capaz de falar de nós de forma abrangente e definidora, simboliza o Rio Grande do Sul (RAMIL, 2004).

cidade com outros corpos. É o caso do cantor e compositor Vitor Ramil⁷ que, ao se afastar do Estado, percebeu que aqui existe um grande diferencial do restante do país, o frio, e analisa as contaminações dessa estação nas manifestações de artes: o que ele denomina estética do frio. Nessa linha, Ramil coloca que o frio aguça os sentidos, estimulando a concentração, o recolhimento, o intimismo e ressalta suas propriedades: rigor, profundidade, clareza, concisão, pureza, leveza, melancolia.

Chove na tarde fria de Porto Alegre
Trago sozinho o verde do chimarrão
Olho o cotidiano, sei que vou embora
Nunca mais, nunca mais
(...)
O tango dos guarda-chuvas na Praça XV
Confere elegância ao passo da multidão
Triste lambe-lambe, aquém e além do tempo
Nunca mais, nunca mais
(...)
Ruas molhadas, ruas da flor lilás
Ruas de um anarquista noturno
Ruas do Armando, ruas do Quintana
Nunca mais, nunca mais
(Ramilonga, Vitor Ramil)

Para alguns, é preciso experimentar outras cidades e outros climas para compreender como as características de nossa própria cidade nos constituem. Cada corpo acumula diferentes corpografias através dos diferentes contatos com a cidade e suas relações entre a temporalidade e a intensidade das experiências

7 “Nasci no interior, mais ao Sul do que Porto Alegre, na cidade de Pelotas, que em alguns dos meus textos e canções aparece com seu nome em anagrama: Satolep. Minha vida profissional começou e se desenvolveu em Porto Alegre. No entanto gravei quase todos os meus discos no Rio de Janeiro, centro do país e do mercado da música popular brasileira. A exceção é o meu mais recente CD, Tambong, gravado em Buenos Aires, Argentina. Aos dezoito anos gravei meu primeiro disco, Estrela, Estrela; aos vinte e quatro troquei Porto Alegre pelo Rio de Janeiro, onde morei por cinco anos. Vivi esse período no bairro de Copacabana, praia símbolo do verão brasileiro, onde, apesar do clima de mudanças discretas entre as estações e do predomínio do calor, mantive sempre alguns hábitos do frio, como o chimarrão, um tradicional chá quente de erva-mate” (RAMIL, 2004:9).

urbanas é o que determinará como será o desenho do mapa no corpo de cada um (JACQUES, 2008).

As diferentes experiências urbanas se inscrevem em um corpo, que pode produzir diferentes corpografias. Essas diversidades se apresentam cartografadas, em vídeos, fotos e depoimentos e, as próprias corpografias que, inscritas nos corpos, não precisam ser representadas: elas se tornam visíveis a partir das vivências (JACQUES, 2008).

Uma dessas vivências utilizou diversos figurinos no espaço da rua, onde este era o motivador para a criação do movimento. Além disso, outros artefatos advindos das ações cotidianas dos espaços públicos, como caixas de embalagens de mercadorias, animais que circulam pela cidade, natureza urbana, entre outros, provocaram movimentos diversos e compuseram, de forma inusitada, a cena que se estabeleceu no momento das ações artísticas.

Cartografamos nossas corpografias. Nos caminhos da cidade de Pelotas se teciam mapas, mapas do encontro do corpo com a cidade, assim como a orquídea que “compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma” (DELEUZE e GUATTARI, 2011:30). Desenhavam-se cartografias corporais: corpografias. Ações políticas e performances artísticas disponíveis às múltiplas entradas que a cidade indicava.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 2011:30).

Criaram-se mapas-narrativas dos caminhos cartográficos, corpografias urbanas potencializadas nas falas dos participantes. Narrativas que conectam saberes rizomaticamente e desbloqueiam Corpos sem Órgãos⁸. Os Caminhantes comportam-se como rizomas, já que o que é produzido é efeito do que se passa entre o corpo biológico e o que ele vai encontrando no meio em que se encontra: clima, cheiros, diferentes pavimentações, atividades e equipamentos

8 O conceito de Corpo sem Órgãos, de Deleuze e Guattari (1995), é retirado de Artaud e funciona muito mais como uma prática em vez de uma noção bem definida. Busca-se, com a criação do CsO, viver as intensidades, desfazendo-se da organização produtiva que a sociedade capitalista nos impõe. Através de como somos afetados nas nossas relações com o mundo, o corpo percebe que não é uma máquina, um instrumento, mas que está vivo e que é um conjunto de sensações.

urbanos. “Nesse percurso nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia, nada mais é, definitivamente, coisa alguma.” (ROLNIK, 2011:61).

Na mesma lógica do mapa, que “deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE e GUATTARI, 2011:43), se dão as ações do Caminhos, que se permitem modificar a cada momento a partir dos estímulos da cidade. Os participantes ficam em estado de atenção, estado de jogo⁹, para perceber como o entorno pode modificar seus movimentos, para perceber em que instante a cidade passa a ser seu próprio corpo.



Figura 5: Experimentações coletivas que potencializam as particularidades. Fotos: Geovana Carvalho, 2015.

Cada participante acumulou diferentes corpografias, resultantes das diferentes experiências urbanas vividas e sentidas por cada um. A cidade proporciona sensações que não só passam pelo corpo como o constituem. Como descrever o sol que toca nossa pele quando estamos de olhos vendados? Como descrever o vento, que nos desestabiliza e influencia diretamente no nosso corpo? Podemos ir até ao limite, deixar o vento nos empurrar até cairmos no chão, podemos tirar uma perna do chão e brincar com o desequilíbrio ou não, contraímos o abdômen e vamos em frente, enfrentamos.

As aulas na rua ou na sala nos fazem ter discussões sobre essa Pelotas muitas vezes esquecida, abandonada, mas que respira arte, cultura e muitos movimentos. Eu sempre soube dessa parte, mas poder sentir, tocar e estar na rua está fazendo com que minhas memórias

9 No jogo, cria-se um ambiente no qual as pessoas sintam-se livres para experimentar, a partir de uma atividade que faça a espontaneidade acontecer. Essa experiência acontece através do envolvimento do grupo no próprio jogo, que é capaz de desenvolver técnicas e habilidades próprias para o jogo através do ato de jogar. Durante o jogo, o jogador é livre para inventar soluções para qualquer problema que o jogo apresente, desde que seja para atingir o objetivo e que obedeça as regras estipuladas anteriormente. Os jogadores tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos acidentais simultaneamente (SPOLIN, 2005).

corporais se aflorem e eu tenha cada vez mais curiosidade de conhecer outros cantos e ventos dela (Karen Rodrigues).¹⁰

Para Jacques (2008), a experiência urbana voluntária é considerada um tipo de microrresistência ao processo de espetacularização das cidades contemporâneas, pois a cidade deixa de ser cenário e ganha corpo a partir do momento em que é praticada, em que seu projeto urbano é atualizado, o que faz surgir outra forma de apreensão urbana, como comenta uma das integrantes da experiência:

Percebo contrastes na cidade. Ao mesmo tempo em que vejo pessoas correndo sem olhar para os lados (e para a frente e para trás), ou olhando apenas para o celular e tropeçando nas calçadas, percebo também pessoas curiosas que sentam no banco da praça e observam a cidade. Esses contrastes, pelo que percebi até então, estão muito relacionados com os lugares frequentados. No calçadão, a correria é evidente, mas na praça percebi muita gente curiosa com as nossas atividades (Helena Lessa).¹¹

O estudo corpográfico do Caminhos aponta na direção da compreensão das memórias corporais que resultaram das experiências nos diferentes espaços da cidade de Pelotas e, também, na apreensão das memórias espaciais registradas nos corpos a partir das relações com os espaços.

Como diz Paola Jacques,

O interesse principal da corpografia urbana para a compreensão dos espaços estaria tanto na análise das corpografias involuntárias quanto no seu exercício de forma voluntária, assim como na incitação de outro tipo de estudo das cidades, de uma apreensão mais corporal, ou seja, mais incorporada (JACQUES, 2009:137).

No Caminhos, a corpografia urbana aconteceu de forma voluntária. Espalhávamo-nos na cidade como ervas daninhas, procurando as brechas, os vazios, os espaços não ocupados, transgredindo os usos comuns da cidade. E,

10 Na linha de raciocínio de Halbwachs (2013) é que se optou por citar depoimentos (mapas-narrativas) dos participantes no decorrer do texto do projeto e estes constam em itálico para diferenciar das citações bibliográficas. Ele defende a ideia da memória tratar-se de um “vestígio”, um fato documentado e, no caso aqui, através de depoimentos orais de alguns de seus protagonistas mais significativos. Daí que a escolha pela oralidade entra como elemento-chave no desenvolvimento do registro, uma vez que a diversidade de seus protagonistas resulta em diferentes vestígios de memória, acompanhando a diversidade das experiências vividas nas diferentes situações, caracterizando as interpelações discursivas individuais e coletivas do grupo.

11 Participante do projeto, licenciada em dança pela UFPel, doutoranda em Educação Física na UFPel.

assim como canta Vitor Ramil: “Chega em ondas a música da cidade. Também eu me transformo numa canção. Ares de milonga vão e me carregam. Por aí, por aí”¹², também sentimos que nos misturamos com a cidade e seus componentes, como se percebe no relato de uma das participantes:

Só não pode cair no vão o cheiro das folhas no chão, a textura das paredes descascadas, o sabor das ruas molhadas. Somos seres galopantes, fragmentos de saberes. Troca o toque e reutiliza o gesto em cada encaixe. Em cada fresta de corpo desocupado. Pode se preencher com o vento ou com o fato (Sarah Leão).¹³

Durante as vivências foram experimentadas oportunidades nas ruas de Pelotas, em lugares favoráveis, eventuais movimentos de desterritorialização. E, seguindo uma relação com os estratos que se liberam as linhas de fuga, se faz passar e fugir os fluxos conjugados, desprendendo intensidades contínuas para um CsO. Como colocam Deleuze e Guattari (1995), conectar, conjugar, continuar: todo um diagrama contra os programas ainda significantes e estratificados.

Esse pulsar foi o que gerou as coordenadas para os corpos se apropriarem dos espaços urbanos de Pelotas. Corpos em ação comprometidos com a vivência e as trocas afetivas, visuais, poéticas em um coletivo desejoso e acordado. O que foi produzido nos espaços corresponde a uma escala singular, diante da amplitude e diversidade, na qual se pôde vivenciar e nos desdobramentos de cada evento.

O interessante, até então, foi perceber o que fica para cada integrante, na memória do que se propôs enfrentar no espaço urbano, que cartografias foram criadas com as corpografias urbanas. Estas, que podem se desdobrar em outras formas de criar, ou não, apenas ficaram inscritas no corpo sentido em outras intensidades, temperaturas, ritmos, conexões e relações com outros corpos. Por aí, por aí...

Referências

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 1. 2ª edição. São Paulo: Ed. 34, 2011.

12 Trecho da música Ramilonga, de Vitor Ramil.

13 Participante do projeto, graduanda em Antropologia UFPel.

- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V.4. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V.3. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- HALBAWACHS, M. A memória coletiva. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- JACQUES, P. Corpografias urbanas: a memória da cidade no corpo. In: VELLOSO, M, ROUCHOU J. e OLIVEIRA. Corpo: identidades, memórias e subjetividades. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.
- JACQUES, P. Corpografias urbanas. 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>. Acesso em: 05/01/2017.
- RAMIL, V. A estética do frio: conferência de Genebra. Satolep Livros: Pelotas/RS, 2004.
- RAMIL, V. Ramilonga. In: Ramilonga: A estética do frio. Pelotas: Satolep Music, 1997. 1 CD (47min).
- ROLNIK, S. Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Dionísio: uma cidade de outro tempo e espaço

Luana Pavan Detoni¹⁴

Eduardo Rocha¹⁵

O Mapa

Dionísio, cidade dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento¹⁶, assim como o Deus grego que acarretou no seu topônimo. Apesar de todas as regras e padrões do planejamento, subverte a formalização do urbanismo, demasiadamente asséptico, e da arquitetura, por vezes hostil. Sempre inacabada, em construção e desconstrução. Como um palimpsesto¹⁷, mostra que a sua escrita é inseparável do devir menor¹⁸. Não é totalmente urbana. Muito menos rural. Dionísio existe num território do entre, do dentre, na passagem de um território para outro, na fronteira¹⁹. Na potência trivial do seu esquecimento repercute na mais alta singularidade. Em oposição à generalização das metrópoles e ao desenho comum das cidades reticuladas.

A praça surge em um espaço residual, entre a passagem pela rua de cima e pela rua de baixo. Na sua proximidade, está a Igreja, provavelmente ali desde há muito tempo, e também um shopping, ali desde não muito antes de ontem. Mais adiante, seguindo pela sua extensa forma longitudinal, em seguida após a rótula, de entrada ou saída, encontra-se o centro administrativo principal, a Prefeitura. Que do mesmo modo, que os demais prédios públicos: secretarias, escolas, hospital, seria facilmente reconhecida pela sua cor vibrante.

Ao longo da estrada de passagem que originou Dionísio, antiga rota que conectava duas importantes cidades, se estendem casarões com assinalada estilística arquitetônica, denunciando épocas de riqueza. Em contraste, ao lado,

14 FAUrb – Universidade Federal de Pelotas

15 FAUrb – Universidade Federal de Pelotas

16 DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: Crítica e clínica. São Paulo, Editora 34, 1997:79.

17 O pergaminho, cujo texto ou imagem foi raspado para dar lugar a outro, é um reservatório, uma matriz de outros textos e imagens que, superpostos e camuflados, se ocultam uns sobre os outros, uma vez que a raspagem não consegue apagar todos os registros antigos (PASAVENTO, 2004).

18 Anunciado na obra Kafka: por uma literatura menor. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (2014) o conceito refere-se a um potencial de transformação dentro de um contexto dominante.

19 Para Gilles Deleuze (1997), o sentido está na fronteira, em vez de nas alturas ou nas profundidades, importa a superfície de contato.

encontram-se edifícios galpões, que apontam a pressa da contemporaneidade. Essas construções abrigam residências ou comércios, ou ainda ambos os usos, provavelmente um reflete o outro, como efeito de causa e consequência. Espreadas pelo principal eixo da cidade, essas edificações, são lugares de paradas, de encontros. Construções grandes em terrenos maiores ainda, sem a presença de limites, cercas ou grades, se dispersam entre o verde dos jardins, das árvores, e até em meio a pequenas plantações que por vezes ocupam terrenos vagos.

Na paisagem mais afastada, em meio a matas nativas, campos e lavouras, bem no alto do outro morro, é possível avistar uma série de casinhas, todas iguais, com pequenos pátios ainda áridos e sem cor. Exibindo a conquista de um povo historicamente marginalizado, que coexiste nesse território. A mísera habitação de interesse social estará, quem sabe, prestes a ser transformada em morada, em lar. Pronta para receber as cores, os cheiros e os sons legados de Zumbi e Dandara²⁰.

Dionísio abrigava todo tipo de gente, de crianças a idosos. Havia negros, pardos e brancos, e também luteranos, católicos, evangélicos, espíritas e candomblés. Porém, com muita distinção entre seus territórios. Como os colonizadores, não os precursores, mas os de maiores prestígios, que entre eles mesmos assinalavam no mínimo três relações de poder distintas. Cada grupo, unido pelas origens ou crenças, tem um templo e um cemitério próprio, provavelmente também uma venda, um bar, um morro, tudo muito íntimo. Como acontece o território dos que não pertencem a um grupo exclusivo, onde estariam? Talvez, no vale, na depressão entre um morro e outro.

Em quantidade, mais do que pessoas ou casas, existia os carros, as motos e até mesmo as bicicletas. Talvez pela lonjura em que a cidade se estende, ou por sua topografia acidentada. Não tinha percurso em que o ciclista não precisasse descer e empurrar seu veículo. Poucos eram os transeuntes, e parecia não existir errantes²¹ por ali. Os trajetos eram dominados pelo tempo do capital, de casa para o trabalho e do trabalho para casa, ou ainda, de casa para o

20 Líderes do Quilombo dos Palmares.

21 Os errantes são aqueles que realizam errâncias urbanas, experiências urbanas específicas, experiência errática das cidades, como possibilidade de crítica, resistência ou insurgência contra um processo de esterilização da experiência. (JAQUES, 2012).

banco, para a farmácia, para a venda. A arte de perder tempo e ganhar espaço²², o ócio, também não era muito praticada por lá. Quem estava pela rua, sempre tinha um afazer, mudar uma planta ou dar água a outra, podar uma árvore, limpar um pátio ou uma calçada.

O pequeno movimento da cidade é impreterivelmente interrompido ao meio dia. Uma horinha apenas. Mas nesse período nada acontece nas ruas. Todas as portas estavam fechadas. Certamente porque as mesas estavam cheias. O único lugar com a porta entre aberta era o restaurante do hotel da cidade, que recebia alguns poucos clientes para o almoço.

Era verão, mas parecia primavera. Os jardins estavam floridos, o clima era ameno, o sol radiante, as árvores sopravam um ar fresco e puro, parecendo de mata fechada. A cidade cheirava doce. Aroma de compota de pêssego, motivo pelo qual, naquele dia, abrigava trabalhadores de toda a região dentro das indústrias, para tais atividades. Alguns poucos ambulantes estavam próximos aos portões, possivelmente se preparando para o fluxo no final do expediente.

Apesar dos estrangeiros, todo mundo conhecia todo mundo. A cada encontro um acolhimento, os mais apressados acenavam com a cabeça ou com a mão, os demais, se demoravam conversando no portão, outros logo puxavam as cadeiras para a varanda, ou para a sombra de uma árvore do jardim.

A vida parecia ser atribulada, muitos eram os afazeres e os jardins para cuidar. E também passava rapidamente pelo dia que começava e terminava cedo. Contudo, a cidade parecia pausadamente de outro tempo e espaço²³.

22 CARERI, Francesco. Walkscapes: o caminhar como prática estética. Tradução Frederico Bonaldo. São Paulo, Gustavo Gilli, 2013.

23 Ver mais em: DELEUZE Gilles. Bergsonismo. São Paulo: Editora 34, 1999.



Imagem: Dionísio. Fonte: Luana Pavan Detoni, 2017.

A viagem

Como o território de Dionísio vem acontecendo na contemporaneidade? Como os desejos vêm sendo capturados? As perguntas apontam que esse ensaio não busca interpretar uma cidade. Também não se preocupa em trazer verdades, mas sim os desdobramentos entre o real e o sensível, em acompanhar os processos de produção do território. O mapa, segundo o princípio de cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), anuncia a apreensão de uma pequena cidade, a partir da experiência da pedagogia da viagem. Artifício proveniente dos estudos para a pesquisa de mestrado, Cartografia das Cidades Pequenas: território de um devir menor na contemporaneidade, em andamento no Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas.

Esse ensaio, diretamente atrelado ao conceito de literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2014), tem o objetivo de aprender e ensinar com os modos de vida urbana experienciados em cidades pequenas, de modo a sugerir pistas para intervenções que possam atuar como potências na contemporaneidade. Para tal, acompanhar os modos de subjetivação, e tornar visíveis singularidades, diferenças e subjetividades de um território, requer um mapa. A cartografia, 5º princípio que caracteriza o rizoma para Deleuze e

Guattari (2011), nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, mesmo que seja o que ainda está por vir.

Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Rizoma é mapa e não decalque. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Permite múltiplas entradas, por meio de escrita, desenho, obra de arte, ação política, meditação, ou seja, um mapa movente, é uma questão de performance (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Para os geógrafos, a cartografia é a representação de um mapa que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis, sendo tarefa do cartógrafo sentimental dar língua para afetos que pedem passagem, estar mergulhado nas intensidades de seu tempo e atento às linguagens que encontra; é preciso devorar os elementos que parecem possíveis para a composição dos mapas que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 1989).

A pedagogia da viagem, posta nesse ensaio como o procedimento metodológico que compõem o método da cartografia sentimental, possibilita provocar as múltiplas entradas desse processo rizomático. Como o peregrino, que anda de um lugar para o outro com objetivo de encontrar ou descobrir algo que ainda está oculto, que viaja por terras exóticas, muitas vezes pela fé, vista aqui com o sentido de crença em acreditar nesse movimento. A pedagogia da viagem, além da viagem exploratória ou da viagem de passeio turístico, se vale da experiência da descoberta, do acontecimento.

O conceito de acontecimento, presente na obra de Foucault (CASTRO, 2008), serve para caracterizar a modalidade de análise histórica da arqueologia e também sua concepção geral da atividade filosófica. A arqueologia descreve os acontecimentos discursivos e a filosofia consiste em diagnosticar o que acontece, a atualidade. Em um primeiro momento, podem-se distinguir dois sentidos desse termo: o acontecimento arqueológico, como novidade e o acontecimento

discursivo como prática história. O primeiro dá conta da ruptura, o segundo da regularidade, existe claramente uma relação entre esses dois sentidos, visto que, as novidades instauram novas formas de regularidade. Ou seja, o acontecimento da passagem de uma episteme a outra, e instaura novos acontecimentos discursivos.

O equilíbrio encontrado por Foucault entre acontecimento como novidade e o acontecimento como regularidade, não se refere a uma recaída nos velhos conceitos da tradição, nem no conceito de estrutura. Pensar essa relação assumindo a descontinuidade das regularidades, o acaso de suas transformações, a materialidade de suas condições de existência, servindo-se dos conceitos de luta, táticas, estratégias, o termo acontecimento adquire um terceiro sentido: o acontecimento como relação de forças, herança das obras de Nietzsche, e faz ressurgir o que pode ter de agudo e de único. Atribuindo, também um sentido ao conceito de liberdade, todavia não como oposto à causalidade, mas como experiência do limite (CASTRO, 2008).

Nesse terceiro sentido, o conceito de acontecimento se entrelaça com o conceito de atualidade, ontologia do presente. E um quarto sentido do termo acontecimento, ainda para Foucault (CASTRO, 2008), aparece como acontecimentalizar, e estabelece uma relação com Deleuze, como método de trabalho histórico, que se caracteriza em primeiro lugar, por uma ruptura: fazer surgir a singularidade ali onde se está tentando fazer referência a uma constante histórica, a um caráter antropológico ou a uma evidência que se impõe mais ou menos a todos, em segundo lugar, caracteriza-se também por encontrar conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias que permitiram formar, em um momento dado, o que depois se apresentará de forma evidente.

Em suma, os quatro sentidos do termo acontecimento se distinguem em: ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade e trabalho de acontecimentalização. As noções fundamentais que se impõem são o acontecimento e a série, como o jogo de noções que lhes estão ligadas: regularidade, aleatoriedade, descontinuidade, dependência, transformação. Acontecimentos podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política.

Estudar os acontecimentos implica numa multiplicação causal: analisar os acontecimentos segundo os processos múltiplos que os constituem; como um polígono de inteligibilidade, sem que se possa definir de antemão o número de lados; um polimorfismo crescente dos elementos que entram em relação dos domínios de referência (CASTRO, 2008).

A viagem embora seja trace caminhos preparados, conhecidos, sempre está sujeita a brechas, a outros caminhos, aos acontecimentos, a reorientar criticamente as concepções. Na coexistência entre o pensar e o cartografar, a experiência da pedagogia da viagem, enquanto processo, pode ser dividida em três etapas: a primeira se refere aos antecedentes e preparativos da viagem – a expectativa, a ansiedade – carrega-se uma bagagem com o que se tem antes da viagem, as malas, as intensões; a segunda etapa se refere ao fato da viagem – a experiência – capturam-se coisas e deixam-se outras pelo caminho; e por fim a etapa do retorno – a pausa, a reflexão – desfazer as malas, é preciso organizar o que guardar, o que dar, o que devolver e o que esquecer (ROCHA, 2017).

Potencializar o olhar, pelas frestas, diminuir a distância entre o pesquisador e o objeto de estudo, esse complexo processo de transversalidades da pedagogia da viagem, fomenta a experiência do outro, do lugar estrangeiro. O que vale é a experiência do acontecimento. O pensamento para a ação também de criar é intensificado. As viagens não são escritas de forma literal, elas são metabolizadas, as vozes alheias dos encontros pelas ruas e pelos livros, sofrem transformações segundo as marcas do cartografo que digere, transbordam e regurgitam o material capturado. Logo, uma cartografia remete a dois tipos de mapas: dos trajetos, dos afectos e dos afectos²⁴.

24 Os perceptos e afectos são sensações que valem por si mesmos. Os afectos são sensações, são seres, que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. O afecto não é a passagem ou transformação de um estado vivido a outro, mas o devir não humano do homem, uma sensação, algo que passa de um ao outro. Os perceptos podem ser telescópios ou microscópios, dão aos personagens e as paisagens dimensões de gigantes, como se estivessem repletos de uma vida à qual nenhuma percepção vivida pode atingir. Os perceptos são seres de sensação que conservam em si a hora de um dia, o grau de calor de um momento. Os afectos são devires não humano do homem. Os perceptos são as paisagens não humanas da natureza. O percepto não é percepção, pois ele é independente do estado daqueles que os experimentam; o afecto não é sentimento ou afecção, ele transborda a força daqueles que são atravessados por ele. Ver mais em: DELEUZE, Gilles. O abecedário de Gilles Deleuze Entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang, 1988.

O encontro

Por que as cidades pequenas? Essa resposta não interessa. Além do mais, não responder é uma fuga do risco de reduzi-la ou simplificar. No entanto, o que interessa é o movimento dessa primeira pergunta que leva a outra: Como esse encontro com as cidades pequenas vêm acontecendo? Como, no sentido de o que se passou, colocando em ênfase os processos. A subjetividade vista em Guattari (1992), é o processo de produção no qual comparecem e participam múltiplos componentes. Esse conjunto de condições torna possíveis instâncias individuais e/ou coletivas em posição de emergir com o território existencial auto referenciável em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade, ela mesma subjetiva.

A lei dos encontros, conceito capturado em Espinosa, é a lei da vida. O ser espinoziano é essencialmente produzido. Ao longo da existência, todo corpo, sofre uma série de encontros com outros corpos, e neles pode interferir ou sofrer interferências, ou então, realizar a potência de afetar e ser afetado. No encontro as relações podem compor-se, e aumentar a capacidade de agir (DELEUZE, 2002).

Por vezes, as teorias se infiltram no pensamento, no movimento de escrita, outras, rompem. Como posto por Suely Rolnik, é nesse corpo que os encontros com o outro, não só humanos, geram intensidades, como singularidades pré-individuais. Os agenciamentos de tais singularidades são exatamente aquilo que irá vazar dos contornos dos indivíduos, e que acaba levando a sua reconfiguração (ROLNIK, 2000).

Em razão de que só a expressão oferece os procedimentos, Franz Kafka não coloca a expressão de maneira abstrata e universal, mas em relação com as literaturas ditas menores. Uma “literatura menor” é mais apta a trabalhar a matéria, por exemplo, a memória de uma pequena nação não é mais curta que a de uma grande, portanto ela trabalha muito mais fundo o material existente (DELEUZE e GUATTARI, 2014).

A máquina de expressão não em comparação, mas na diferença em si, cria, recria, intervém nas estruturas ditas consolidadas e postas de forma hierárquica. Agenciar o conceito de literatura menor, nas cidades pequenas

constitui acompanhar os processos de resistência no cotidiano. Resignificar o individualismo naturalizado e incentivar os encontros. Possibilitar invenções microssociais, novas formas de vida, que não se referem às regras universais. A obrigatoriedade, a obediência carece dar espaço a outras possibilidades de existir, numa heterogênea composição de cores, matizes, constâncias, velocidades, perspectivas no domínio de um território, de uma unidade pulsante e avessa a nivelamentos.

“Uma outra cidade, opaca, intensa e viva se insinua assim nas brechas, margens e desvios do espetáculo urbano pacificado.” Essa descrição de Paola Berenstein Jaques (2012:15) certamente não foi prospectada na experiência em uma cidade pequena, mas como num simulacro o Outro urbano, homem ordinário que resiste e sobrevive no cotidiano, também a habita, não especificamente o homem que vive nas ruas, mas sim o que vive também num espaço do entre, nesse caso na fronteira do campo e da cidade. Esse Outro urbano inventa seu cotidiano segundo Michel de Certeau apud Jaques, (2012), reinventa modos de fazer, astúcias sutis e criativas de resistência e de sobrevivência pelas quais se apropria do espaço urbano e assim ocupa o espaço público de forma dissensual, contudo nesse espaço menor, essas práticas geralmente não são anônimas. Lá, também um Outro urbano, todo mundo conhece todo mundo.

O desejo

Este ensaio versa sobre uma experiência da pedagogia da viagem que se atém em acompanhar os processos de subjetivação constituídos nas pequenas cidades desde a aproximação entre as teorias do urbanismo contemporâneo e da filosofia da diferença. Visto as adversidades da arquitetura e do urbanismo, quanto à apreensão do território das cidades pequenas, a coexistência e multiplicidade dos meios – viagens, narrativas, agenciamento de conceitos – e a sobreposição das capturas produzem a cartografia sentimental, que não desfaz os estudos existentes, mas cria um novo olhar sobre os territórios das cidades pequenas.

A mitologia carregada de expressão simbólica e histórias de cunho moral

aborda com uma linguagem poética os desejos fundamentais do ser humano. Nos mitos existem informações que são passadas, arquétipos. O agenciamento do mito de Dionísio às cidades pequenas, potencializa os aspectos que perturbam, incomodam, desestabilizam uma ordem. Deus dos ciclos vitais, das festas, da insânia, do vinho, do teatro, dos ritos religiosos, da intoxicação que funde o bebedor com a deidade.

Ante o contra-senso do pensamento do desejo como espontaneidade ou festa, e em desacordo com a interpretação da psicanálise, Deleuze e Guattari propõem com *O anti-Édipo* um novo conceito de desejo. Em “O abecedário de Gilles Deleuze”, entrevista feita por Claire Claire Parnet (1988), sobre a letra D de desejo, Deleuze afirma que sempre se deseja um conjunto, nunca alguém ou algo. Em continuidade, fala que a questão colocada para eles em *anti-Édipo* era: qual a natureza das relações entre elementos para que haja desejo, para que eles se tornem desejáveis?

Visto isso, é possível falar do desejo de uma cidade, do desejo de um sujeito que é coletivo, que se subjetiva e é subjetivado, da construção de modos de vida outros no cotidiano da cidade. A experiência cartográfica da pedagogia da viagem nas pequenas cidades expõe um território único e repleto de singularidades, que transborda os limites. Resignificando a cidade pequena, como fronteira, movimento, dormência e ebulição. E também com a potência de trabalhar a sua matéria como uma “literatura menor”.

Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. Para que um acontecimento aconteça, é preciso uma diferença de potencial, uma hostilidade, uma reação contra as concepções dominantes do desejo. Um agenciamento tem quatro dimensões: estados de coisas, enunciações, territórios, movimentos de desterritorialização. Como na pedagogia da viagem, é possível estabelecer uma relação com os conceitos de território, desterritório e reterritório. O território sendo uma noção geográfica, mas antes uma noção de poder, designa as relações de força e de resistência que permeiam um determinado espaço e tempo.

Referências

- CARERI, F. Walkscapes: o caminhar como prática estética. São Paulo, Gustavo Gilli, 2013.
- CASTRO, E. Vocabulário de Foucault - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DELEUZE G. Bergsonismo. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, G. Crítica e clínica. Trad. Sob a direção de Peter Pál Pelbart. São Paulo, Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. Espinosa – filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. O abecedário de Gilles Deleuze Entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang, 1988.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Kafka: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.
- GUATTARI, F. Caosmose: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- JAQUES, Paola Berenstein. Elogio aos Errantes. Salvador: EDUFBA, 2012.
- ROCHA, E; AZEVEDO, L; ALLEMAND, D; HYPOLITO, B TOMIELLO, F. Cross-Cult: Desenho Urbano/Urban Design – Pelotas/RS e Oxford/UK. Pelotas: UFPel, 2016.
- ROLNIK, S. Esquizoanálise e antropofagia. In: ALLIEZ, E. (Org.). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000. p.451-462.
- ROLNIK, S. Cartografia Sentimental Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.
- PESAVENTO, S. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. Revista Esboços. UFSC, Florianópolis v. 11, n. 11, p. 25-30, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/334/9893>> Acesso em: 18 jan. 2017.
- Cartografia dos encontros em meio à cidade:

Modos de pensar a formação de um arquiteto e urbanista errante

Gustavo de Oliveira Nunes²⁵

Carla Gonçalves Rodrigues²⁶

Cenas de um caminhar



i

Caminhávamos. O perímetro urbano ficava para trás. A vegetação crescia ao redor dos trilhos, demonstrando sua força de expansão. Passado um tempo, percebemos, por detrás da mata, uma movimentação. O que se passou? Descemos, então, o pequeno declive que separava os trilhos de sua borda. Havia outros indivíduos por lá. Uma menina nos contou que, junto ao pai e o companheiro, ocupavam uma área de terra. Ali seria sua casa. Percebemos três lotes divididos por cordas. Num deles achava-se uma barraca improvisada de lona preta. Noutro, uma casa feita de retalhos de madeira, placas metálicas, venezianas e telhas. O terceiro ainda estava sendo preparado. De repente, ela

25 Arquiteto e Urbanista, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

26 Psicóloga, Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

disse que chamaria o prefeito, seu pai, que gostaria de conversar conosco.

Andamos até ele, encontrando no percurso uma escultura do Buda sobre um tronco de árvore no centro do terreno, com algumas moedas depositadas sob sua postura meditativa, posicionado de frente para os trilhos, como que cuidando do lugar. Quando topamos com o prefeito, fomos recebidos com entusiasmo. Ele limpava o terceiro terreno com um facão, livrando-se do mato e da erva daninha. Disse-nos que estava surpreso, pois havia pessoas olhando para ele. Geralmente ninguém o olhava. As pessoas tinham desenvolvido o mau olhado, ou seja, tinham perdido a capacidade de olhar para as coisas. Além disso, o ressentimento crescia no mundo, porque as pessoas não estavam conforme.

[Silêncio]

Perguntávamos o que era estar conforme. Ele continuou, dizendo que os seres humanos queriam sempre mais e mais, por isso, não estavam conforme. Não respeitavam o tempo das coisas, porém isso não era um problema exclusivo dos humanos, mas dos terráqueos. Contou-nos que ocupava a área porque as pessoas de sua antiga cidade haviam-no expulsado. A filha, que morava em Pelotas, pagava caro pelo aluguel, o que era insustentável para eles. Enfim, decidiram pela mudança e encontraram aquele local. Sentia, apesar de tudo, que durante a sua vida pedaços da alma sempre haviam ficado pelo caminho, desprendendo-se pelo chão. Entretanto, era assim mesmo que as coisas aconteciam, sangue sempre fora derramado para que tudo se equilibrasse. Era a partir das guerras e batalhas que a história fora contada. Batalharia, agora, por um pedaço de chão neste mundo.

[Outro breve silêncio]

Olha para o grupo de pessoas com quem compartilhava um espaço e tempo singulares. Diz que conhecia cada rosto que via ali naquele momento. Éramos jovens, ele constata. Descobriríamos, com o tempo, que não há um segredo para a felicidade. Ele, por exemplo, capinando as terras que ocuparia, por alguns momentos dava fartas gargalhadas. Isso era coisa do psiquismo. Quando se está bem, todo resto estará também. E, se nós ainda quiséssemos saber como era a sociedade, estávamos olhando para ela. Faz um gesto, de

forma teatral, apontando para si mesmo e diz: Eis aqui a sociedade! Nesse momento, ressurgiu a filha desse prefeito. Afirma que dali ninguém os tiraria. Pergunta-nos quem éramos, num tom de preocupação. Dissemos que poderia ficar calma, éramos estudantes aprendendo a ver o mundo e a caminhar por ele. Não iríamos denunciar ninguém, nem nada disso. Ela ficou tranquila. Subimos o declive topográfico que nos levava aos trilhos e fomos embora.

[Novo silêncio toma o grupo]

Uma caminhante, então, expõe os riscos que eles corriam, afinal terras em bordas de trilhos pertenciam à Associação Ferroviária. Seria impossível, inclusive, o Usucapião, trâmite jurídico que permite que ocupantes ganhem a posse de um território, após determinado tempo utilizando o solo. Voltávamos a pensar como arquitetos e urbanistas, mesmo que tal território tenha sido abalado com a força do encontro, no percurso da caminhada, com a menina, seus barracos e o prefeito de três lotes só.

Uma abertura textual: tentativa de introduzir uma ideia

O acontecimento que dá início a esse texto foi presenciado durante uma caminhada ocorrida na disciplina Explor-Ações Urbanas – Errar no Limiar²⁷. Tal caminhada compõe o corpo empírico do trabalho de Dissertação de Mestrado em Educação, que trata dos processos de singularização de um arquiteto e urbanista errante, problematizando a estrutura hegemônica de produção da subjetividade profissional, presa às normas técnicas e às demandas do mercado capitalista. Para isso, utiliza-se o método da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK; 2014), possibilitando a produção de subjetividade a partir dos encontros que o corpo faz, no vazamento da referida molaridade.

Seguindo as pistas acerca dos modos de experimentar a cidade, lançadas por Careri (2013), percorre-se, com um grupo multidisciplinar de alunos, as bordas do mapa da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. As caminhadas atravessam lugares que estão além do desenho urbano cartesiano, ou

27 Disciplina ministrada pela professora Emanuela di Felice, da Universidade Roma Tre, no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, no segundo semestre de 2016.

seja, fora do território delimitado pelo encontro no ponto zero de um eixo horizontal com outro vertical, em zonas limítrofes ou limiaries. Limiaries porque, para o autor, seriam nesses lugares que surgiriam novas maneiras de habitar e viver, diferentes daquelas controladas por um aparelho de Estado, que traça planos urbanos e age por decretos, produzindo assujeitamentos que o conservam. Tal afirmação, de que o espaço produz subjetividade, está em consonância com aquilo que Guattari aponta,

Os edifícios e construções de todos os tipos são máquinas enunciantoras. Elas produzem uma subjetividade parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação. Um bairro pobre ou uma favela fornecem-nos um outro discurso e manipulam em nós outros impulsos cognitivos e afetivos (GUATTARI, 2012:140)

Ora, mas o que tais zonas limítrofes têm a ensinar para um arquiteto e urbanista em formação? Que signos são aí emitidos para a constituição de um indivíduo em vias de se fazer errante? Tais zonas, vistas como caóticas, são geralmente as que planejadores tentam conter, organizar, embelezar, tornando-as aceitáveis para fazer parte do tecido urbano dominante. Além disso, utilizam do espaço enquanto uma oportunidade para movimentar o capital e produzir lucro.

Outras vezes, opta-se por escondê-las ou pacificá-las, acabando com os dissensos e diferenças que nelas acontecem (JACQUES, 2014). Dessa maneira, percebe-se a necessidade de um tipo de arquiteto e urbanista que se constrói com e na cidade, não apenas a partir de aulas e textos acadêmicos, mas apto a acolher a diferença sem julgá-la, abrindo o corpo aos signos emitidos pelo outro. Tal abertura possibilita o contato com o mundo, criando um corpo sensível às forças que perpassam aquele que caminha, neste caso, pela cidade.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo aproximar as teorias e práticas acerca do caminhar dos processos de subjetivação disparados por uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK; 2014). Utilizada enquanto um método de pesquisa, opera num regime processual, atentando-se aos processos de constituição e desfazimento dos territórios existenciais (ROLNIK, 2014).

Uma cartografia dos encontros

Tratando-se da produção de subjetividade em meio à cidade através do

caminhar como uma prática estética (CARERI, 2013), recortando da realidade molar a figura do arquiteto e urbanista, retorna-se as questões: O que tal ação tem a ensinar para um profissional em formação? Que signos emergem a partir da prática da errância pela cidade não cartesiana e como isso produz subjetivação?

Para responder tais perguntas, primeiro necessita-se desenvolver o conceito de errância. Entendida como uma prática, nela olha-se a cidade enquanto um terreno de experiências, explorando-a através da caminhada. Diferentemente de um caminhar migratório, que têm por objetivo o deslocamento de um ponto ao outro, o errante está atento a todo o percurso, justamente porque não há um início e um fim. Permanece-se sempre num meio, em que o corpo abre-se para os encontros que podem ocorrer no trajeto.

Para Jacques (2014), são experiências de apreensão e investigação do espaço urbano pelo corpo, contadas a partir de narrativas errantes. Diferentemente das grandes narrativas, geralmente históricas, esse outro modo de contar acerca da experiência prioriza o ínfimo, as sensações que passam no corpo em contato com o outro. Para que essa troca seja possível, as caminhadas erráticas não são planejadas objetivamente, como os percursos de deslocamento, que levam o corpo de um lugar ao outro, porém partem de uma intencionalidade e uma vontade de experimentação. Assim, a experiência errática pode ser definida como uma “busca de uma condição de estranhamento, em busca da alteridade radical. O errante vai de encontro à alteridade na cidade, ao Outro, aos vários outros, à diferença” (JACQUES, 2014:31).

Os estudos acerca do caminhar como prática estética, sendo a errância um desses modos, emergem a partir das ideias apresentados por Careri (2013). Voltado para o campo da arte e seus movimentos de ruptura, o caminhar é traduzido por ele como uma ferramenta de intervenção na paisagem contemporânea. Experimentado pelos dadaístas, no início do século XX, tinha a intenção de deslocar a obra de arte das galerias tradicionais e inseri-la no meio urbano, em busca dos lugares banais da cidade. Tais locais fugiam à crescente espetacularização do espaço público pelo capitalismo efervescente. Voltavam-se contra a arte, num movimento chamado de Antiarte, destituindo-a do campo da

representação e aproximando-a da experimentação (CARERI, 2013).

Tais experimentos ficaram conhecidos como ready-made urbano, herdando o nome que o artista francês Marcel Duchamp, inicialmente um futurista que se aproximou do dadaísmo, deu a alguns elementos de sua obra. Os artistas surrealistas, muitas vezes liderados por André Breton, transformaram as pequenas visitas do grupo anterior em longas viagens, escolhendo ao acaso uma cidade no mapa e perseguindo-a²⁸. Influenciados pela nascente psicanálise, queriam explorar os limites entre a vida consciente e a vida de sonho, podendo expressar o real funcionamento do pensamento (CARERI, 2013). Nessas viagens, havia a saída da cidade e a entrada em zonas vazias, rurais, plantações, bosques e campos. Acerca disso, Breton escreve:

Todos estávamos de acordo, então, em considerar que há uma grande aventura a ser realizada. Abandonem tudo [...] Partam para as ruas: era o motivo das minhas exortações naquele período... Mas por quais ruas partir? Pelas ruas materiais era pouco provável; pelas ruas espirituais, nós pouco as víamos. Restava o fato de nos ter vindo a ideia de combinarmos esses dois tipos de ruas (BRETON apud CARERI, 2013:79).

Nota-se, nas palavras de Breton, uma tentativa do exercício cartográfico à maneira que Deleuze e Guattari (1995) ensinam. A partir das explorações dos meios (a rua material) busca-se acessar as intensidades, as forças, os afectos, que são sempre inconscientes e por isso invisíveis (a rua espiritual). Estar atento ao que se passa no corpo enquanto se caminha pode ser uma tentativa de mapear devires, ou seja, entender as modificações que se passam no sensível e, conseqüentemente, no pensamento, produzindo sentido às sensações afim de sustentar outros territórios existenciais.

A cartografia é este incessante acompanhamento de processos vivos, constituídos num plano extensivo e visível e num plano intensivo e invisível (DELEUZE, 1997). O primeiro diz dos territórios consolidados e o segundo das relações de força que podem desfazer tais territórios e construir outros. Aproximando o caminhar na arte e na filosofia, ambas produtoras de outras

²⁸ Tal fato diz da viagem realizada por Aragon, Breton, Morise e Vitrac de Paris a Blois. Chegando na pequena cidade, escolhida ao acaso sobre um mapa, o grupo parte em caminhada até Romorantin, na França (CARERI, 2013).

formas de ver e sentir, pensa-se os percursos de um arquiteto e urbanista por trajetos desconhecidos e pouco percorridos como uma resistência ao discurso hegemônico do urbanismo. A partir de encontros com outros modos de existência, que vazam a organização da cidade que o Estado e o capital instituem, é possível a invenção de modos singulares de existir enquanto arquiteto e urbanista.

O encontro com o prefeito de três lotes só, apresentado no início do trabalho, atesta por maneiras de habitar que fogem ao padrão instituído, e nem por isso deixam de sustentar um território existencial. Além disso, abre-se o corpo, também o pensamento, para uma infinidade de signos que proliferam no contato com o diferente. Este, muitas vezes, foge à linguagem hegemônica, em que mau olhado expressa, por exemplo, a incapacidade do homem atual de olhar para as coisas. Tais signos convocam o pensamento à uma criação de outros sentidos para dar corpo e língua à experiência, ou seja, poder pensá-la e narrá-la.

Trata-se então de um aprender a partir das diferenças nos linguajares que proliferam na cidade, mais especificamente em zonas que rompem o desenho da cidade planejada. Para Deleuze “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (2010:4). Nessa direção, só se torna um arquiteto e urbanista errante quem se torna sensível aos signos daqueles que “erram” no meio urbano, inventando formas de habitar, ocupar e viver que fogem à estrutura dominante.

De forma imanente, ou seja, presa ao presente, percebe-se no “eis aqui a sociedade”, expresso pelo prefeito, como tem se dado a produção dos territórios existenciais daqueles que não cabem no tecido estratificado e hierarquizado da cidade. Porém, fazem parte do meio social, co-existindo com as representações molares, mesmo que sejam inapreensíveis a determinados tipos de sensibilidade. Talvez, por isso, o personagem citado anteriormente tenha ficado surpreso que pessoas olhavam para ele.

Ao mesmo tempo, esses modos de vida invisíveis e marginais atestam certa liberdade, pois não estão regulamentados num plano urbano que os legitime. É no encontro com esse outro, muitas vezes ignorado pelo plano

técnico do arquiteto e urbanista, que processos de subjetivação são desencadeados no próprio profissional, modificando seu pensamento acerca da cidade. A noção de subjetividade trabalhada aqui é definida por Guattari (2012) como:

O conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posições de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 2012:19)

Desse modo, pergunta-se: Como o caminhar produz a possibilidade para que novas instâncias individuais e/ou coletivas possam emergir como território existencial, sendo tal prática não um fim, mas um meio, parte de um mesmo processo? Parece que ir ao encontro da diferença no desenho não cartesiano da cidade, lá onde Careri (2013) afirma que outros modos de viver e sentir são possíveis, pode ser uma resposta. São nas margens da cidade consolidada que as transformações adquirem velocidade. Essas zonas foram chamadas pelos surrealistas de inconsciente da cidade, pois o meio urbano provocaria pulsões nos afetos do pedestre (CARERI, 2013).

Aponta-se nas práticas cartográficas em meio à cidade uma potência formativa em três dimensões: ética, estética e política (ROLNIK, 1993). Ética à medida que envolve modos de constituição enquanto arquiteto e urbanista a partir das práticas, dos encontros e da abertura do corpo, de forma intencional, aos signos do percurso. Estética ao passo que tais signos desestabilizam velhas maneiras de viver e pensar, abrindo um campo de possibilidades para outras formas de expressão para aquilo que perpassa o corpo, dando forma a novos territórios existenciais. Política, então, enquanto resistência ao discurso hegemônico acerca dos modos tecnicistas de ser profissional hoje, preso a um ensino de Estado com fins capitalísticos. Assim, força-se à co-existência de uma micropolítica dos afetos nos modos de se fazer e pensar a cidade, bem como nas maneiras de ser um arquiteto e urbanista no presente.

Notas de um aprendizado errante

A experiência que inicia este trabalho tem sido um desses momentos de

encontro com aquilo que foge à disciplina do espaço. Dá-se a partir do caminhar de forma errática e cria um lugar onde o contato com o outro é possível. A errância tem viabilizado a criação de uma visão aproximada do mundo, ao contrário de uma visão distanciada, usual ao arquiteto e urbanista. Nas palavras do prefeito de três lotes só, o contrário de um mau olhar, que é mau porque desaprendeu a olhar. E sim um outro olhar, que envolve o corpo em sua abertura aos signos que o perpassam.

Tais encontros agem como máquinas que acionam o pensamento para a criação de novos sentidos que acolham esse contato com a diferença do meio urbano. Esculpem, assim, outro corpo e uma outra consciência, ou antes uma consciência do corpo no mundo (GIL, 2014). Para o autor, tal estado de consciência acontece quando há a abertura do corpo ao outro, às forças movimentadas no encontro, que impregnam o inconsciente que, por sua vez, faz-se sentir no corpo. Assim, além de uma abordagem racional da cidade, presa aos dados quantitativos, à morfologia do traçado, aos planos urbanos, tem-se uma abordagem sensível, em que “ocorre a impregnação da consciência pelo corpo, [...] o próprio corpo se torna consciência, capaz de captar os mais ínfimos, invisíveis e inconscientes movimentos dos outros corpos” (GIL, 2004:3).

Desse modo, o corpo capta as forças, as pequenas percepções, as linhas de fuga que apontam que um território está em vias de diferir. O prefeito de três lotes só e sua família encontram, na ocupação dita irregular, na borda dos trilhos, outra possibilidade de habitar. Aqui, não se faz uma apologia a tudo o que é marginal e precário, mas também não se criam julgamentos acerca daquilo que é certo ou errado. Tais noções estão presas às oposições binárias de pensamento, que o impedem de pensar e acessar as forças que possibilitam que determinado acontecimento seja possível.

Entende-se, aos poucos, a necessidade da afirmação desse outro urbano, que vem sendo tratado neste texto. Isso porque habitar um espaço vai além de uma ocupação molar, apenas geográfica, mas também sensível. O indivíduo estabelece uma relação de forças com o lugar, que é produzido por ele e que também o produz. Trazendo o aprendizado, novamente, do prefeito, afirma-se: é coisa de psiquismo, e por isso merece ser tratado com cuidado e rigor ético,

estético e político.

Experimenta-se um nomadismo de corpo e pensamento, aberto às intensidades, produzindo outras formas de ser e estar arquiteto e urbanista neste tempo, atento às cartografias da vida que reverberam na cidade. Pode-se afirmar que a cidade, sua organização, seu desenho, ou seja, sua segmentaridade, é produtora de territórios existenciais. Os limites espaciais, os espaços abertos, as diferenças sociais de um lugar, criam subjetividades assujeitadas aos modos de produção capitalística. Porém, há ainda outras formas de viver que inventam estratégias de sobrevivência e combate, mas que são invisíveis aos modos de produção da subjetividade capitalística.

Assim, estar aberto às diferenças da cidade e, de forma errática, ir ao encontro do outro, captar seus signos e produzir sentido a eles permite a afirmação de uma ética, uma estética e uma política para a vida. Pensam-se, e experimentam-se, outros modos de ser arquiteto e urbanista hoje, em proximidade com o outro e com o mundo. O caminhar de forma errática, enquanto uma experimentação em grupo, viabilizado pela disciplina Explor-Ações Urbanas – Errar no Limiar, tem possibilitado que diferentes sujeitos constituam vínculos e relações de alteridade entre si, com a cidade e aqueles que a habitam, seja de forma sedentária ou nômade.

Tais momentos de caminhada são potência para a construção de um outro espaço de formação, que abraça o pensamento e a sensibilidade. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2012) cria-se, então, um espaço liso, um deserto pronto para ser povoado por novas experimentações, que incluem outras formas de habitar e de construir territórios. Inventa-se um outro aprender, que se dá com e no corpo.

Mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos: habitar a cidade como nômade, ou troglodita. Às vezes, bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para criar um espaço liso. Evidentemente, os espaços lisos por si só não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários. Jamais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar (DELEUZE; GUATTARI, 2012:228).



ii

Referências

- BOURRIAUD, N. Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CARERI, F. Walkscapes: o caminhar como prática estética. São Paulo: G.Gilli, 2013.
- DELEUZE, G. Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, G. Crítica e clínica. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, G; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v.1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v.5. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú/MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf> . Acesso em: 17 de dezembro de 2016.
- GIL, J. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Orgs.). Corpo, Arte e Clínica. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- GUATTARI, F. Caosmose: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.
- GUATTARI, F; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- JACQUES, P. Elogio aos Errantes. Salvador: EDUFBA, 2014.
- NIETZSCHE, F. Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- ROLNIK, S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; editora da UFRGS, 2014.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e dever: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: Cadernos de Subjetividade / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. v.1, n.2, p. 241-251. São Paulo: PUC/SP, 1993.

i e ii Fonte das ilustrações: Gustavo de Oliveira Nunes, 2016.

Cartografia - acompanhando processos contemporâneos

Bárbara de Bárbara Hypolito²⁹

Pretender-se numa experiência de cartografar implica acompanhar os processos de transformação da realidade em que se faz uma pesquisa. Necessita um olhar crítico, um mergulho pelas diferentes linguagens que se apresentam. Implica também, colocar-se, com todo o corpo vibrátil (ROLNIK, 2011), em experiência com a realidade em que o cartógrafo habita e percorre. Observando e coletando elementos sobre os processos de formação dessa realidade, as relações que se estabelecem, a lógica que segue e os processos de produção de subjetividades; atentando às potências que se atravessam e pedem para que sejam agenciadas.

A cartografia (DELEUZE; GUATTARI 1995; KASTRUP, 2010; ROLNIK, 2011) – é uma metodologia que se propõe a acompanhar movimentos e cuja essência está na possibilidade de enxergar o não visível, as diferenças, de habitar cenários socioculturais não demarcados nos mapas habituais, caracterizados por leituras econômicas e planejadas oficiais. Um método que não se alimenta da validação ou reprovação de determinada situação, mas investe numa investigação processual da realidade, apostando na experimentação do pensamento, dando voz aos afectos que pedem passagem, atenção, aproximações. Trata-se de mergulhar nas intensidades desse tempo contemporâneo, atentando às linguagens encontradas e devorando aquelas que parecem elementos possíveis para a composição do mapa cartográfico.

O método da cartografia faz uma reversão do sentido tradicional do método (metá-hódos) e aposta num caminhar que traça, durante o percurso, suas metas (hódos-metá) (KASTRUP et al., 2010). Um hódos-metá que reconhece que toda pesquisa é intervenção e propõe o traçado de um plano de experiência (enquanto intervenção) que acompanha os efeitos do percurso da investigação e onde o apoio da investigação está justamente no “modo de fazer”, na experiência do saber (KASTRUP et al., 2010). Nesse sentido, o conhecimento vai se produzindo num campo de implicações cruzadas – das forças inconscientes,

²⁹ Arquiteta e Urbanista pela FAURB/UFPEL - Brasil. Doutoranda em Urbanismo pelo PROPUR/UFRGS – Brasil.

dos atravessamentos - num jogo de forças entre valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças e subjetividades que compõem a realidade (KASTRUP et al., 2010).

Sem previsões impostas, o traçado do mapa vai se fazendo por mergulhos, experiências, registros, dando atenção às linguagens que compõem a trama argumentativa proposta, ajudando a relacionar e investigar as transformações do processo de realidade que habita e constrói a pesquisa.

Trata-se mesmo de um mapeamento aberto e sempre inacabado, movido pelos fluxos em desassossego do pensamento, que não abre mão do rigor, mas prioriza a experiência como intervenção, seguindo os movimentos da vida, atentando às linhas flexíveis e de fuga, linhas de ruptura, onde emergem [des]territórios. E assim, explora processos de [des]territorialização acionando as potências criadoras de novos modos de existir, a fim de compor planos de experiência (KASTRUP et al., 2010) intensivos e extensivos.

O método segue pistas, sem previsão de critérios a priori, mas amparada em princípios norteadores, constituindo-se, então, numa pesquisa de dimensão rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Assim, considera os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. Fazer cartografia é tecer um plano de experiência, acompanhando as linhas que o compõe, os efeitos do percurso da investigação, seguindo uma diretriz transversal (KASTRUP et al., 2010), que não homogeneíza os elementos compositivos, mas atenta às suas singularidades.

O caminho metodológico se apoia na experiência do saber e entende que todo conhecimento é uma transformação da realidade, não se contenta com a mera representação do objeto, mas dá complexidade ao processo, força seus limites. O método então valoriza o caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições, restando apenas pistas metodológicas e a direção ético-política a ser seguida, que avalia os efeitos da experiência para extrair os desvios necessários ao processo de criação. Conhecer o caminho de constituição de um objeto é andar com ele, constituir o caminho e constituir-se no caminho.

O cartógrafo tem ainda um perfil, que trata do seu tipo de sensibilidade ao seguir as pistas que se apresentam e na maneira de agenciá-las, dando forma

ao traçado do mapa e da pesquisa cartográfica. Ele vai a campo, habita um território tal qual um estrangeiro, se utiliza de todas as suas modalidades sensoriais a fim de atender às subjetividades implícitas no mapeamento, ou na entrevista a que se propõe. Assim, ele se expõe ao problema e àquela realidade que habita, segue as pistas e os signos que se apresentam no processo, e vai produzindo os seus dados de pesquisa.

Trata-se mesmo de uma atividade de exploração, aliada às sensibilidades do cartógrafo, que vai seguindo seu curso até que algo acontece, se destaca, pede atenção e demora. É nesse momento que o cartógrafo se pergunta: o que está acontecendo ali? Quais invisibilidades pedem para serem desofuscadas? Dessa maneira, o desafio a que se propõe é o de abrir-se ao encontro com aquela realidade ao invés de simplesmente buscar informações. E assim, “dá língua aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2011), se abre aos movimentos daquele território e se lança ao plano de suas intensidades.

Há ainda duas questões a serem apresentadas aqui que se referem ao método cartográfico, em especial, quando se debruça sobre a leitura da cidade: a cartografia urbana e a ideia de corpografia.

A cartografia urbana se refere às seguintes linhas de pensamento:

[...] a filosofia da diferença e o pós-estruturalismo, em especial proposto por Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Jacques Derrida e Michel de Certeau; as análises situacionistas propostas por Guy Debord e os Situacionistas; a análise polemológica das práticas proposta por Michel de Certeau; os processos levados a cabo por artistas visuais, imersos no chamado giro etnográfico das artes e diversos campos das artes visuais, a etnografia e os estudos culturais; e nas ferramentas visuais a partir da fotografia e das imagens fílmicas. (ROCHA, 2008:166-167).

A cartografia urbana se apresenta então como um complemento às teorias racional-funcionalistas da cidade e surge como uma crítica ao urbanismo moderno dos anos 70; uma aproximação experimental das análises da realidade urbana, dos acontecimentos. Uma cartografia que se produz como uma espécie de micro-análise do ambiente urbano, que propõe aproximações ao invés de se debruçar sobre modelos preestabelecidos ou definidos, uma forma de pensamento

e ação que dá lugar ao confronto com forças exteriores (DELEZE; GUATTARI, 1997).

Sendo assim, a cartografia urbana se apresenta como um anti-método, dinâmico, constituído de infinitas linhas que se cruzam, de dobras, desdobras, de territórios, desterritórios e reterritórios (ROCHA, 2008). Um método que atenta à problemática urbana contemporânea criando suas próprias dobras conceituais, multidisciplinar, que agencia com outras teorias na perspectiva de experimentar o lugar. Uma experimentação atenta, pelas frestas, que aproxima e faz a mediação subjetiva entre observador e observado no território cartografado (ROCHA, 2008).

Assim, aposta no singular, nas multiplicidades, nos aspectos que produzem potências de subjetividade no espaço e na sociedade, que busca signos de aproximação, que relê a paisagem, atenta às diferenças manifestas. Questiona o ambiente e as relações impostas, as segregações, o centro, a periferia, o formal, o informal, propõe novas criações, habita as fronteiras desses pensamentos acerca do ambiente urbano. A cartografia urbana aproxima e produz um novo conhecimento urbano, atenta às manifestações contemporâneas tomadas de contradição, diversidade e multiplicidade, aonde paisagem, arquitetura, fluxos, usos, pessoas e relações estão em constante relação.

O corpo e a cidade se relacionam a partir da experiência urbana, numa condição de pertencimento mútuo, onde o corpo interage com o lugar que percorre e se expressa a partir da sua corporalidade. Experiência, segundo Larrosa (2002:21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, seguindo nessa linha de pensamento a experiência urbana seria, então, o que NOS acontece durante o percurso pelo espaço público e urbano; uma experiência corporal que deixa marcas tanto no corpo quanto na cidade. A experiência urbana fica gravada no corpo de quem a experimenta, definindo-o mesmo que involuntariamente, ao que se denomina corpografia urbana:

As corpografias urbanas, que seriam estas cartografias da vida urbana inscritas no corpo do próprio habitante, revelam ou denunciam o que o projeto urbano exclui, pois mostram tudo o que escapa ao projeto tradicional, explicitando as micropáticas cotidianas do espaço vivido, as apropriações diversas do espaço urbano que não são percebidas pelas

disciplinas urbanísticas hegemônicas [...] mas que não estão, ou melhor, não deveriam estar, fora do seu campo de ação (JACQUES; BRITO, 2008:183).

O processo da corpografia valoriza a experiência do corpo, sua corporeidade, é o próprio corpo em ação, em movimento e criação de linguagens. Refere-se ao corpo e suas marcas, expressões, ações, movimentos, linguagens, criações e símbolos; como um registro da própria experiência do/no corpo. A ideia da corpografia diz respeito a um plano de pulsações e intensidades, uma maneira de usar o corpo, em sua receptividade e transmissão, um modo de escrever e responder com o corpo a partir daquilo que o afeta.

O método funciona como um registro de diferentes memórias urbanas, das experiências que o corpo realiza com a cidade, grafias da cidade vivida inscritas no corpo (JACQUES; BRITO, 2012). Assim, a experimentação corporal pelos espaços urbanos tanto atualizam seus projetos existentes como são capazes de auxiliar para a escolha de ações e diretrizes, no sentido de qualificação dos lugares, visto que são os próprios praticantes desses espaços, os vivem cotidianamente, elaboram caminhos não previstos, adéquam os equipamentos mal projetados.

As cidades revelam os corpos de seus moradores, afetam os corpos que as constroem e guardam, em seu modo de ser e de aparecer, os traços desta afecção. Há um trânsito ininterrupto entre os corpos e o espaço urbano, há um prolongamento infinito, e em via dupla, entre o gesto humano e a marca “em concreto” de suas ambições e de seus receios, e há um parentesco evidente entre um estilo arquitetônico e o espírito de uma época (SANT’ANNA, 2005:17).

O que nos leva a compreender o estudo das corpografias urbanas como mais um instrumento possível para facilitar a leitura do ambiente urbano a fim de propor alternativas para a qualidade das cidades e as melhores formas de intervenção nesses espaços, reinventando-os na intenção de chamar os indivíduos à experimentação.

EXPERIMENTANDO UMA METODOLOGIA

A pesquisa de mestrado intitulada “Cidade, corpo e escritas urbanas:

cartografia no espaço público contemporâneo”³⁰ propôs investigar a intervenção das escritas urbanas (graffiti, stencil, lambe, pixação) no cenário urbano da cidade de Pelotas/RS/Brasil nessa contemporaneidade. O estudo partiu da relação que corpo e cidade estabelecem durante a experiência urbana, num processo onde as subjetividades implicadas e a realidade vão se produzindo ao mesmo passo que a pesquisa vai se construindo e tomando forma.

O objetivo geral da pesquisa foi o de explorar as possibilidades de leitura do espaço público contemporâneo da cidade de Pelotas/RS, a partir da experiência urbana de corpos afetados pelo encontro com as escritas urbanas. De modo a contribuir no avanço do debate, ampliar as formas de estudo do espaço urbano contemporâneo, tendo o corpo como fio condutor, e ampliar a discussão acerca da relação corpo+cidade. Dessa forma, lançou um olhar investigativo sobre a cidade contemporânea, suas manifestações e as experiências urbanas possibilitadas em seu espaço público.

Para tanto, apostou no método cartográfico e fez uso da corpografia urbana a fim de responder à questão que surgiu no decorrer do percurso: Como é possível sentir+ler o espaço urbano da cidade de Pelotas a partir da experiência do corpo afectado pela manifestação das escritas urbanas impressas no espaço público?

A pesquisa se propôs a relacionar, agenciando a temática às teorias do urbanismo contemporâneo, da arquitetura, das artes e da filosofia da diferença³¹. O cruzamento entre essas teorias, alimentada ainda por materiais audiovisuais e fotográficos, muitas andanças e encontros pela cidade, possibilitou diálogos potentes e a investigação de possíveis relações entre os elementos de composição dessa realidade. Fez o seu traçado a partir da inserção das escritas urbanas no espaço público, que parecem interferir e transformar a experiência urbana dos

30 Dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo – PROGRAU|UFPEL, 2015. Link de acesso à dissertação de mestrado: <http://prograu.ufpel.edu.br/uploads/biblioteca/dissertacao_barbara_hypolito_2015.pdf>

31 A filosofia da diferença vincula-se ao movimento pós-estruturalista da década de 60 e “é um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita” (PETERS, 2000:28). Uma filosofia prática que constrói seu pensamento a partir da diferença, do que escapa, das fissuras, dos signos emitidos; que se interessa menos pelas semelhanças e identidades e mais pelas singularidades e diversidades. Um novo modo de entender a vida e o homem. Trata-se de uma ruptura com a estrutura pré-determinada, com os paradigmas. Um modo de pensar, um exercício do pensamento, onde os conceitos são colocados em funcionamento, e cuja realidade se dá como uma construção social e subjetiva. Os filósofos da Diferença, como Foucault, Deleuze, Guattari e Derrida, bebem em Espinosa, Bergson e Nietzsche.

corpos sensíveis pelas ruas de Pelotas.

E o método foi se dando mesmo por pistas, a partir da experiência desse corpo vibrátil que sente, pensa, articula, fala, pesquisa e escreve; pelos encontros que estabeleceu com a cidade, suas expressões manifestas, suas artes, suas resistências, suas vozes. Às vezes, aos gritos, noutras vezes, intensos silêncios. Pelos silenciosos agitos no encontro urbano com o graffiti e escritas, pelo som das vozes que se interessam em dialogar, nos tantos encontros com outros corpos que seguem mostrando pistas e que levam este atento corpo a universos desconhecidos e intrigantes. Por um caminho que se faz múltiplo em percursos, sentidos e possíveis relações, que atravessa contextos urbanos e realidades, um corpo que segue caminhando inquieto acreditando em outros possíveis mundos, um tanto mais corporificados e sensíveis.

Um corpo cartógrafo que pesquisa e que se coloca em ação, sem neutralidade, que se envolve, pergunta, conversa, entrevista e investiga os processos de resistência, de manifestação e de transformações através das práticas do graffiti, da pixação, do stencil e das frases que se inscrevem pelos planos arquitetônicos da cidade. Práticas da vida cotidiana urbana que ao mesmo tempo que constitui o cenário, se modifica pelo uso e pelas subjetivas experiências que possibilitarão.

A ação de uma experiência de pesquisa, então, que se fez crítica, pensante e sensível, tendo a cidade de Pelotas como o campo de encontros e aprendizados. O modo foi olhar para a cidade e o que se inscrevia nela, cartografando os processos de transformação do ambiente através das escritas urbanas e dos corpos agentes dessa intervenção, que passam a constituir uma realidade processual no espaço público, modificado cotidianamente pelas manifestações impressas.

As etapas do percurso da pesquisa não foram estabelecidas anteriormente, no entanto, alguns procedimentos metodológicos surgiram no decorrer do processo da investigação, e foram: pesquisa de campo, levantamento fotográfico, entrevistas cartográficas, conversa-observação in loco, revisão bibliográfica (referencial teórico), estudos de caso (chamados aqui de experimentos ou experimentações). Os experimentos propostos visaram investigar como as escritas

urbanas, inscritas no espaço público, interferem na leitura da cidade e na experiência corporal dos indivíduos; que conceitos podem abarcar, que novas linhas de pensamento são capazes de criar.

O método possibilitou a composição de dois mapas, que traçaram planos extensivos e intensivos, a partir do deslocamento deste corpo que vagueia e pesquisa, pela cidade, acompanhando os “escritores urbanos”, seus corpos em ação, e as transformações que foram ocorrendo na paisagem e no olhar dos transeuntes. Ainda como instrumento, junto com os mapas, foi criado um vídeo “Percurso de um Cartógrafo”³², que apresenta os caminhos traçados e as escritas urbanas cartografadas.

Criando Mapas

O mapa físico (plano extensivo – figura 1) contém os percursos traçados e as marcas deixadas pelos escritores urbanos. Tais marcas foram divididas em três tipos principais: o graffiti, os escritos e a pixação; diferenciadas pela estética, pela proposta e pela forma de expressão. Ele foi produzido como um mapa de trajetos, explorando o meio, as ruas e as inscrições encontradas. Caminha e mapeia o território de Pelotas, em especial a Zona do Porto, traçando linhas, e acompanhando os processos de transformação que as escritas urbanas foram produzindo.

32 Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j0uX5f0A4JI>>



Figura 1 - Mapa extensivo - cartografado na experiência de percorrer as escritas urbanas em Pelotas/RS.
Fonte: do autor, 2015.

A análise do mapa foi capaz de indicar os locais de maior e menor presença das escritas urbanas pelo território percorrido. Durante a sua produção diversos encontros se deram entre o corpo pesquisador e os corpos escritores, momentos em que tornou possível conversar sobre as dificuldades encontradas, as motivações do movimento, a forma como se organizam, e a relação do público com os escritos deixados. Ao mesmo passo em que o cartógrafo pesquisador seguia sua viagem também mantinha o olhar atento aos transeuntes, e às reações destes no encontro com as paredes pixadas, grafitadas e escritas. Esse processo impulsionou a construção de um outro mapa, marcado por intensidades e sensações, que, junto ao mapa físico, constituiu um mapeamento múltiplo, físico-subjetivo, das escritas urbanas na cidade de Pelotas.

O mapa de afectos (figura 2), de intensidades, de forças, foi construído em meio às redes, rizomas e linhas de fuga que a própria experiência pela cidade lhe permitiu tecer, agenciar e desenhar. Ele corresponde ao plano

intensivo, indica as sensações e sensibilidades do cartógrafo, construídas na sua experiência com o cenário urbano, no encontro entre o seu corpo e os elementos que habitam e criam a realidade urbana da cidade nesse tempo contemporâneo, paisagens e outros corpos.



Figura 2 - Plano extensivo – mapa dos afectos. Fonte: do autor, 2015.

O mapa se produziu como resultado dos movimentos do pensamento, das forças que fizeram o corpo cartógrafo se deslocar de um ponto a outro do mapa, dos encontros que se fizeram no percurso trilhado. Um mapa que foi além dos trajetos físicos, mas que se fez por sensibilidades, subjetividades, lista afetos que dizem dos devires e das forças produzidas pelas sensações. Traçou

linhas de fuga, de rupturas e de singularidades. Trata-se mesmo de um plano do acontecimento, do que afetou a experiência, o que “preenche os espaços” (DELEUZE, 1997:76).

Há algo nos corpos que deve ser reconhecido, a partir da construção de um mapa dos afectos e suas intensidades, possibilitando conhecer as forças que favorecem ou inibem a potência de cada existência; estabelecendo estratégias e posturas na direção da criação de encontros potentes. Assim, se criam novos modos de operar com a vida, com mais autonomia, num sistema de autogestão e autoanálise (GUATTARI, 2011). O mapa dos afectos estabeleceu a criação de uma nova leitura acerca da realidade em que se fez a pesquisa e atentou às forças desterritorializantes que encontrou, pois uma pesquisa cartográfica além de mapear um território em processo de transformação também provê linhas de fuga e acompanha os seus movimentos.

Experimentações

Depois de mapeadas as escritas urbanas, juntar os múltiplos materiais encontrados, as entrevistas realizadas e os textos revisados da bibliografia, nascia o momento de agenciar! Agenciar teorias, agenciar elementos heterogêneos, relacionar, experimentar, dar um novo corpo à cartografia, criar possibilidades, cria uma nova realidade. Com o intuito de atender à proposta da pesquisa em ampliar as formas de estudo do espaço urbano nessa contemporaneidade e investigar outras possibilidades de leitura da cidade a partir da relação do corpo afetado pelas escritas urbanas. Assim, os experimentos passam então a relacionar os elementos encontrados às teorias urbanas e filosóficas com as quais o corpo cartógrafo foi transversalmente invadido durante o percurso de composição da pesquisa.

Foram chamados “experimentos” porque algo no encontro entre corpo, cidade e escritas urbanas tocou, deixou marcas e marcou. Um acontecimento, um experimento, que reflete a própria experiência corporal e de pensamento pela cena urbana. A experiência de um corpo pela cidade pode ser facilitada ou inibida por diferentes fatores, mas a experiência destacou alguns elementos que foram capazes de disparar, de acionar processos, devires, de impulsionar à

invenção de realidades nessa contemporaneidade.

O Experimento 1 trata sobre o graffiti (figura 3), impresso em forma de desenhos realistas ou abstratos, que explora as cores e evidencia a arte como expressão. Seus atores são artistas, com domínio do fazer artístico. Foi o investimento primeiro na pesquisa, a partir do qual as outras manifestações pediram passagem; por trabalhar aqui a questão da arte como forma de expressão urbana, optou-se por agenciar o experimento à ideia de “linha de fuga” (DELEUZE, 1998).



Figura 3 - Graffiti. Zona do Porto, Pelotas/RS. Fonte: do autor, 2015

O graffiti insere a arte no espaço urbano da cidade de Pelotas, uma street art expressa com tinta e spray, onde os grafiteiros se apropriam de um muro, um espaço da cidade, a fim de intervir com cores e texturas através de imagens, desenhos abstratos ou realistas.

Desta maneira, modificam o espaço e a experiência corporal urbana realizada ali. Tendo a arte como forma de interação com o mundo a partir da emissão de signos e sensibilidades, estabelecendo uma relação direta entre os corpos-sujeitos e a cidade, o meio urbano de vivência cotidiana, o universo de redes de comunicação, simbólicas, a fim de estabelecer e ampliar os sentidos através da construção de situações onde a arte se propõe a transformar criativamente a realidade rotineira urbana.

[...] [na] busca da prática de um urbanismo mais incorporado, através de micro-resistências urbanas, algumas experiências artísticas contemporâneas no ou sobre o espaço urbano podem vir a ser bons

detonadores [...] (JACQUES, 2010:115).

Trata-se da transformação do espaço público pela interferência artística, questionadora dos consensos, criativas, que impulsionam a constituição de sujeitos e ambientes mais corporais, sensitivos e mais sensíveis aos processos cotidianos da sociedade. Funcionam, assim, como uma espécie de “linhas de fuga”, como desvios no percurso rotineiro, pequenas efemeridades na concreta cidade que se processa e se constrói cada vez mais dura e vertical nessa contemporaneidade.

A linha de fuga é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem do que se trata. [...] acham que fugir é sair do mundo, mística ou arte, ou então que é algo covarde, porque se escapa aos compromissos e às responsabilidades. Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. [...]. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arreventa um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia (DELEUZE, 1998:30).

Assim, o que interessa aqui é justamente pensar o que transborda, que traça linhas de fuga, de movimento, de ruptura, de multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995), constituindo zonas de experiência, processos de desterritorialização na relação entre a intervenção do graffiti e a constituição subjetiva do corpo-sujeito em interação com a cidade. Um movimento no qual se abandona um território, e se processa operando uma linha de fuga, um desterritório (DELEUZE, 1997), uma ação criadora que subverte a prática da experiência urbana descorporificada nessa contemporaneidade. A arte, nesse sentido, chama à interação, provoca rupturas no caminhar rotineiro, deslocamentos e estabelece controvérsias.

Os graffiti cartografados no percurso da Zona do Porto se apresentam de maneira dispersa pelos caminhos, por outro lado, seus lugares passam a conectar os espaços fragmentados da cidade. As zonas onde predominam o abandono, antiga área industrial da cidade, estão preenchidas com pequenos graffiti de diversos autores. Os grandes planos “lacrados”, em fachadas privadas, costumam ter a autorização dos proprietários, isto se dá muito em virtude do custo investido nas tintas pelos grafiteiros, então não é de interesse deles ver o

a obra ser apagada no dia seguinte.

Como linhas de fuga possibilitam a subversão e a produção de novas relações e intensidades de força, operadas pelos corpos-sujeitos. Dessa forma, criam e se multiplicam como protesto e manifestação da vida contemporânea, apoiando-se “sobre uma linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1995:23). Apostam na interação com o público, se fazem na intenção de levar a arte à urbe, como mostras sensíveis de criação, de processos de subjetivação que constroem a sociedade nessa contemporaneidade. Se fazem ainda como luta, num ato de resistir, ao apagamento, à falta de interesse por parte da população, ao questionamento sobre o papel da arte na construção do ambiente urbano.

Lançam a linha, traçam um plano, com intenção de transformar a dura realidade que as cidades contemporâneas tem se convertido. Linhas que ora se bifurcam, ora tangenciam os regimes configurados de saber e poder, constituindo formas singulares de resistência e fuga. Um acontecimento que atravessa toda a experiência do real, e contribuem colocando em variação as condições da vida nas cidades, as relações de força estabelecidas, atualizando o projeto urbano através da arte inserida em muros, fachadas e equipamentos de uso diário do cidadão.

O Experimento 2 aborda os escritos (figura 4), expressos através de frases de cunho poético ou político e que mantém uma forma de escrita comum à língua portuguesa, de fácil entendimento à qualquer pessoa alfabetizada. Seus atores são escritores, pessoas comuns, cidadãos que vêm nos planos do espaço público um local potente de comunicação acerca da realidade contemporânea. Pelo tom poético e pela força que as palavras ainda tomam numa contemporaneidade potencialmente imagética, apostamos em agenciar o experimento à idéia Espinoziana de “affecto” (DELEUZE, 1997).

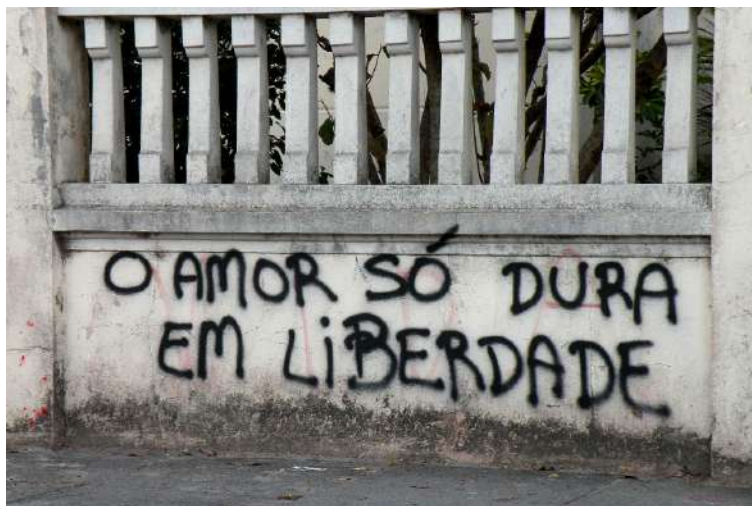


Figura 4 - Escrito de cunho poético. Zona do Porto, Pelotas/RS. Fonte: do autor, 2015.

Sobre as peles da cidade de Pelotas se inscrevem palavras, frases, poéticas urbanas, escritos. São como vozes que parecem querer lembrar à sociedade da beleza e das potências de se viver em comunidade. Por vezes poetizam, reterritorializando o ser contemporâneo, noutras vezes são de ordem política alertando para a miséria, a diferença social instaurada, o crime, os movimentos políticos e sociais.

Como intervenções políticas enunciam sentidos, pensamentos, palavras de ordem contra a publicidade barata e capital, também porque são marcas sensíveis de uma época contemporânea, que tratam e levantam questões latentes de âmbito social e cultural, apostando em outras possibilidades de uso, de comunicação e de leitura na/da cidade. Assim, reinventam a sensibilidade urbana e as subjetividades implicadas nos corpos que vivem e experimentam o meio urbano.

Tratam-se de frases escritas, que se refazem cotidianamente, e que ao serem assimiladas pelos indivíduos passam a estabelecer uma relação com seus pensamentos, hábitos e questionamentos acerca da própria vida do corpo que ali percorre e da sua relação intrínseca com a sociedade e a cidade em que se insere e habita. Emitem signos, pelo encontro dos corpos com os escritos, que afectam, variam a sua potência de agir e existir, modificando-os (afecção).

Um processo que passa pelo reconhecimento do corpo sobre o que ali se manifesta produzindo conhecimento, potência de pensar, acerca dos seus afectos, de maneira racional e intuitiva. Evidentemente, que isso depende de um grau de

sensibilidade, de cada um, peculiar e individual, e se refere ao tanto de atenção e importância que o indivíduo é capaz de investir ao que lhe afecta no dia-a-dia.

Há três tipos de afectos: alegria, tristeza e desejo. Num encontro que produz alegria, a variação da potência é elevada; por outro lado, num encontro que produz tristeza, a variação da potência é reduzida. Ao desejo se relaciona a ideia de construir agenciamentos (O Abecedário de Gilles Deleuze – D (Desejo) 1997), é uma produção, uma transformação, uma potência de criação. E assim se fazem o encontro dos escritos com os corpos transeuntes na cidade de Pelotas, eles demonstram uma potente capacidade em produzir afecções! Deleuze relaciona o afecto à potência.

Tal processo de afecção ocorre principalmente no encontro entre parede-escrita e indivíduo. Durante o acompanhamento e construção do mapa, muitos minutos foram investidos em observar os transeuntes e sua reação ao passar por um escrito. Percebeu-se que há uma intenção por parte dos escritores de afetar, as pessoas, o espaço público, a cidade. Uma manifestação que vai além do registro da marca, mas que pretende transmitir uma ideia, uma mensagem, a fim de construir novos sentidos à sociedade.

Falam sobre a arte, sobre a vida, sobre as questões políticas, de capitalismo e globalização. E ainda, sobre o aprisionamento dos corpos e os processos de subjetivação estabelecidos pelas máquinas de poder, pela mídia e pela propaganda publicitária. Uma ação crítica e questionadora, que pretende fazer pensar, destituir os processos manipuladores que aprisionam o pensamento a modelos morais, de certo e errado, faça isso ou aquilo, mas devolvem ao indivíduo a capacidade de produzir suas próprias questões sobre a realidade.

Tais escritos se manifestam de maneira dispersa pela cidade, numa esquina ou num muro qualquer, chamam à atenção de muitos passantes, alguns param, dão meia volta, lêem novamente, fotografam, outros, porém, não os fazem notar, ou porque já foram vistos ou por mera irrelevância que causou.

São falas de corpos desejantes. Desejantes de novos agenciamentos, de multiplicidades, de novas construções possíveis na realidade social contemporânea, que se fazem através da escrita, da palavra, pelo poder da

linguagem. Dessa forma, os escritos se fazem por afectos, por estados de vibração a partir do encontro entre o corpo e a frase inscrita na parede, colocando em “movimento devires ativos, investindo uma ética da potência” (FUGANTI, 2010). Potências de vida, de pensamento crítico, que contribuem em variar as possibilidades dos modos de existência e de relações interpessoais na cidade. Favorecendo a experiência corporal urbana e o pensamento questionador, reterritorializando o ser contemporâneo estimulando-o à criação de outras realidades, outros territórios mais sensíveis e corporificados.

O Experimento 3 investiga a pixação, ou pixo (figura 5), que se faz por tags e siglas com nomes de crews ou grupos, e apresentam uma grafia estilizada, apreendida por muitos como poluição e sujeira, mas que mantém uma leitura clara por parte dos seus agentes, os pixadores. Por constituir um lugar comum para alguns e hostilizado para outros, adotou-se a noção de “território” (AGAMBEN, 2007) para o agenciamento com o experimento.



Figura 52 - Pixação. Zona do Porto, Pelotas/RS. Fonte: do autor, 2015.

Dentre as intervenções urbanas aqui investigadas, o pixo se revelou como aquela que gera maiores controvérsias de opinião por parte da população, poder público e imprensa, vista como poluição, vandalismo, ato transgressor e de rebeldia. Manifestam-se sem autorização, com spray ou rolo de tinta, geralmente, na calada da noite, em movimentos rápidos (as saídas são denominadas pelos pixadores de “rolê”), por vezes quase imperceptíveis. E assim, a sociedade contemporânea passou a demonizar o pixador e a pixação,

em favor às fachadas brancas, lisas, intocadas; reflexos de uma sociedade do espetáculo, pouco atenta aos processos catastróficos que a dinâmica capital do consumo, do individualismo e do poder na mão de poucos passou a constituir, os incluídos e os excluídos sociais.

Como que um processo de inconsciência, de neutralidade, estivesse instaurado, acerca do papel de cada um, no regime das práticas sociais que se estabelecem no cenário da cidade. É evidente, que num país “democrático” como o Brasil, o cidadão tem direito sobre o seu muro branco, mas, por outro lado, a pixação também é reflexo dessa democracia “para poucos”. Ironias da vida contemporânea. Nesse sentido, o pixo se mostra como uma marca pelo direito à cidade, uma assinatura à exclusão social e territorial.

O território é o próprio do cotidiano, onde a vida se passa e por ali se passa o que se vive. Num movimento de profanação (AGAMBEN, 2007) do espaço a partir do novo uso ali inventado. “A passagem do sagrado ao profano pode acontecer por meio de um uso (ou melhor, de um reuso) totalmente incongruente do sagrado” (AGAMBEN, 2007:66), assim se fazem os pixos pela cidade de Pelotas, profanam o espaço sagrado, gritam, fazem ouvir as vozes por trás das marcas, siglas e TAGs, marcam o território, criam outros territórios e afirmam as diferenças. Profanar, para Agamben, não implica abolir as separações, “mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007:75).

A efemeridade da intervenção do pixo é mais corriqueira do que a percebida no movimento do graffiti, assim como a questão da repressão policial. Muitas residências investem em repintar as fachadas pixadas, uma, duas, três vezes, até que um dos dois vence, pixador ou morador. Na zona mapeada, a pixação concentra-se principalmente na área universitária, sobre residências e comércios, e vai se dispersando em direção ao centro, onde a presença do pixo também é bastante intensa. Sobre as edificações abandonadas a prática se intensifica.

Trata-se de um movimento da minoria, de quem está às margens. Uma ação que resiste à opinião da população, da mídia e do poder público, que se faz por necessidade de expressão, de demarcação de território, de apropriação

do espaço público e da cidade. Uma atividade que marca os planos da cidade espetáculo, profanado-a, afirmando as diferenças e os desejos de uma parte da população excluída do poder de decisão.

As periferias funcionam como que se fossem outras cidades, ao redor da cidade formal, assim são vistas por parte da sociedade, urbanizada e central. Então, como uma tentativa de reconquista, do direito ao território urbano, o pixo se manifesta de forma cada vez mais intensa pelos planos da cidade de Pelotas. Constituindo um território mais híbrido, mesclado entre formalidades e informalidades, sem autorização prévia, sem planejamento, a partir de um movimento de reapropriação do ambiente público, que é de todos.

Dessa forma, a intervenção urbana, através do corpo do pixador, deixa marcas físicas, pintadas e escritas com tinta, deflagrando as marcas sociais da realidade construída e experimentada na contemporaneidade. Se utilizam, principalmente, da noite para penetrar a cidade, e, assim, desviam dos obstáculos maquínicos numa forma criativa de resistência. Transgridem a fronteira, habitam as dobras, operando num sentido de reconquista e abertura do território.

Novos caminhos

O método da cartografia implica invenção, experimentação, ela se propõe então a uma pesquisa de multiplicidades que gera multiplicidades. Traça linhas, mapeia territórios e acompanha processos de desterritorialização. Apostar no método cartográfico para pensar a cidade é criar outro modo de pesquisar a arquitetura e o urbanismo, implica experimentar um perder-se, dá potência ao pensamento, permite uma viagem pelo universo que compreende o objeto da pesquisa.

Para o arquiteto, fazer um mapa se constitui de linhas, planos, localizações, contornos, geografias, edifícios, ruas, fluxos e elementos fixos. Construir um mapa tem tom de desenho, de arquitetar, de ir atrás de pistas de atentar aos pormenores do que se está a mapear. No entanto, mapear processos em movimento, numa cartografia, é uma construção que vai se fazendo ao caminhar, no andar atento aos pequenos detalhes, sutis e intensos, que vão se

transformando, circulando e se relacionando com a mesma rapidez da vida contemporânea.

Às vezes tão rápido que o desenho e a escrita quase não dão conta de se materializar, são blocos e mais blocos de anotações, vídeos, caminhadas, gritos, silêncios, marcas, setas, conversas e fotografias; de instantes, constituindo uma experiência em constante movimento, processual. Analisar o mapa cartográfico, então, parece um trabalho de se debruçar sobre as pistas seguidas a fim de traçar relações, aproximações e divergências entre os elementos encontrados, é acordar no meio da noite para uma anotação perdida, fazer, refazer e desfazer.

No traçado do mapa o cartógrafo precisa dar conta do que compõe a paisagem, o território, suas partes fixas e suas fugas. Atentar às linhas que compõem esse território urbano, e mais, precisa dar conta ainda das potências geradas, os graus de afecção, de tudo o que transborda e traça movimentos durante o processo. Assim, mapeia movimentos de territorialização.

O cartógrafo em arquitetura e urbanismo está atento à vida que se faz e se refaz pelos espaços urbanos que percorre. Ele acredita que tanto o espaço quanto os seus sujeitos são capazes de se reinventar, de agenciar outras potências e, assim, criar outros territórios, mais corporificados e sensíveis. Juntos, atualizam o território e os processos dessa criação.

A arte e os escritos encontrados na zona mapeada, no processo desta cartografia, indicaram a construção de uma nova estética da cidade auxiliando o corpo contemporâneo a atentar às suas multiplicidades, seus desejos e suas afecções. Num processo que amplia a interação entre os indivíduos, dá vida ao espaço público, chamando ao encontro e ao diálogo.

As escritas se apresentaram como fatos urbanos, que implicam um andar, crítico e experimental, que interferem cotidianamente na experiência que se faz pelos percursos da cidade. Por vezes colorindo através de desenhos e marcas do graffiti, outras vezes palavras, escritos, que, ao serem assimiladas pelos indivíduos, passam a estabelecer uma relação com seus pensamentos, hábitos e questionamentos acerca da própria vida do corpo que ali percorre e da sua relação intrínseca com a sociedade e a cidade em que se insere e habita. E ainda, o pixo, gerador de tanta controvérsia e disputa, por um direito à cidade.

A prática da vida humana cotidiana, com seus desdobramentos e contradições, produz o espaço urbano das cidades, através das práticas sociais e culturais de cada local. Dessa maneira, o espaço urbano se converte em um produto sociocultural cuja vivência se dá através da experiência realizada nas ruas pelos múltiplos e diferentes corpos que ali circulam e habitam. Trata-se de uma experiência vivida, cotidianamente, entre os corpos e a cidade, uma experiência urbana.

Experiência urbana indica corpos que se deslocam, se movimentam e interagem com os espaços públicos de maneira ativa, estabelecendo relações a partir de seus desejos, de suas subjetividades individuais e coletivas. É, justamente, a partir da observação e valorização da experiência corporal da cidade que os agentes planejadores do espaço urbano - decifrando as dinâmicas corporais em articulação com as políticas públicas, os conflitos e as tensões existentes no ambiente urbano - têm nas mãos fortes elementos a fim de agenciar os projetos, atualizá-los, impulsionando um rompimento com as práticas de produção espacial condicionantes.

Essa tarefa se mostra possível aliada ao uso de métodos como a cartografia e a corpografia urbanas, que permitem a leitura de um ambiente urbano a partir da experiência de um corpo que pesquisa, que experimenta, que se joga aos devires, às sensações, às intensidades e aos movimentos implicados em um objeto de pesquisa que está em constante processo de transformação. Um pesquisador atento às subjetividades do seu tempo.

Sendo assim, o processo dessa cartografia demonstrou que são muitos os agentes e os elementos capazes de constituir mapas, e que os mapas podem ser múltiplos, físicos, mentais, móveis. O método cartográfico possibilita relacionar mapas, agenciar diferentes teorias, somar diferentes elementos, a fim de acompanhar os processos de transformação da realidade contemporânea. E ainda, que a cartografia é capaz de potencializar o pensamento, atentar às subjetividades, produzir realidades, interferir na construção de um território e na leitura das cidades. Um método que implica corpo, imersão, deslocamentos, agenciamentos; um processo de pesquisa-intervenção, uma experiência cartográfica.

Referências Bibliográficas:

- AGAMBEN, Giorgio. Profanações. Trad. e apresentação Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora!34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Editora!34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.
- FUGANTI, Luiz. Agenciamento. 2010. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/74-agenciamento>>. Acesso em março de 2015.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica – Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JACQUES, Paola Berenstein; BRITO, Fabiana Dultra. Corpografias urbanas: relações entre o corpo e a cidade. In: LIMA, Evelyn F. Werneck (org.). Espaço e teatro: do edifício teatral à cidade como palco, Rio de Janeiro: 7letras, 2008.
- JACQUES, Paola Berenstein, ZONAS DE TENSÃO: em busca de micro-resistências urbanas. In: Livro Corpocidade: debates, ações e articulações / org. Paola Berenstein Jacques, Fabiana Dultra Britto. Salvador: EDUFBA, 2010.
- JACQUES, Paola Berenstein; BRITO, Fabiana Dultra. CORPO & CIDADE: Coimplicações em processo. In: Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, v.19, nº 1 e 2, p. 142–155, Jan-Dez/2012.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. (orgs). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, Jan-Abr/2002.
- PETERS, Michel. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ROCHA, Eduardo. Arquiteturas do abandono - ou uma cartografia nas fronteiras da arquitetura, da filosofia e da arte [Tese de doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 2011[1989].
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais. Org. Denise Bernuzzi Sant'Anna. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

O Grupo-Rizoma: uma narrativa da emergência da diferença no campo de forças dos processos grupais

Larissa de Oliveira Pedra³³

Édio Raniere³⁴

Danise Mirapalheta Maciel³⁵

Trabalhar com grupos sob um paradigma pós-representacional

A quebra da representação e o advento do pós-estruturalismo desconstroem a noção de sujeito compreendida até então. Nietzsche (2009) destrói nossas ilusões de eu, que nunca passaram de produções da nossa própria gramática. Com isso, a já precária e simplista definição de grupo enquanto conjunto de indivíduos se torna ainda menos adequada para pensar fenômenos grupais. Em outras palavras, dissolver o eu implica em complexificar também as ideias a respeito de grupos.

Recentemente, em um estágio acadêmico, a equipe de trabalho de um setor público e seu complexo funcionamento nos desafiaram a procurar metodologias e conceitos que acolhessem melhor nossas inquietações e as próprias demandas apresentadas pelo grupo. Encontramos na cartografia uma maneira mais rigorosa diante da complexidade dos processos grupais.

Popularizada como um método inventivo (Passos, Kastrup & Escóssia, 2009) no Brasil, a cartografia vem ganhando espaço nas produções acadêmicas e possibilitado produções de sentido em diversos contextos como, por exemplo, a psicologia social. Dentro do campo dos processos grupais, o trabalho de Regina Benevides de Barros (BARROS, 2009) vem se consolidando como uma referência na literatura pós-estruturalista.

Na prática supracitada, o trabalho demandado pela equipe³⁶ tratava-se da

33 Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: larissadeoliveirapedra@gmail.com

34 Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: edioraniere@gmail.com

35 Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas; pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; graduada em Letras e pós-graduada em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: danisemaciel@gmail.com

36 A análise das demandas é uma importante ferramenta do institucionalismo (Guattari,) que serviu, neste

escrita de um manual do serviço, contendo dados situacionais e fluxos ideais. Poderíamos, com isso, entender tal manual como uma ferramenta de trabalho que poderia ser construída com métodos representacionais, que buscassem um consenso e criassem categorias e imperativos para tal. Contudo, pondo nosso corpo vibrátil (ROLNIK, 2014) em ação e pensando o que quer neste desejo da equipe³⁷, compreendemos que não só o processo de escrita como também as próprias dinâmicas e funcionamento do grupo eram complexos demais para serem reduzidos a tarefas de sistematização que possibilitassem uma leitura representativa.

Assim sendo, e por outros motivos explicitados adiante, começamos a pensar a encomenda da escrita e o próprio processo grupal como um grande rizoma a ser cartografado, e é sobre este grupo-rizoma que nos dedicamos a pensar neste capítulo.

O grupo enquanto rizoma

Das diversas formas possíveis de enxergar um grupo e relacionar-se com ele, o grupo-rizoma nos parece a mais honesta compreensão, dada a complexidade de agenciamentos entre heceidades³⁸ que compõem ilimitados platôs, compreendidos para Deleuze e Guattari como “toda a multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Tentaremos, neste momento, demonstrar essa ideia de grupo enquanto rizoma a partir das características aproximativas do rizoma elucidadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE & GUATTARI, 1995), a saber:

1. princípio de conexão;
2. princípio de heterogeneidade;
3. princípio de multiplicidade;

contexto para buscar uma compreensão possível do trabalho que a equipe realiza e daquele que a equipe anseia produzir

37 Nossa inspiração está em Deleuze, em sua provocação acerca de "o que quer em mim". Deleuze trabalha com a problematização acerca daquilo que quer no indivíduo na obra Nietzsche (Deleuze, 1965), a provocação está no sentido de desindividualizar o querer, pensando em um plano molar as linhas de força que atuam nos corpos produzindo tais posicionamentos.

38 O conceito de heceidade atravessa considerável parte da compreensão de Deleuze e Guattari acerca da constituição dos processos de subjetivação em um plano molecular, e é entendida como individualizações que não possuem um sujeito (Deleuze, G. Guattari, F., 1995)

4. princípio de ruptura assignificante;
5. princípio de cartografia e decalcomania.

Para uma psicologia que trabalha com base no primado do sujeito, que se limita ao nível da representação do plano molar³⁹, o princípio de conexão operaria a partir de conexões entre os indivíduos, mas pensando no plano molecular é possível tratar das conexões entre as linhas de força que atravessam os indivíduos. Tais linhas de força se relacionam entre si, não existindo limites corporais entre os indivíduos para que essas linhas continuem se relacionando e produzindo outras linhas de força infinitamente.

Um argumento semelhante nos ajuda a enunciar o princípio de heterogeneidade do grupo-rizoma. A heterogeneidade não se encontra no plano representacional, pois é a heterogeneidade das linhas de força que compõem o próprio processo de diferenciação daquilo que no plano molar tratamos como indivíduos. Ou seja, é no molecular que a heterogeneidade se manifesta e que o processo de diferenciação produz forças que se relacionam e que, inclusive, tais forças compõem também o plano molar. Assim sendo, a heterogeneidade percebida no plano molar possui relações complexificadas no plano molecular.

Ao enunciar o princípio de multiplicidade, Deleuze e Guattari fazem questão de deixar claro que “as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE & GUATTARI, 1995), e atentam ao fato de que “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz” (Deleuze e Guattari, 1995). O que precisamos pensar a respeito da multiplicidade grupal refere-se especificamente à armadilha de pensar o múltiplo de uma forma identitária, reduzindo a multiplicidade às características dos indivíduos como se fosse possível estancar seus processos de diferenciação e tomá-los como pontos fixos que compõem a multiplicidade do grupo. É preciso insistir que só é possível compreender efetivamente a multiplicidade de um grupo quando conseguimos despir o sujeito das ilusões de um eu dotado de essência, senhor supremo de seus desejos e ações, ilusão essa quebrada pela filosofia da diferença.

³⁹ Utilizaremos didaticamente uma espécie de oposição entre molar e molecular para pensar níveis de compreensão do fenômeno grupal. No entanto, é completamente impossível diferenciar molar e molecular de tal forma, pois um está no outro, e um se produz no outro.

O princípio de ruptura assignificante vem se mostrado assustadoramente necessário e urgente para pensar grupos no contexto contemporâneo brasileiro. Quando Deleuze e Guattari o elucidam, usam como exemplo diferenciador a lógica de um devém dois, semelhante crítica encontrada na lógica do terceiro excluído elucidada por Regina Benevides de Barros (Barros, 2009). Tais lógicas criticadas tratam do jogo identitário e dualista em ação, no qual ou se é uma coisa ou outra, e não pertencendo à categoria “A” nem a categoria “B”. O jogo identitário e dualista precisa criar outra categoria para explicar este terceiro excluído e segue fazendo este jogo infinitamente, categorizando e recategorizando na vazia busca de buscar as essências de tais categorias. A ruptura assignificante é justamente a forma de compreender como as rupturas em linhas de força não criam dualismos, como tais rupturas não criam necessariamente isto ou aquilo, tais rupturas não possuem um significado a priori. Em outras palavras, quando trabalhamos com um grupo em um plano molecular, as rupturas que se inventam não estão a serviço de categorias identitárias, portanto, as rupturas fazem parte do processo inventivo de diferenciação e não de um mero dualismo de forças.

A partir dos parágrafos anteriores, podemos construir uma imagem didática acerca de uma tentativa de oposição dos princípios de cartografia e decalcomania. Em um plano molar, quando, por exemplo, Moreno (Moreno, 1975) e Pichon-Rivière (Pichon-Rivière & Quiroga, s.d.; Cueto & Fernández, 1985; Gayoto & Domingues, 1995) trabalham com os papéis de um grupo, estão criando categorias potencialmente reproduzíveis ao infinito, em uma lógica que reifica o primado do sujeito em prol da busca de uma verdade: essa é a imagem do princípio de decalcomania. Quando nos dispomos a abrir mão da busca de uma verdade esvaziada através de uma ideia de sujeito também esvaziada e passamos a trabalhar em um plano molar não encontraremos enunciados definitivos, tampouco construiremos imperativos e categorias reproduzíveis. O que encontramos pesquisando e intervindo em grupos dentro do princípio da cartografia é uma aproximação mais rigorosa daquilo que constitui efetivamente o fenômeno grupal: a relação de linhas de força que produzem hecidades e que não se tem origem e fim no próprio indivíduo e nem mesmo no próprio grupo,

pois não existem tais unidades.

A compreensão do grupo enquanto rizoma encontra-se fundamentada na enunciação de grupo-dispositivo de Regina Benevides de Barros (Barros, 2009), em sua busca de entradas grupais que seja “de uma subjetividade que experimente, se arrisque em outros modos de composição; [...] de uma subjetividade que se produza heterogênea, sendo ao mesmo tempo heterogênea; [...] de uma subjetividade que esteja comprometida com os processos coletivos que a produzem”.

Contudo, se faz necessário ressaltar que as tecnologias produzidas para processos grupais dentro de paradigmas representacionais não são de forma alguma invenções a serem esquecidas, contudo, há que se ter o cuidado e a humildade de entendê-las como uma forma de produção de sentido para compreensão e atuação em grupos, e não como a forma de compreender e atuar em grupos. Em outras palavras, o problema está na incessante construção de técnicas para o manejo de grupos, na busca da melhor maneira de utilizar grupos para determinados fins. Apesar de contribuírem insistentemente na reificação dos sujeitos, alguns teóricos partem de problemas bastante semelhantes aos que nos fazem questão⁴⁰ nos grupos e de certa forma conseguem tangenciar o enunciado de linhas de força. Contudo, por não superarem sua incessante busca pela verdade e por ficarem presos à ideia de sujeito, pensaram ter descoberto a forma de pensar e fazer grupo.

No caso de Jacob Levy Moreno (1975), o jogo de representação de papéis está entre a conserva cultural (ou seja, os papéis que já foram construídos socialmente e que acessamos dessa construção) e a espontaneidade. Ele dá o grande passo de reconhecer a formação dos papéis como algo não-individual, porém, como não consegue se desprender do primado do sujeito, continua dividindo o processo entre o mundo interno e externo, mas mantendo a interioridade individual através do conceito de espontaneidade.

Pichon-Rivière (PICHON-RIVIÈRE & QUIROGA, S.D.; CUETO & FERNÁNDEZ, 1985; GAYOTO & DOMINGUES, 1995) tem o mérito de pensar os processos grupais e, tal como Moreno, reconhecer forças alheias ao indivíduo

⁴⁰ Dentro da atuação em Psicologia Social, consideramos que suspender naturalizações, ou seja, “fazer questão”, é o principal movimento teórico-prático a ser realizado.

que perpassam a construção dos mesmos e, sobretudo, dos grupos. Contudo, também permanece preso na dicotomia individual versus social. Por este motivo, suas considerações acerca de exterioridades que compõem os indivíduos e os grupos se tornam, de certa forma, ingênuas frente à complexidade das questões grupais. Pensemos, por exemplo, a espiral dialética proposta por este autor, que acreditava que tal constructo representava todo o significado da realidade grupal e era composta de uma espécie de escala em cone invertido, que vai das formas de interação (das manifestas às latentes), a saber: afiliação/pertença, aprendizagem, pertinência, comunicação, cooperação e tele. Além do equívoco de se pensar capaz de compreender todos os significados de um grupo operativo, seus constructos são dependentes de uma relação de oposição entre mundo interno e externo do indivíduo. Talvez, se Pichon-Rivière tivesse compreendido que o sujeito não passa de uma construção gramatical, pudesse poupar esforços neste sentido de construir conceitos que pudesse conectar as pessoas, pois, afinal, as conexões já existem a priori, é a divisão individualista entre sujeitos que ocupa o lugar de ficção que carece de tanto esforço para ser mantida.

Mas é preciso reconhecer a importância desses dois autores, que possuem sensibilidade às questões grupais e buscaram, dentro de suas limitações epistemológicas, descrever e intervir no fenômeno grupal tal como podiam. Muitas técnicas criadas por Moreno ainda se fazem úteis em algumas demandas contemporâneas dos grupos. Da mesma forma, Pichon-Rivière foi bastante feliz em perceber (de forma aproximativa, pois não teria outra forma de descrever tal construção de sentido) os papéis de um grupo operativo - líder, sabotador, bode expiatório, porta voz, etc - e tais constructos também continuam sendo pertinentes para algumas questões atuais em grupos. Estes são apenas dois exemplos de teorias em processos grupais que possuem grandes limitações em função da epistemologia, mas que possuem criações de sentido que podem ser utilizadas em compreensões parciais ou meios de aproximação, mesmo compreendendo o grupo enquanto rizoma.

Um grupo rizoma e uma tentativa de cartografá-lo

No desenvolvimento do estágio acadêmico já citado, ingressamos neste

campo apoiados por conceitos e visões de mundo que acreditavam na possibilidade de equivalência entre realidade e representação⁴¹, estávamos presos ao primado do sujeito e por esse motivo buscávamos formas eficientes de lidar com a equipe e de transpor para o papel uma espécie de verdade tangível que pairava no ar. Tentando encontrar um consenso sobre conceitos fundamentais para o serviço, realizamos oficinas conceituais que foram registradas em uma espécie de ata que continuava aberta após o final da reunião, aceitando citações, colagens e demais materiais que a equipe julgasse pertinentes. Como responsável pelos registros das atas, acabei realizando-os da forma mais esmiuçada possível e tomando o cuidado para identificar o nome de quem havia trazido cada contribuição, fosse uma fala, um trecho de texto ou uma imagem.

Por um tempo esse trabalho mais técnico e que se pretendia objetivo e efetivo gerou uma sensação de satisfação, como se tivéssemos utilizado a melhor forma de realizar aquela tarefa, como se tivéssemos alcançado a efetividade almejada e encontrado algumas verdades. Dadas as devidas proporções, nosso movimento possuía muitas semelhanças com movimentos importantes dentro da história do grupalismo, entre os quais encontram-se alguns importantes autores citados neste capítulo como Moreno e Pichon-Riviére.

Contudo, o esforço para manter essa verdade como algo possível de existir era cada vez maior. As posturas, falas e relações da equipe eram muito mais complexas do que nossas técnicas e conceitos conseguiam sustentar. O mal estar demorou um certo tempo a ser enunciado, mas sentir no corpo essa desadequação entre nossas ferramentas para lidar com a realidade e a realidade do campo de estágio em si foi crucial para que nos desprendêssemos da tentativa de encontrar uma ferramenta efetiva e definitiva para tal.

Assim começou nossa lenta e complexa passagem do plano molar ao molecular na compreensão de grupos. Fomos movidos, inicialmente pela provocação a respeito da dissolução de sujeitos (Nietzsche, 2009) e, por conseguinte do grupo (Barros, 2009). Se o grupo não é apenas o coletivo de sujeito e se sujeito não é nem ao menos uma unidade real, o que é um grupo

41 Em um plano representacional acredita-se na possibilidade de realizar com exatidão a correspondência entre o regime discursivo e o regime visual. Na contemporaneidade acreditamos que existem regimes de dizíveis e visíveis que complexificam tal conexão, e sabemos que toda tentativa de conexão entre eles é um movimento inventivo.

afinal? Como podemos trabalhar com um grupo e como podemos descobrir de que ele é composto?

Essas inquietações se arrastaram por alguns meses e parecia que o campo se descortinava na frente de nossos olhos na exata medida em que aceitávamos e compreendíamos nossa extrema limitação em enxergá-lo. Nos reposicionarmos da posição arrogante que o primado dos sujeitos nos colocava para uma posição mais honesta e rigorosa dentro do primado das forças, não foi um processo simples e nem rápido. As próprias demandas da equipe por diversas vezes tentavam nos colocar no lugar de especialistas, resolvedores de mistérios e encontradores de verdades. A maior armadilha do trabalho com grupos no paradigma representacional é essa: estamos sempre empreendendo nossos mais belos esforços em prol de algo que achamos que pode ajudar muito, e o imediatismo desta ajuda nos coloca em uma busca pela forma ideal de realizá-la, e é neste momento que esquecemos da impossibilidade de criar métodos objetivos/efetivos/eternos/verdadeiros/fiéis à realidade/universais. Tal impossibilidade se dá por que ignoramos a natureza dos fenômenos de grupo: por que ainda insistimos em procurar unidades mínimas constituidoras de sujeitos e acreditar no controle das variáveis e no controle de blocos de características que chamamos identidade.

Com esse percurso, conseguimos enunciar aquilo que já era chamado nos textos que líamos de grupo-rizoma ou grupo-dispositivo (Barros, 2009) e compreendendo grupos de tal maneira conseguimos pensar em intervenções mais atentas ao plano molecular do grupo, ao campo de forças em relação que compõem esse grupo-rizoma. Por ora, tais intervenções estão em fase de desenvolvimento no campo de estágio, e continuam sendo inventadas enquanto são realizadas. Assumimos nossos papéis de cartógrafos, que são, em grande medida, inventores de possibilidades que tentam, junto com a equipe (e sendo constituídos pelas forças que nos atravessam e que atravessam o grupo) inventar a realidade e não mais desvendá-la.

Referências:

BARROS, R.B. (2009) Grupo: A Afirmação de um Simulacro. Porto Alegre: Sulina.

- BRASIL. (2006) SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- CUETO, A.M. FERNÁNDEZ. A.M. (1987) El dispositivo grupal. Buenos Aires: Busqueda.
- DELEUZE, G. (1965) Nietzsche. Lisboa: Edições 70.
- DELEUZE, G. Guattari, (1995) F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia vol.1. São Paulo: Editora 34.
- GAYOTTO, M.L.C. DOMINGUES, I. (1995) Liderança: aprenda a mudar em grupo. Petrópolis: Vozes.
- GUATTARI, F. (2004) Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional. Aparecida: Idéias & Letras.
- MORENO, J.L. (1975) Psicodrama. São Paulo: Cultrix.
- NIETZCHE, F. W. (2009) Escritos sobre Direito. São Paulo: Edições Loyola.
- PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (2009) Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. QUIROGA, A.P. (s.d) Aprendizaje del rol de observador de grupos. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RANIERE, É. (2014) A invenção das Medidas Socioeducativas. Tese de Doutorado, PPG em Psicologia Social e Institucional, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- ROLNIK, S. (2014) Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre: Sulina.
- VELASQUES, B, R. RANIERE, É. (2016) Socioeducação En (Cena): agenciamentos entre psicologia social e teatro. Expressa Extensão.v 21. n 1. p 23-32.

Devir-criança: corporalidades urbanas como referência na inventividade metodológica cartográfica

Carolina Clasen⁴²

Eduardo Rocha⁴³

Não pisar a grama é uma ordem quase universal do espaço público. Deitar na grama é o movimento mais clichê das formas de utilizar o espaço público, é a imagem mais repetida no Google para esta ordem. O vetor desta escrita é do acontecimento como disposição cartográfica para inventar a invenção a partir de apreensões corpóreas da cidade, como simples movimentos podem deformar a subjetividade do entorno. No deslocamento de crianças quando saem dos espaços escolares para visitas nas galerias de arte, os potentes olhares em descoberta mediados pela contemporaneidade e pelo espaço público são características que reconfiguram a experiência estética da galeria. Com isso, entrelinhas desejanças se desenham com a gestologia pueril para apreender deformações da esfera subjetiva como possíveis percursos metodológicos; buscando tencionar as relações hegemônicas subjetivadas.

A cartografia proposta dará materialidade ao que as instituições de arte e educação acabam por reafirmar: suas características projetuais estão alinhadas com o pensamento moderno e as condutas genéricas são as esperadas nos espaços de convívio coletivo. Sem enunciados que convidem à diferença, as turmas da escola experimentam as obras distantes e estáticos; o que motivou a ação educativa a carregar o encontro com a arte no espaço expositivo desde a sala de aula, com a perambulação como obra de arte, com o deslocamento como parte do processo criativo do artista expositor, pois ele também é um transeunte. Quando transbordamos as calçadas e somos guiados pelo movimento urbano, a negociação para a interposição de corpos é constante e não é consensual. A negociação coletiva instituída exerce uma função moralista, antes de ética. Entendendo que a sociedade não é separada, não há unidade, mas uma medida una. Então, cá estamos nos aproximando das perguntas que instigam a

42 PROGRAU . FAUrb – Universidade Federal de Pelotas

43 PROGRAU . FAUrb – Universidade Federal de Pelotas

experiência cartográfica: como as operações morais sobrepõem os corpos e o corpus, a ponto de anular os organismos e organizar segundo enunciado de outrem. “Não pise na grama!”

Na busca de uma dada ordem, o estado desconsidera que a cidade e o corpo são dois organismos em constante movimento; ambos estão estruturados de maneira totalitária – há um sentido de colonização, organização, estruturação e integração – no cotidiano, a apreensão cartográfica sensível está em movimentos entre um e outro como pulsão limítrofe desconstrutiva da homogeneização encontrada na vida urbana.

A crise urbana é uma rachadura para a produção capitalista, que se mantém em sua instabilidade invisível. Com intervenções planejadas para o urbanismo que não tocam este espaço-tempo contemporâneo, a cidade cada vez mais está centralizada através de gestões atreladas a interesses financeiros que esmagam as relações e seus desdobramentos heterogêneos, desfazendo-se em seu sentido de espacialidade múltipla. Busco agenciar multiplicidade percebendo atentamente as rupturas do discurso urbanista, bem como através do artístico como forma de entender diferentes subjetivações para a espacialização do corpo. Para as cartografias sensíveis de deslocamentos dos corpos escolarizados me deterei na criação e experimentação de dispositivos como forma de entender a hegemonia do corpus e sua contrapartida em referencial para processos criativos da arte/educação e da arquitetura.

Em suas espontaneidades e pulsões, as crianças dão as direções para a retomada da produção projetual urbana do ponto de vista experimentador. Num sem fim de linhas tramadas, as subjetividades das crianças em questão predisõem outro uso para o espaço público ou para as modulações arquitetônicas de matriz corbusiana, o que é capaz de proporcionar não só para a sociologia urbana, a geografia, a arquitetura e o urbanismo, mas aos cidadãos e perambulantes das cidades outra enunciação (DELEUZE, 1997)

Na revista belga *Les Lèvres nues*, republicada na *Internacional Situacionista 2*, em 1958 está teorizada a deriva de Guy Debord, procedimento que dissolve-se como psicogeografia - definida como "estudo dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente planejado ou não, que agem diretamente

sobre o comportamento afetivo dos indivíduos", como modo de comportamento, mas sobretudo como territorialidade corporal:

Entre os diversos procedimentos situacionistas, a deriva se apresenta como um técnica de passagem rápida por ambiências variadas. O conceito de deriva está indissocialmente ligado ao reconhecimento de efeitos de natureza psicogeográfica e à afirmação de um comportamento lúdico construtivo, o que torna absolutamente oposto às tradicionais noções de viagem e de passeio. Uma ou várias pessoas que se dediquem à deriva estão rejeitando, por um período mais ou menos longo, os motivos de se deslocar e agir que costumam ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham encontrar (Debord, 1958)

Remontando a experiência urbana, numa matriz situacionista mas na gestologia do corpo infantil, que nos apresentam outras relações com a materialidade. Isto daria à proposição metodológica outro procedimento para acessar outros referenciais que não apenas adultocêntricos. A arquiteta Mayumi Lima desenvolve na Universidade de São Paulo, durante a década de 80 e 90, uma pesquisa sobre a condição espacial das escolas e suas relações com o corpo.

As observações sugerem, portanto, que o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medí-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço proteção, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão. (LIMA, 1989:17)

Mantendo, desta forma, perspectivas que se afastam de uma dialética pormenorizante da pluralidade dos olhares, pois é coletiva, deforma e reinventa o espaço visitada, no mesmo sentido da escrita de Spinoza (2009) quando propõe atravessamentos de naturezas diversas, que está dialogando do ponto de partida de uma ética do encontro. Esta ética (SPINOZA, 2009), que constantemente ressignifica-se, experimenta os mais diversos enunciados corpóreos numa relação adversa à transmissão de conhecimento hierárquica e polarizada, informativa, potencializando este corpo em devir para a apropriação crítica da partilha sensível, do encontro como obra de arte. E, Mayumi diz da intenção da imobilidade, da política espacial da escola:

"O domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia

de controle do pensamento da criança e algumas práticas educativas atingem o paroxismo na aplicação dos meios de imobilizar os pequenos. (LIMA, 1989:39)

A necessidade de espacializar o corpo vem de um modo de vida operado pelo controle, hierárquico. O que o devir-criança está é corporeificando os espaços, gerando outro contexto de encontro, de possibilidade para uma logística que inverta a ordem e não traga o corpo para o referencial criativo mas que ele mesmo, em seus impulsos e pulsões, seja o ato criativo.

INVENTAR A INVENÇÃO

Contra-espacialidades como lugares inventivos

Tendo, a partir de Bergson, o tempo como virtual, em sua coexistência de durações distintas e heterogêneas e realidades em devir, Deleuze e Guattari (1980/1997), trazem o conceito de devir-criança com a ideia de "uma" criança que persiste no adulto, em sua condição de criação, de divergir, de diferenciação da cognição, abrindo caminho para a esfera da invenção da cognição. Aqui as corporalidades urbanas são apreendidas por corpos de crianças para depois dar referencial a estudos do devir-criança na criação, no processo de projeto urbano, no processo artístico.

Área pública - é proibida a permanência de pessoas neste local. E é a criança que corrompe esta ordem sem a necessidade de subversão. Com aviso prévio ou não, de modo geral, os espaços de uso coletivo são pouco democráticos. Os operadores materiais do poder, denominados de diferentes formas sinalizadas ou não, compõem as escolarizações corpóreas. O assujeitamento (FOUCAULT, 2010) que avança ano após ano sobre nossas formas de vida direcionou este estudo para concepções econômicas e seus conjuntos operacionais para a busca do instante anterior ao devir-criança, cuja subjetivação está imbricada com a materialidade - este polos podem ser conectados ciclicamente ad infinitum. Como tentativa de composição de uma genealogia do poder, numa receita metodológica⁴⁴ foucaultiana trazida na página 94 da obra *A Microfísica do Poder*, a leitura deste autor foi importante geradora. Proposição

teórica do filósofo francês:

A questão de todas estas genealogias é: o que é o poder, poder cuja irrupção, força, dimensão e absurdo apareceram concretamente nestes últimos quarenta anos, com o desmoronamento do nazismo e o recuo do estalinismo? O que é o poder, ou melhor – pois a questão o que é o poder seria uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero – quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem a níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variados? Creio que a questão poderia ser formulada assim: a análise do poder ou dos poderes pode ser, de uma maneira ou de outra, deduzida da economia? (FOUCAULT, 2010:137)

As perguntas impulsionaram a criação de dispositivos operacionais para assumir a dominância sobre os deslocamentos sem que eu os comandasse objetivamente, como uma biopolítica (al revés, que pudessem captar os mecanismos de dominação a partir do seu antagônico - corporalidades em órbita. Por definição o dispositivo tem função metodológica e é:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (...) entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 2008:138)

Para Foucault, a constituição do Estado moderno, com a gênese e o desenvolvimento das novas relações de produção capitalistas, leva à instauração da anátomo-política disciplinar e da biopolítica normativa enquanto procedimentos institucionais de modelagem do indivíduo e de gestão da coletividade; em outras palavras, de formatação do indivíduo e de administração da população. A criação destes parte da apropriação como medida estratégica para a cartografia social e sensível e possíveis inventividades estruturadas. Os mapas e suas disposições são operadores de poder, quando a atuação cartográfica social e coletiva é instaurada mediando esse processo de

especialização territorial, as vontades, pulsões, pressões atuam de maneira heterogênea e consensual para com o território.



Mapas e percursos, Casa Paralela. Fotografia: acervo da autora. Pelotas: 2016

A cidade e as percepções que temos dela, estão dentro de uma possibilidade de habitat natural do homem civilizado (MALHO, 2003) e a interdependência destas relações não está somente na permissividade cotidiana, mas nos acordos morais e éticos da cidade. E, é através destas experiências inventivas, que desconstrói-se uma condição moralizante e buscam-se relações ecosóficis (GUATTARI, 1990):

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de aprender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural e de nossas cidades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política - a que chamo ecosofia - entre os três registros ecológicos (do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões. (GUATTARI, 1990:17)

A memória topográfica é produzida por afetos e percepções, é imprescindível que se esteja em relação com os espaços de atuação, em movimento, em deslocamento. Quando a criança é parte do local cartografado, ela recompõe esse espaço e sua condição inventariante e pode dar à feitura experiências. É desta composição justaposta do lugar que surgem os planos imanentes em decomposição, em associação direta com o desvio:

O mapa exprime a identidade entre percurso e percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento. Nada é mais instrutivo que os caminhos de crianças autistas, cujos mapas Deligny revela e superpõe, com suas linhas costumeiras, linhas erráticas, anéis, arrependimentos e recuos, todas as suas singularidades. (DELEUZE, 1997, pg. 73)



Mapas e percursos, Casa Paralela. Fotografia: acervo da autora. Pelotas, 2016

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. (1997). O que as crianças dizem? In: G. Deleuze (Org.). *Crítica e clínica* (pp. 73-79). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no College de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990
- LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre , v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300006&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Dec. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300006>

Cartografía, Cuerpo y Subjetividad.

Alfredo Juan Manuel Carballeda⁴⁵

1 Mapear la Subjetividad

Desarrollar cartografías, de los imaginarios sociales implica intentar aproximarse a las inscripciones subjetivas que atraviesan la particularidad territorial y establecen allí un encuentro entre lo macro social y lo singular. Así una cartografía de la subjetividad tiene la posibilidad de integrar la construcción de creencias e imágenes colectivas en diálogo con lo subjetivo. En un lugar que entrelaza lo macro y lo micro: el territorio. De este modo, lo deseable, lo imaginable y lo pensable se entrecruzan y pueden generar una síntesis desde el encuentro de distintas perspectivas de las significaciones de lo social.

Intentar hacer una cartografía que se entrelace con la singularidad implica la elaboración de un diálogo que facilite la posibilidad de referenciar territorialmente los procesos de construcción de subjetividad y las acciones intersubjetivas que se desarrollan situadas, en una serie de coordenadas espaciotemporales.

Pensar la relación entre Cartografía y Subjetividad, implica la posibilidad de elaboración de mapas en permanente recreación y movilidad a partir de diferentes operaciones que den cuenta de la continua transformación de las percepciones y simbolizaciones desde su connotación histórica y social hasta las múltiples significaciones que se elaboran en el encuentro entre lo macro social, lo territorial y lo micro social.

Por un lado, pensando que la movilidad a la que nos referimos, está ligada a operaciones de orden subjetivo, que reflejan lo que ocurre y es resignificado por los diferentes actores sociales. Pero también, lo podemos pensar a partir del movimiento de los cuerpos, sus percepciones y su consecuente registro histórico y social en y del

45 Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de la Plata.

territorio. Es decir la construcción de las corporalidades que se producen en éste a través de pensarlo transitarlo e inscribirlo con otros. Construyéndolo y de construyéndolo a través de intercambios materiales y simbólicos, junto con diferentes formas comprensión y explicación. Es, en definitiva, la elaboración de mapas del sentido común que se produce como efecto de la interacción intersubjetiva en espacios micro sociales. Donde lo corporal habla de las luchas y las resistencias, como un territorio en puja. La representación del propio cuerpo puede inscribirse dentro de la práctica de la cartografía como puente a la subjetividad. Reconocerse, reconocer corporalidades le da a los mapas posibilidades de generar desde allí encuentros más profundos con la subjetividad.

Esta perspectiva también, tiene posibilidades de dar cuenta de las diferentes corporalidades que en relación a la relación entre subjetividad y la cartografía que habita en cada individuo en la complejidad de nuestras sociedades.

En otras palabras, se trata de elaborar una cartografía de la territorialidad subjetiva, entendiéndola como la descripción en tanto relato, de una serie de procesos en permanente movimiento, de orden; ambiental, sociocultural y económico que las distinguen de otros. En definitiva, enlaza y construye una mirada a una territorialidad entendida como la conjunción e interacción de significados que se le otorgan a un lugar, que es autorizado y habilitado por una comunidad. Tal vez, el puente que permita ese encuentro sea el cuerpo. De esta forma, lo comunitario puede ser recuperado, entendiendo que el ser humano es un ser histórico y que es con otros y desde allí se construyen identidades que se ubican en coordenadas singulares que integran en cada sujeto; desde el relato, la historia y el territorio.

2 El cuerpo como lugar

De esta forma, un nexo posible entre mapa y subjetividad es el

cuerpo en tanto expresión de la comunidad como lugar de recepción e inscripción del pasado, el presente y las proyecciones a futuro desde una mirada esencialmente situada. Cartografiar las subjetividades, tal vez, también implique revisar en los mapas las relaciones del sujeto con sí mismo, con los otros, con lo sagrado y con el espacio. Desde una posición fenomenológica Merleau Ponty define que el “yo” reside en el cuerpo no siendo el resultado de las causalidades que lo determinan, y en consecuencia no puede ser entendido únicamente como un objeto de la biología, la psicología, la sociología y la ciencia misma. (MERLEAU-PONTY, 1985)

El cuerpo es un territorio donde diferentes lenguajes, distintas formas de decir, encuentran entrelazamiento y síntesis. Pero también, el territorio se hace cuerpo en los lugares de la intersubjetividad. Somos territorio, porque somos historia, presente y futuro contados, relatados, dichos, desde una perspectiva situada, no abstracta o individual. Lo corporal entrelaza espacio y subjetividad. Así, el cuerpo es en el territorio y esa relación se construye y de construye desde lo subjetivo en diálogo con lo social. El cuerpo cuenta, relata diferentes formas de encuentro, desencuentro que dialogan con otras formas de aproximación a lo social y lo cultural.

De este modo, desde la relación entre corporalidad, territorio e imaginarios sociales se construye lo comunitario en tanto encuentro con otros. Los cuerpos están en contexto, en espacios y tiempos definidos, entrecruzados por múltiples variables objetivas y subjetivas. Cuerpo y subjetividad implican posibilidades múltiples de diálogo.

3 Mapas, subjetividad, intersubjetividad

El mapa es la representación de un todo que se presenta estático inamovible. El mapa es casi una fotografía del territorio. La cartografía, permite encontrar las distintas formas del paisaje que se va construyendo al mismo tiempo que los movimientos que lo transforman, la cartografía transforma la visión estática en movimiento

diacrónico y sincrónico. Así, la cartografía es una forma de producción de la realidad, no solo su descripción. A través de una serie de intercambios subjetivos donde el deseo de comprender implica múltiples formas de construcción en contexto. Estos procesos pueden no ser entendidos si no van acompañados por el reconocimiento de un Otro, lo que permite acceder a espacios donde los sujetos se dan sostén mutuamente. Comprenden y explican en comunidad, se desprenden dentro de ese proceso de la individualidad. Así el mapa que surge de la experiencia cartográfica, expresa las representaciones de lo social que posee el grupo, pero a su vez, es un generador de sentido a partir de que la experiencia subjetiva se expresa traducida en símbolos, código y lenguaje. No es producto de las relaciones funcionales que propone un sistema social, sino en la comprensión y explicación de los significados. Este proceso se construye en forma permanente en la interacción subjetiva que surge de la experiencia compartida. ...”Desde la perspectiva fenomenológica el mundo de la vida es intersubjetivo, en los lazos sociales que se construyen circulan valores y formas de interpretación en situadas en conjunto. Son los significados compartidos intersubjetivamente los que definen el tipo de relación que establecemos con los otros en un espacio y en un tiempo, al que llamamos mundo de la vida”...⁴⁶ Es posible pensar desde las Cartografías Sociales un abordaje de la intersubjetividad en diálogo, como relación y comunicación con el territorio, haciendo visibles las relaciones entre distintas categorías. La comunicación también es interacción, es decir, relación entre sujetos diferentes, especialmente en aquello que los singulariza como parte de grupos sociales y culturales distintos o semejantes. Esto conlleva a que en el desarrollo de la interacción puedan desprenderse los significados subyacentes desplegados por los diferentes actores sociales.

Desde allí, conocer el territorio, implica acceder a las formas de

⁴⁶ Cariolet Vargas, Magaly La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schütz. URL: <http://polis.revues.org/92927> | 2010 Sujeto, subjetividad, identidad y sustentabilidad

comprensión y explicación de se dan en él de distintos temas o problemas sociales, como se sustentan y espacialmente como son reescritos, en la memoria colectiva. Desde la Cartografía como forma de intervención social, se construye una forma de conocimiento, dinámica, adaptada a las realidades y sus cambios permanentes. Tener acceso la visión intersubjetiva, comunitaria, intercultural de los problemas sociales tiene posiblemente la capacidad de potenciar los procesos de intervención, desde la idea de que en ellos se conoce para transformar.

Bibliografía

BERGER, PETER; LUCKMANN, THOMAS (1993) La construcción social de la realidad.

MERLEAU-PONTY, M. (1985). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta.

SCHÜTZ, ALFRED (1972) Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Buenos Aires: Paidós.

WEBER, MAX (1978) Ensayos de metodología sociológica. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

PECH SALVADOR, CYNTHIA, RIZO GARCÍA, MARTA, & ROMEU ALDAYA, VIVIAN. (2009). El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas: Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz. *Frontera norte*, 21(41), 33-52. Recuperado en 20 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100002&lng=es&tlng=es.

Cartografías de un proyecto indeterminado en Maputo

Juan Manuel Diez Tetamanti⁴⁷

-¿Y qué vas a hacer en Moçambique?

-No sé.

En el año 2000 trabajaba en un taxi en Mar del Plata. Todos los días, desde las siete de la tarde, hasta la siete de la mañana, me subía a un *Renault 12* modelo 91 que tenía los semiejes rotos, para conducir a la deriva de otros. El taxista es un sujeto que entrega su destino espacial a cada transeúnte que pide un nuevo derrotero, un otro lugar, en donde los acontecimientos que pertenecían sólo al pasajero, ahora y en ese instante, son también propiedad de la experiencia del taxista. Cuando el taxi queda vacío, el auto puede rodar por horas a la deriva de la ciudad, con el simple objetivo de caer en la casualidad de un nuevo pasajero que decida a donde ir. No obstante, en ese albur del taxista, se construye una compleja cartografía de la ciudad, atravesada por la experiencia de breves momentos con desconocidos. En esos años, además estudiaba geografía en la universidad. En los momentos de descanso, leía libros y fotocopias gastadas, sobre el volante del auto, mientras aguardaba la casual llegada de otro pasajero. Así, en el transitar de las noches de verano, me entusiasmaba la posibilidad de viajar a Moçambique. Un país del que muy pocos sabían algo: África, una revolución en los 70's. Cosas lejanas.

Pasaron más de quince años hasta que las posibilidades abrieron la puerta de un viaje a Moçambique. Las primeras impresiones burocráticas, señalaron que no existían convenios ni antecedentes académicos que facilitaran el viaje o la estadía en Maputo, la capital. Así, el desembarco en Maputo demoró casi un año entre correspondencias y consultas poco claras, por las que tanto el destino como las posibilidades de “hacer algo” eran inciertas. Un mundo desconocido que anticipaba del otro lado del océano, y en la costa del Índico.

Desde el aire Maputo se trazaba entre sepia y ocre. Una telaraña de calles y senderos se confundían entre la vegetación que crecía en una zona rural que parecía convertirse en urbana. Los viajes de ida, casi siempre aparentan demorar

47 Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco – CONICET.

más que el de regreso cuando las expectativas son intensas⁴⁸.

Los primeros días en Maputo fueron marcados por una frase que utiliza Francesco Careri en las caminatas con sus alumnos en Italia: “Quien pierde tiempo, gana espacio” (CARERI, F. 2014:164) La sensación de estar perdiendo el tiempo mientras se recorre un nuevo espacio es el mejor indicador de que estamos atravesando una nueva experiencia. Para Careri,

hay que saber jugar, salir deliberadamente de un sistema funcional-productivo y entrar en otro sistema no funcional e improductivo. Hay que aprender a perder tiempo, a no buscar el camino más corto, a dejarse guiar por los acontecimientos, a dirigirse hacia calles inaccesibles en las que sea posible “tropezar” y, ojalá, detenerse a hablar con las personas que encontramos, o saber detenerse olvidándonos de proseguir: saber alcanzar el andar sin intención, el andar indeterminado. (CARERI, F. 2014:164)

Así, el camino entre la universidad, la residencia universitaria y el mercado Janete se fue transformando en una amable rutina. El centro, los edificios gubernamentales y aquellos espacios hipervigilados, poco se diferenciaban de algunas ciudades argentinas. Más allá de la universidad, atrás del campus universitario, se abría una pequeña puerta que invitaba a lo desconocido. Pregunté varias veces por esa salida. Casi nadie sabía decirme hacia donde conducía esa pequeña puerta teñida de ocre, tomando el mismo color de la tierra. Los mapas oficiales tampoco indicaban el nombre del barrio y una simple mirada en los sistemas de información geográfica y visualizadores web más importantes, las calles tampoco tenían nombre.

Djabo es un estudiante de meteorología que conocí en la residencia universitaria. Nació y en la provincia de Zambesia⁴⁹ y es el único de sus hermanos que pudo llegar a estudiar en la universidad, con el apoyo de una beca, tíos y abuela. Djabo camina y busca. En su cuarto, que comparte con otros estudiantes, tiene varios libros de literatura y política, que poco tienen que ver con su carrera de estudio. Djabo atravesó varias veces la puerta de atrás de

48 Van de Ven, N., van Rijswijk, L., & Roy, M. M. (2011). The return trip effect: Why the return trip often seems to take less time. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(5), 827. <http://doi.org/10.3758/s13423-011-0150-5>

49 Zambesia es una provincia del Norte de Moçambique, con los más bajos indicadores socio-sanitarios del país y una alta tasa de emigración de la población (Arnaldo y Boaventura 2013).

la universidad y alegremente quiso ir a dar una caminata sin destino.

El camino desde el centro de Maputo hacia el campus de la Universidade Eduardo Mondlane atraviesa algunas calles que dan cuenta del paso de la revolución socialista liderada por Samora Machel a mediados de los años setenta: Carlos Marx; Mao Tse-Tung; Vladimir Lenine; Rua da Resistencia... Los nombres de las calles y avenidas casi no persisten en los carteles, los nombres se recuerdan una y otra vez o están indicados en alguna pared, grabados en stencil o en el cemento. Testigos de la victoria contra el colonialismo portugués, la toponimia de las calles se mezcla con el triunfo del capital y la desigualdad social actual, que sumerge al país dentro de los siete países más pobres del mundo según las Naciones Unidas⁵⁰. Una película de contrastes deja pasar un flamante BMW frente a unas chozas de nylon en donde venden y viven los vendedores callejeros.

Para Djabo la desigualdad no está naturalizada, y el peligro no está en las calles, sino en las pocas oportunidades que tiene la población para salir de la pobreza en medio de un siniestro camino burocrático y corrupto



50 PNUD. IDH 2016. <http://hdr.undp.org/>

institucionalizado.

Llegamos a al camino que nos lleva a la puerta, atrás de la universidad. Un muro separa un campo vacío, de un apretado conglomerado de casas y calles. Se abre otra puerta: la puerta que el centro de Maputo no deja ver.

Caminamos más de tres horas entre las calles de Polana Caniço, las calles sin nombre y cientos de pasajes se abrían entre las casas bajas, en medio de conversaciones en *Changane*⁵¹; ropas; *capulanas*⁵², y chicos jugando a la pelota al compás de una *kizomba*⁵³ que invade el ambiente.

Uno de los pasajes abre camino hacia uno de los “mercados das calamidades”. Son los mercados en donde se venden las donaciones que llegan desde diferentes lugares del mundo para el gran compendio “áfrica”. Aquí las donaciones ingresan en parte a un mercado complejo con proveedores mayoristas y minoristas, que luego venden a valores muy bajos, todo tipo de indumentaria y elementos que en los países que concentran el capital mundial, no se usan más. Un par de zapatillas que quizá transitaron la quinta avenida de New York o alguna calle de Amsterdam, a treinta centavos de dólar. Djabo pregunta por los precios, y algunos vendedores duermen al lado de la mercadería.

La forma de Polana Caniço rompe con el “damero⁵⁴” mimético del centro de Maputo. Otros barrios, que nacieron a partir de la ocupación de la población rural y del interior del país, también toman esa forma irregular, en donde los servicios públicos son abastecidos en una mistura entre a auto-construcción, el Estado y las ONGs internacionales que desembarcan en Moçambique.

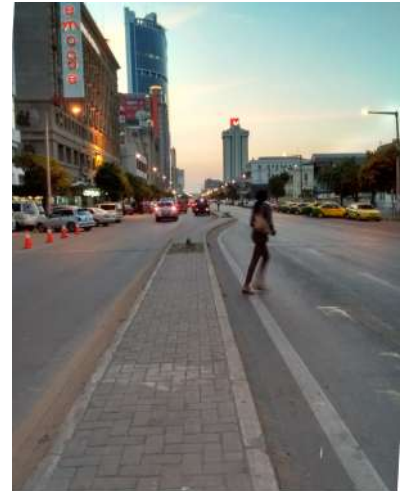
Decenas de combis traídas en sus últimas instancias de vida útil desde China, se mezclan con motos-taxi que circulan por las avenidas apretadas entre los transeúntes y los puestos de venta callejeros. Alguien va muy rápido con mercadería a cuestas y gritando que abran paso, con la misma premura que los corredores de Walt Street. Una señora lleva sobre su cabeza un encargo de ropa para lavar. Mientras, al costado, en un canal con aguas servidas, juegan los niños arrojando piedras al agua.

51 Lengua Xichamghana hablada por más del 15% de la población, principalmente en la zona Sur de Moçambique.

52 Telas multicolores muy utilizadas por la población local para confeccionar ropas.

53 Género musical angolano, muy extendido en Moçambique como música popular comercial.

54 O trazado hipodámico, es el diseño de calles rectilíneas en el plano urbano. Plenamente extendido en África y América, a partir de la colonización europea.



Nuestra caminata continuó por horas y kilómetros, hasta el momento en el que los pies dolían. En algunos momentos, los pasillos por mercados y pasajes se hacían estrechos y oscuros, mientras sonaba el llamado de una mezquita. No había puntos cardinales ni objetos familiares para reconocer. Para Djabo, que venía de Zambezia, también era bastante nuevo el recorrido porque era la primera vez que se adentraba en esa zona de la ciudad. Llegada la tarde nos quedamos tomando una cerveza al costado y hablando de trivialidades con unos vecinos que preguntaban por el fútbol y Messi. Siempre aparece Messi en los más jóvenes y Maradona en los más viejos. Son parte de una cartografía inscrita en la ropa; los cuerpos; la televisión y las paredes. Messi no es de ningún país, porque antes que su identidad nacional están sus piernas. Por eso, en esa desesperación por referenciar la identidad con un enclave geográfico o toponimia, Messi no es un recurso válido. Cuando el sol se estaba poniendo, más de cuatro, cinco o seis horas desde que habíamos comenzado a caminar, vimos que se acercaba la frontera del damero y su clásica estructura. Había un límite entre el damero y esta parte que no sólo era forma, sino todo el contexto y contenido. Una zona de frontera de puerta ancha entre el Maputo tradicional y el barrio. Ahora la ciudad era otra y el camino hasta la residencia universitaria se hizo mucho más corto.

En unos pocos días más, iniciábamos con docentes de la Universidad, un taller de Cartografía Social. Caminar todos los días por diferentes lugares me daba la seguridad de haber experimentado sitios que otros no, pero que muchísimos sí. Como dice Hemingway en *Al Romper el Alba* “*Prefiero vivir en un sitio y tomar parte de verdad en la vida de ese sitio que ver por encima*

nuevas cosas desconocidas”. Una combi a otro barrio alejado, tomar un tren hacia la frontera y conversar con los pasajeros, también iba modificando las dimensiones del lugar. Cada día, la ciudad era otra ciudad distinta a la del día anterior. La magnitud del espacio se experimenta corporalmente y se traduce en una cartografía propia, que muy poco tiene que ver con el mapa oficial. El mapa calca líneas e indicaciones consensuadas, mientras que la experiencia del cuerpo produce un territorio conocido por el cual el tránsito es de a poco parte de uno. Con más claridad, lo menciona Paola Jaques cuando define la idea de corpografía

La ciudad es leída por el cuerpo como un conjunto de condiciones interactivas, y el cuerpo expresa la síntesis de esa interacción, describiendo en su corporalidad lo que pasamos a llamar corpografía urbana. La corpografía es una cartografía corporal o cuerpo-cartografía, es decir, parte de la hipótesis de que la experiencia urbana queda inscrita en diversas escalas de la temporalidad en el propio cuerpo de quien lo experimenta (JAQUES, P. 2008).



Así, cuerpo y la ciudad interfieren en mutuas transformaciones, como en el taxi, el chofer y su aposento. Los objetos van tomando la forma del cuerpo y el cuerpo la de los objetos. Las lecturas que podamos hacer de estas cartografías no tienen un sentido lineal de lectura. Es rizomático en el sentido deleuziano

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción “y...y...y...”. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser. ¿Adónde vais? ¿De dónde partís? ¿Adónde queréis legar? Todas estas preguntas son inútiles. Hacer tabla rasa, partir o repartir de cero, buscar un principio o un fundamento, implican una falsa concepción del viaje y del movimiento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). (DELEUZE: 1977:24)

Desde ese rizoma en Maputo se inició el trazo hacia el primer taller de Cartografía Social en la Unversidade Eduardo Mondlane. La primera experiencia en cartografía social, estaba en paralelo con mis primeras experiencias en Maputo. Como coordinador del taller, tenía muchísimas ansias de poder experimentar aún más la ciudad en ese taller. La organización del taller requirió de muchos permisos burocráticos, tanto para la utilización del espacio físico, como en el horario en el que iría a realizarse. Directores y subdirectores intervinieron en el asunto, hasta que en el marco de la cátedra de la profesora anfitriona, se decidió trabajar un sábado por la mañana en el Centro de Análisis de Políticas Sociales, un instituto que está dentro del campus de la Universidad, pero al mismo tiempo en la periferia del campus y muy cercano a la puerta ocre que daba entrada a al barrio Polana Caniço.

Llegaron más de treinta participantes entre mozambicanos, zimbabwenses, brasileños y zambianos. Un brasileño se encontraba entusiasmado en avanzar con cartografía subversiva. De no ser por recordar algunos textos cariocas, hubiera temido el uso del término *subversivo* en ese lugar.

El taller se inició en grupos de trabajo divididos al azar, y en paralelo se elaboró un *derrotero*⁵⁵ simple y descriptivo en función de: la delimitación de la ciudad de Maputo; los problemas diagnosticados y sus posibles abordajes.

55 El derrotero es la secuencia de aspectos cartografiables y referenciables con un orden escénico que puede ser sistematizada utilizada como guía en los talleres de Cartografía Social.

El ejercicio, con diferencia de lo que ocurre en latinoamérica, generó un enorme debate puesto en palabras dentro de cada grupo. Para cada tópico, se debatía hasta arribar al consenso que incluía objetos, conflictos, relaciones, etc. en la cartografía. Los grupos con inmigrantes de países vecinos estaban enriquecidos con un Maputo contextualizado en un territorio amplio. Aquellos otros mapas con estudiantes locales, remarcaban al Maputo tradicional de damero, que indicaba los barrios como una “anomalía de la planificación”. Los migrantes registraban trazos y discutían con los locales sobre los tamaños. Las formas, estrellas en la academia de geografía, debatían su significado en función de *bien, mal, correcto e incorrecto*. Los debates en los talleres a veces son efímeros, parte de un todo en transformación y digestión. Si bien hay un registro en la *hoja de bitácora*⁵⁶, el debate pone en cartografía social al concepto en forma. Lo que no tiene forma, como “ocupación ilegal” pasa a tenerla a partir de un consenso y se puede ver en el mapa. Ese punto de visualización traduce el concepto abstracto y le da imagen. Para Randolph y Gómes

El uso de la cartografía, como producción de mapas, acompaña desde el principio los procesos de planificación espacial, como importante instrumento de representar al espacio considerado objeto de una futura intervención. Se transforman así, los mapas, en instrumentos perfectos para los sistemas que promueven la concepción dominante sobre el espacio en una determinada sociedad. No obstante, esas determinaciones del planeamiento en general por la lógica de mercado y la burocracia del planeamiento espacial dominante, nunca consiguen; ni irán a conseguir, la sumisión de la esfera de la comunicación (mundo de la vida cotidiana) a la esfera de los sistemas. (RANDOLPH. 2010:8).

⁵⁶ Es una hoja que acompaña la presentación y discusión final grupal de los mapas sociales producidos. La bitácora, muy útil para recordar diferentes instancias del trabajo en el taller, haciendo hincapié en lo observado por los propios cartógrafos sociales.

Es así que resultó de gran riqueza la puesta en objeto de la forma dada a determinados conceptos como “ocupaciones”; “irregularidad”; “ilegales”; “ciudad no planificada”; “falta de planificación”; “prácticas equivocadas”; etc. Algunos de estos conceptos no son más que prejuicios o juicios pre-teóricos,



filtrados por los sujetos cartógrafos dentro de la academia. No obstante, muchas conceptualizaciones forman parte del bagaje conceptual de la racionalidad en la planificación territorial, con importante auge en Moçambique desde hace más de quince años, a partir del desembarco de inversiones del Banco Mundial y obras de infraestructura con financiamiento internacional, dado a partir de la llamada “apertura al mundo”. En este sentido, el taller de Maputo, lejos de generar nuevas cartografías tradicionales, puso en diálogo las diversas corpografías de los estudiantes, con la de los docentes, al tiempo que interpeló las formas dominantes de la planificación urbana. Una docente participante del taller indicó que esta cartografía, ponía en cuestión y duda “todo lo que venimos enseñando acá”...

Volvemos a Randolph, cuando nos invita a modificar nuestras prácticas en planificación social, a partir de entender que en la ciencia social occidental, existe una depreciación de la experiencia social de la planificación, en la medida que esconde y desacredita alternativas.

Para cambiar esa situación, es necesario trabajar con un “modelo diferente de racionalidad”. Sin una crítica del modelo de racionalidad occidental dominante en los últimos 200 años, todas las propuestas presentadas por el nuevo análisis social, por más alternativas que se juzguen, tenderán a reproducir el mismo efecto de ocultamiento y descrédito.

Así, la cartografía subversiva juega un papel decisivo en ese proceso, al tornar experiencias inteligibles en el ámbito de sus espacios de representación para quienes lo vivencian. Los mapas sociales tienen una capacidad impar de dar acceso a las complejas relaciones de

fenómenos sociales. (RANDOLPH: 2010:13).

La experiencia del taller de cartografía se transformó así en una nueva siembra metodológica. El intercambio de experiencias entre la ciudad, Dajbo mi propio cuerpo y las formas de caminar las calles de Maputo, no fueron más que un prólogo para un proyecto indeterminado e inacabado. Como menciona Francesco Careri, una deriva que es parte del proceso que transforma y produce. El sentido del taller, fue signado como en aquellos momentos sobre el taxi. Una nueva deriva como experiencia para aprender sobre nuevos lugares, otras formas y sentidos de organizar el territorio. Pero a su vez, los cartógrafos sociales también pudieron patear el tablero de la planificación urbana desde la concepción cartográfica tradicional. Ahora el mapa no es más el mapa tradicional. Maputo en Polana Caniço podrá ser analizada por los futuros planificadores como un lugar rico, tanto en su forma como contenido; rompiendo con el paradigma del espacio-objeto a intervenir desde la racionalidad académica dominante. Más preguntas que respuestas surgen de cada taller. La riqueza está justamente en las dudas que sembramos y la cartografía social trata justamente de eso. Como corpografía, la cartografía inscribe en el concepto la forma y da forma al concepto. Habrá muchos más talleres para analizar y discutir. Hay también nuevos caminos que abrir, desconocidos, sugerentes, interpelantes. Es nuestro desafío hacer de cada experiencia, la consolidación de una nueva estructura de conceptos y definiciones, amoldados en los procesos del lugar, de lo singular y del intercambio de experiencias.

Bibliografía

- ARNALDO, C Y BOAVENTURA, M. (2013). “Dinamicas da populacao e saúde em Moçambique”. Ed. CEPISA. Maputo.
- CARERI, F. (2014). “Walkscapes el andar como práctica estética”. Ed. GGilli. Barcelona.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (1977) “Rizoma. Introducción”. Ed. Pre-textos. Valencia
- DIEZ TETAMANTI, J Y CHANAMPA, M. (2016). “Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social” En +E Núm. 6. Ene-Nov 2016. Online en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/6316>
- JACQUES, P. (2008). Corpografías urbanas. *Arquitextos*, São Paulo, ano 08, n. 093.07, Vitruvius, fev. 2008 <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>>.
- PNUD. IDH 2016. online en:

http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf

RANDOLPH, R Y GOMES, P. (2010) “A contribuição da cartografia subversiva para o planejamento do espaço social. Caminhos para uma reflexão a respeito de “subversões” concretas” online en: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. XIV, núm. 331 (29), 1 de agosto de 2010.

Fotografías: del autor. 2016.

Cartografía de la memoria comunitaria

Mariano Barberena⁵⁷

Sebastián Claramunt⁵⁸

Presentación

En este artículo se reflexiona sobre el uso de la cartografía social para plasmar los avances de un proyecto de extensión de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata que pretende operar sobre la memoria comunitaria y otras intervenciones comunitarias que en el mismo sentido contienen cierta potencialidad para vertebrar proyectos que consideren al conjunto de una comunidad como la de Villa Elisa que es una localidad perteneciente al Partido de La Plata en la Provincia de Buenos Aires.

Historia industrial de Villa Elisa desde la voz de los trabajadores

El proyecto al que se hace referencia es el que se denominó Historia Industrial de Villa Elisa desde la voz de los trabajadores, como un aporte a la identidad comunitaria y que comenzamos en el año 2010. En este proyecto reconstruimos, a partir de la voz de los que habían sido sus trabajadores, la historia de seis fábricas surgidas con posterioridad a la segunda guerra mundial, que tuvieron una primera crisis en la dictadura y una segunda y más importante en los años 90. En estos dos momentos históricos la apertura a las importaciones perjudicó la producción nacional de los productos que se hacían en estas fábricas, para la más importante de las fábricas significó su cierre y para el resto una reestructuración que generó una reducción drástica de trabajadores, la pérdida de capacidades y otros impactos indirectos que suelen no ser considerados y que tienen importantes consecuencias para la comunidad.

Lo que sostenemos en el proyecto es que una característica que dio identidad a Villa Elisa que fue la de contener entre su población a gran cantidad de obreros industriales se había ido perdiendo y no estaba en la memoria de la

57 Universidad Nacional de la Plata

58 Universidad Nacional de la Plata

comunidad. El peso del empleo industrial privado sobre el total de la población ocupada en esta localidad durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX superó la media nacional y regional. Industrias de punta para la época como OFA, CORCHOFLEX, DYNE, FAPECO, COARPRO y La Fortaleza, estuvieron radicadas en Villa Elisa y parte importante de sus trabajadores eran de la propia localidad. Se trató de reconstruir una historia de Villa Elisa que por diversos factores ha sido invisibilizada: la de haber sido una localidad con una importante presencia de obreros industriales hasta mediados de los años '70. La historia de una comunidad en la que, por aquellos años, cerca de dos mil de sus vecinos eran trabajadores en seis modernas industrias radicadas en su radio. Se trata de una parte de la historia reciente de Villa Elisa, que si bien se rastrea fácilmente en los relatos individuales de las familias, colectivamente no ha sido elaborada, quizás en razón de los efectos subjetivos que provocaron los mismos procesos políticos y económicos que terminaron con esa historial industrial y laboral. Formamos parte de un proceso de recomposición social, económica y política -producto de la gran crisis que estalló a fines del año 2001- que ha venido revirtiendo un proceso de desindustrialización iniciado por el gobierno dictatorial de 1976 y que actualmente están nuevamente amenazados por la apertura indiscriminada de las importaciones y por la reducción del poder adquisitivo que ocasiona un mercado interno disminuido. El volumen de oportunidades laborales disponibles en una comunidad condiciona el presente y el futuro de la misma, el mismo es expresión micro y particular de un contexto mayor que está directamente relacionado con lo que ocurra en el nivel nacional. Consideramos que estos condicionantes del presente tienen una historia, y que estos condicionantes no son fijos ni inamovibles que parte de las capacidades de modificar las limitaciones que condicionan la vida de la comunidad están en la memoria comunitaria

¿Cuál es el papel de la propia comunidad en estas definiciones? Consideramos que la memoria comunitaria y la reconstrucción de lo que ha ocurrido a lo largo de su historia, puede contribuir a que exista determinada sensibilidad y que se desarrollen capacidades de respuesta en defensa de un puesto de trabajo o a favor de un proyecto que pueda desarrollarlo. La elección

de la carrera a estudiar o la proyección a futuro que hace un joven, está íntimamente relacionada con lo que como comunidad se trasmite pero también, por ejemplo, con la oferta educativa disponible, entre otros condicionamientos.

En la continuidad a través del tiempo, en la sucesión de distintos episodios, se van construyendo sentidos y éstos van configurando una identidad. La significación del pasado nace cuando la comunidad reflexiona colectivamente sobre sus recuerdos, y estos procesos de reflexión cobran más fuerza en períodos concretos donde se visualizan alternativas de acciones que son percibidas como significativas para cambiar una situación posible.

El cuándo y el para qué de esta reflexión depende de las acciones que se generen, ya que no se trata de dinámicas que se den por sí solas. En la reflexión de una comunidad, las historias dejan de ser individuales para ser colectivas, y allí es donde, de alguna manera, se decide que es lo que quiere para su futuro.

La voz de los propios trabajadores es un aporte insustituible en una comunidad. La posibilidad de generar un producto en que voces, imágenes, cartografías y escritos puedan ser de acceso para el público, es un aporte a la reconstrucción de la propia historia de la comunidad. El testimonio oral es un recurso que no está disponible para registrarlo en cualquier momento, ya que pueden morir los protagonistas, por eso la importancia de poder captarlo.

¿Cuándo se fundaron estas fábricas? ¿En qué años se fundaron? ¿Qué se fabricaba en estas fábricas? ¿Cuántos trabajadores llegaron a tener? ¿Cuántos trabajadores tiene en la actualidad? ¿Cómo era la organización interna de la fábrica, qué secciones tienen o tuvieron? ¿Qué se hacía en cada una de estas secciones? ¿Qué valoración social tenían el saber - hacer del trabajador de esas fábricas? ¿Cómo eran las remuneraciones? ¿A qué sindicato pertenecían sus trabajadores? ¿Hubo conflictos sindicales que recuerde? ¿Qué significaban estas fábricas para la comunidad de Villa Elisa? ¿Además del trabajo que otras actividades compartían los trabajadores de la fábrica y sus familias? A continuación se presentan algunas de las respuestas a estas preguntas de las fábricas que han sido seleccionadas para su estudio:

CORCHOFLEX o Casa de las Juntas SACIyF: Fundada a fines de los 50,

empleaba a 250 personas y algunos sostienen que llegó a tener más de 500 operarios, se fabricaban autopartes. En la planta de Arana y 14 fabricaban retenes y en la de Arana y 23 planchas de corcho y goma para juntas . Luego de una serie de conflictos cambió de dueños. Los principales conflictos tuvieron que ver con reclamos por malas condiciones de trabajo y por disputas entre gremios por el encuadramiento sindical. Actualmente es la fábrica autopartista TARANTO que compró las dos plantas.

DYNE: La fábrica abrió en 1973 y cerró por quiebra en 1996. Hacía equipos electrónicos para medicina. Su nacimiento está muy relacionado con la vuelta al país del Dr. René Favalaro, y la necesidad de contar con industrias vinculadas a la tecnología que demandaban sus intervenciones quirúrgicas del corazón. Llegó a tener dos plantas, una ubicada en la calle 5 entre 48 y 49 (ex caballeriza propiedad de la familia Uriburu) en el Barrio Jardín, en Villa Elisa y la otra planta durante un tiempo mucho más reducido, se encontraba en el camino Centenario y 34. Tenía casi 100 empleados. Según testimonian algunos ex trabajadores en los años 80, los trabajadores tenían participación en las ganancias. Luego de un primer cierre, algunos de los trabajadores se asociaron en una pequeña empresa del mismo rubro “Diseños y Negocios Electrónicos”, la cual funciona actualmente en el Barrio Jardín, pero con capacidades reducidas en el sentido que solo hacen reparaciones y cuenta con una cantidad de trabajadores mínima.

COARPRO: Fue creada en 1967, estuvo primero en Avda. Arana y 24 y se trasladó en 1972 a 34 y 17. Se fabricaban caudalímetros fundamentalmente para la industria del petróleo. Cerró en 1995. Era popularmente conocida como “la fábrica de acrílico”. En un inicio, a partir que la industria lechera había empezado a utilizar acrílico, COARPRO comenzó fabricando accesorios de acrílico, conexiones de tubo, uniones dobles y hasta muebles de acrílico. El pionero de la empresa fue el Ing. Gellon que tenía una visión de hacer una empresa de ingeniería y hacer caudalímetros. Empezó a hacer un caudalímetro en un bloque de acrílico. Es lo que se conoce como Rotámetro, medidores de área variable. Al principio se fabricaba muy artesanalmente, se calentaba vaselina, se moldeaba. Se lograba reproducir una relación proporcional al

funcionamiento del caudal en un área variable. Este tipo de equipos se vendieron miles, se trataba de un equipo barato para medir caudales variables en líquidos y gases. Luego se pasó de fabricar equipos mecánicos a equipos con lectura electrónica. Lograron entrar a un mercado muy importante que era el de la recuperación secundaria del petróleo. Para pensar la función que cumple un caudalímetro hoy en la industria del petróleo se puede pensar la siguiente situación. Desde la Planta que tiene YPF en Ensenada y se manda petróleo por un caño a Dock Sud de 50 km de larto . En el inicio del caño se mide con un instrumento con turbina y señala cuanta cantidad salió y cuando se recibe se hace con un equipo igual y permite indicar cuanto reciben. Se trata de mediciones de caudales que una variación es de gran importancia económica. Otro uso era el control de los camiones que cargaban combustible en la Planta. Llego a tener 46 personas en planta y cuando instalaba sus equipos en zonas de extracción de petróleo, aumentaba el número de contrataciones y entonces muchos trabajadores cumplían, temporariamente, funciones en dichas zonas. Otro de los dueños era el ingeniero Grassi que era muy práctico, y sabía mucho y tenía un importante manejo de la planta. La Fábrica estaba organizada en diferentes sectores, 1) Taller de Mecanizado (se trabajaba mucho con acero inoxidable – aleación AISI 316- debido a que el agua de inyección de pozo es muy corrosiva; 2) Armado mecánico y armado electrónico 3) Oficina Técnica 4) Desarrollo

Cada pieza que se fabricaba se le asignaba un código, cada producto se acompañaba con una carpeta con todos los protocolos que se habían utilizado. Antes que existiera COARPRO los equipos se importaban, principalmente los equipos eran de la marca alemana Siemens. COARPRO llegó a exportar equipos a Bolivia, Uruguay, Perú y Cuba. Cuando YPF empezó a modernizar las plantas, los caudalímetros de COARPRO fueron los más utilizados. “La parte electrónica la diseñó el Ingeniero Pauss, una de las personas más prestigiosas en electrónica, fue uno de los que hizo los diseños de los sensores”. “También participaba el Ingeniero Garce que tenía la cátedra de control automático”. ¿Cuánta gente trabajaba en COARPRO? ¿Era gente de Villa Elisa? Estaba la planta de Villa Elisa y la oficina de Buenos Aires. Una vez que se

desarrollo la empresa había agencias en Comodoro Rivadavia; en Caleta Olivia, en Río Gallegos y en Mendoza. Estas agencias cumplían una función de mantenimiento de los equipos que se vendían a las empresas petroleras que compraban el equipo y exigían el servicio de mantenimiento de los mismos. En Villa Elisa llegó a haber 46 personas y en Buenos Aires en Administración cerca de 20 personas. En cada una de las agencias había entre ocho y diez personas. Al principio, en la planta de Villa Elisa la mayor cantidad de la gente era de Villa Elisa. En las agencias se contrataba gente de la zona y algún ingeniero de YPF de cada una de las zonas.

FAPECO: Ocupa desde 1970 la planta de Avda. Arana. Fabrica equipos telegráficos y centrales telefónicas. La Planta es continuidad de lo que fue Transradio internacional. Realizó importantes trabajos en el exterior como el sistema para el sistema electoral en las elecciones nicaragüenses posteriores a la revolución sandinista. Llegó a tener 100 empleados. Fue cambiando, a lo largo de su historia, en el tipo de productos y servicios que ofrecía. En el año 2017 existen posibilidades de su cierre definitivo.

LA FORTALEZA: Abrió a fines de los 50 y cerró a comienzos de los 80. Trabajaba con Sulfato de Aluminio para la potabilización de agua. Producía derivados del azufre (conocida como la Fábrica de Azufre). Siempre tuvo pocos empleados; según testimonios, no llegarían a más de 10.

OFA: Oficina Fabril Argentina, el italiano Dino Rocco obtiene el permiso de radicación de su industria en 1947, en un principio comienza a fabricar productos industriales de acuerdo a lo que encontraba en el mercado, (arados manuales, morzas, separadores de placa de batería), incentivado por una licitación que hace el gobierno llega a fabricar filtros, caños de bronce agujereados, de una parte de la instalación de agua corriente de la ciudad de Buenos Aires. Luego empieza a fabricar algunos modelos simples de motores eléctricos para licuadoras y bombas centrífugas de pequeña potencia. Debido al éxito de estos productos OFA define como su principal línea de producción la fabricación de motores, especialmente motores para lavarropas, dejando de lado la fabricación de otros productos. Los motores comienzan a producirse en mayor cantidad hacia 1954 y son adquiridos inicialmente por la empresa Eslabón de

Lujo. Algunos años antes, en 1950, Rocco ya había comenzado a construir en OFA la planta de fundición con vistas a satisfacer el autoconsumo que le demandaría la fabricación de motores para lavarropas y la nueva incorporación de la línea de motores de refrigeración, que comienza a operar con carácter experimental hacia 1955. “Durante los primeros años de la empresa tanto la producción como la comercialización” (FRASSA, 2003:24).

En 1964 la empresa decide diversificar su producción incorporando la fabricación de motocompresores para refrigeradores (comerciales y domésticos) y, años más tarde, motocompresores para aire acondicionado, productos que hasta ese entonces no se fabricaban en Latinoamérica.

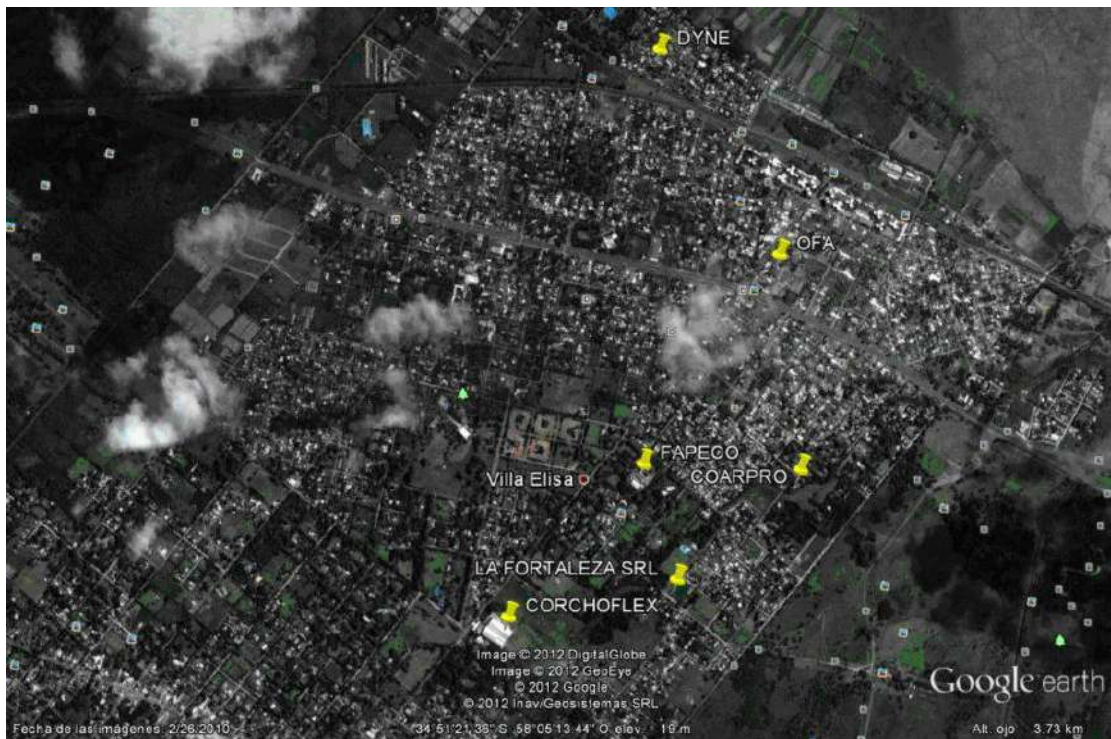
“La trayectoria comercial de OFA continuó en ascenso y es así que hacia finales de los años 60, comienza a exportar sus productos a varios países latinoamericanos, especialmente a Chile y Uruguay, al amparo de diversas ventajas crediticias y fiscales que ofrecía el gobierno argentino por ese entonces. Hacia mediados de los años 70 la producción total de OFA se mantenía cercana a los 450 mil productos anuales: aproximadamente 275 mil motores eléctricos, entre los que ofrecía una variedad de cuarenta modelos diferentes, y 170 mil motocompresores” (FRASSA, 2003:26).

Esta exportación se interrumpió en 1978 por medidas de la dictadura que desprotegeron la industria nacional a partir de un tipo de cambio alto y la apertura de importaciones donde la principal competencia vino de Brasil donde se instalaron multinacionales que fabricaban motocompresores, esto hizo que OFA tenga su primera convocatoria de acreedores en 1979.

El proceso productivo de OFA estaba organizada en tres sectores básicos: el sector Productivo, el sector Técnico y el sector Administrativo. Una de las particularidades de OFA desde el punto de vista productivo fue el carácter de fábrica integral, la totalidad del proceso productivo se realizaba en la fábrica, desde la fundición del acero y la construcción de las matrices de los diferentes modelos, hasta el mecanizado, armado y ensamble de motores y motocompresores, incluyendo el control de calidad de los productos. (FRASSA 2003:28).

Llegó a tener cerca de 1200 trabajadores, entre dependientes y externos,

hacia principios de los años 70 .Parte del proceso productivo de OFA era realizado externamente a través de la subcontratación de pequeños talleres mecánicos y del trabajo a destajo de numerosas familias que realizaban el bobinado manual de los motores. Después de la convocatoria de acreedores de 1979 comenzó la disminución de trabajadores. En 1983 OFA contaba con 550 empleados, en 1989 con 480 y en 1990, año en que se presenta el concurso de acreedores, solamente con 345. Durante la administración judicial de la empresa este número continuó reduciéndose, pasando de los 250 trabajadores en 1993 a los 160 en 1997 y al escaso número de 82 al momento de conformarse la cooperativa de trabajo en 1998. Finalmente de estos últimos 82 trabajadores sólo 40 fueron incorporados para trabajar activamente en la cooperativa COTRAVE.



Ubicación de las fábricas en Villa Elisa. Imagen Google Earth. 2017.

La mirada integral permite ver proporciones, el mapeo graficarlas, identificar distancias, tal vez hacer más comunicable el sustrato de una identidad. La proporción de trabajadores industriales sobre la población ocupada total de la localidad; permite dos movimientos, el primero es emparentarse con otras ciudades consideradas industriales (en la región ciudades/partido como Berazategui; Berisso o Ensenada) y el segundo movimiento hacia el interior de la comunidad, donde la historia conocida de una fábrica por uno, se conecta con

las otras historias de fábrica conocida por otros. Entonces, pensar que, un porcentaje no es solo eso sino que implica identidad y la identidad pertenencia.

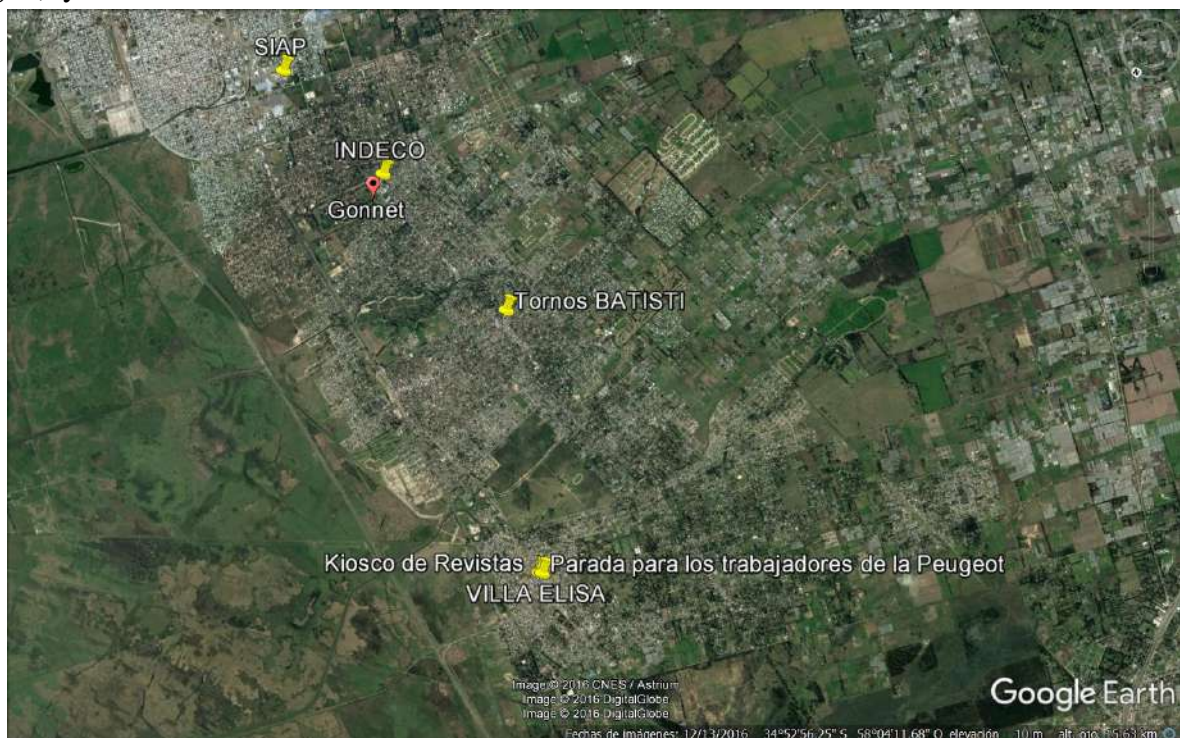
Al ubicar en el mapa las fábricas, la experiencia del trabajador se ubica en un escenario donde hay otras industrias, donde hay otros trabajadores. En el mapa, las familias de trabajadores de las industrias tienen en común más cosas de las que se podía suponer: el drama de la amenaza a la fuente de trabajo ya no es un drama individual sino que en la misma comunidad se comparte la misma incertidumbre. Hay avenidas que comunican las fábricas, la Avenida Arana pasa por tres de esas fábricas y es parte del recorrido para ir a las otras tres. El kiosco de Arana y Centenario es un punto de encuentro, donde según testimonios, “los trabajadores de distintas fábricas hacían cola a las seis de la mañana para comprar el diario y los cigarrillos”. Otros testimonios nos manifestaban que “la sirena de entrada de OFA, marcaba los horarios de Villa Elisa, para los comercios, pero también para el chico que iba a la escuela o el que iba a trabajar a otro lado”.

El mapa nos permite pensar un radio de influencia en todo el movimiento cotidiano, que nos ayuda a pensar otros impactos en la comunidad.



Pero también la historia de otros trabajadores industriales que, viviendo en Villa Elisa, trabajaban en fábricas de la región (seleccionamos siete), que se

trasladaban en un radio de no más de diez kilómetros. A partir de los relatos, se puede observar cómo los trabajadores industriales de Villa Elisa circulaban entre diferentes fábricas. A partir del trabajo de investigación, identificamos siete fábricas en un radio de menos de diez kilómetros: La Peugeot; Alpargatas; Ducilo; Rigolleau – del Partido de Berazategui- y Batisti; INDECO y SIAP de localidades cercanas a Villa Elisa en el Partido de La Plata. En muchos casos compartían además del barrio, los mismos circuitos, el mismo transporte o puntos de concentración, pero también, el sindicato, el club, la escuela de sus hijos, y frecuentaban los mismos comercios.



Villa Elisa se comunicaba por transportes que actualmente no circulan; los principales eran el ferrocarril que unía Villa Elisa con la estación Gutiérrez de Berazategui; y el colectivo Rio de La Plata ramal Ranelagh que comunicaba a Villa Elisa con una parte de Gutiérrez y Ranelagh. Otra de las vías de comunicación es por el ferrocarril Roca vía Quilmes que comunica las estaciones de Villa Elisa con las de las estaciones de Berazategui, Pereyra, Plátanos, Hudson y Berazategui. Los colectivos que en diez minutos van de Villa Elisa a la Rotonda de Alpargatas, llevaban a los trabajadores de la fábrica Alpargatas y, colectivos propios de la empresa Peugeot recogían a sus trabajadores en Villa Elisa y los llevaban de vuelta. Según testimonios, éstos últimos llegaron a ser trecientos. Cercano a Villa Elisa, pero en el partido de La Plata, tres industrias

conectadas por el camino General Belgrano (Batisti; Indeco y SIAP) también eran lugares de trabajo de obreros industriales que vivían en Villa Elisa.

Al considerar otros obreros industriales que vivían en Villa Elisa e iban a trabajar a otras fábricas implica pensar flujos de los traslados, lugares de encuentro, lugares de concentración, horarios donde estos flujos y estos lugares de concentración se hacían más intensos y las implicancias en la vida cotidiana de una comunidad.

En la construcción de la memoria comunitaria, en ese diálogo entre pasado/presente/futuro aparecen planos muy diferentes en cortes temporales de edad, una cosa es la memoria del que vivió esa experiencia y otra del que no la vivió pero le fue transmitida; también hay diferencias ya que, no todos vivieron de la misma manera el mismo lugar de trabajo.

En el trabajo de construcción de una cartografía de la memoria, la visión de cada uno se ve completada por la visión del otro. Las formas de transmisión de estas experiencias forman parte de los que de alguna manera va construyendo esa comunidad, cómo su memoria va definiendo que valoraciones, qué explicaciones predominan y cómo se vinculan estas explicaciones con las medidas políticas que toman los diferentes gobiernos.

Ungaro (2012) establece diferencias entre “marcas tangibles”, las que pueden ser observadas por cualquiera, de las “las marcas intangibles”, que solo son visibles para aquellos que tienen conocimiento de los hechos, para los que tienen memoria de esos acontecimientos que impregnaron un “aura” a ese sitio. Entonces el aporte de construcción de una memoria comunitaria es que al menos algunas marcas intangibles puedan ser visibles otros además de los que vivieron los hechos.

El trabajo sobre la memoria comunitaria: “Vecinos por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Villa Elisa”

El mapa permite pensar la comunidad. Ubicar las fábricas juntas facilita el ejercicio de relacionar lo que existía como memoria individual y tal vez de la familia del trabajador, formando parte de una identidad comunitaria. ¿Qué es la memoria comunitaria? Lo primero que se puede decir es que no es una sola;

que siempre es un recorte, una selección, es tensionada y es cambiante.

Para enriquecer la reflexión sobre las posibilidades de intervención social en la memoria comunitaria vamos a dialogar con la literatura de Borges. En un artículo periodístico de Kancyper en el años 2012, nos brinda elementos para poder trabajar el tema de la memoria desde la literatura de Borges, es entre los pliegues de la “cambiante forma de la memoria que está hecho el olvido”(Los Conjurados). Como señala Kancyper (2012), de alguna manera, Borges distingue cuatro tipos de memorias; la del esplendor, la del rencor, la del pavor y la del dolor. En la memoria del esplendor, la dimensión del pasado ilumina el presente y el futuro pero advierte sobre la fugacidad de la felicidad (Borges, El Poeta y la escritura). En la memoria del rencor, el presente y el futuro permanecen hipotecados para reivindicar un injusto pasado. En la memoria del rencor podemos distinguir dos diferentes memorias, la memoria del rencor comandada por resentimientos y remordimientos conscientes y manifiestos (Borges, cuento Emma Zunz) y aquella otra memoria del rencor en la que los resentimientos y remordimientos se encuentran latentes, encubiertos o enmascarados (Borges, Funes el memorioso). En la memoria del rencor prevalece la esperanza reivindicatoria. El mnemonista del rencor se posiciona como una pretenciosa e injusta víctima por las frustraciones padecidas. Frustraciones, promesas e ilusiones incumplidas que lo legitiman para detentar un poder soberbio y reivindicativo, generando en la dinámica del campo intersubjetivo una tensa atmósfera de crispación, que suele exteriorizarse de un modo compulsivo a través de la queja, el litigio, el reclamo, el reproche y la venganza. En la memoria del pavor lo traumático empantana presente y futuro con un sentimiento de desconfianza que prevalece. El presente no se vive como un verdadero presente, no puede permanecer ni pertenecer en un lugar y en un tiempo sostenido, le resulta difícil entablar vínculos confiables (Borges, poema El Amenazado)⁵⁹. El destino del sujeto apresado por la memoria del pavor se halla regido por el accionar inconsciente de angustias de desvalimiento y de muerte que no alcanza a dominar. En la memoria del dolor, ésta no se olvida el pasado, pero se lo admite y acepta a lo perdido como lo irrecuperable y

⁵⁹ En este poema Borges enfoca en cámara lenta la existencia del dolor y de la tristeza que se presentifican durante el trabajo de elaboración de un duelo normal.

resignable, lo cual posibilita el pasaje al presente para transformarse en experiencia pasada, ya que sólo de esta manera se lo puede considerar como una experiencia útil frente al presente, asume por un lado la pérdida y por el otro, la asunción de otra realidad menos idealizada pero más acotada e imperfecta. En la memoria del dolor se posibilita aprender el arte del olvido, y la apropiación del dolor puede convertirse en una fuerza dinámica capaz de propiciar la reconstrucción de un sentido propio y comunitario. Los duelos comandados por el dolor y no por el rencor ni por el pavor habilitan al sujeto a dar eficazmente vuelta la página de su historia repetitiva para habilitar entonces un nuevo comienzo. Este aporte de la literatura de Borges, y la conceptualización de la memoria del dolor, como aquella que permite aprender apropiarse del dolor y convertirse en una fuerza dinámica capaz de reconstruir un sentido comunitario podemos verlo en la experiencia que comentamos a continuación que sin duda constituye una intervención en la construcción de la memoria comunitaria.

En febrero de 2017, un trabajo colectivo iniciado por un grupo autodenominado “Vecinos por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Villa Elisa“, inició un trabajo de reconstrucción en un listado de los desaparecidos y asesinados de y en Villa Elisa en la dictadura militar de 1976, incluyendo los asesinatos de las fuerzas paramilitares desde 1974. El origen del trabajo tenía que ver con la falta de información sobre los Desaparecidos y Asesinados de Villa Elisa durante el Terrorismo de Estado llevado adelante por la Dictadura, e iniciado unos años previos por bandas paramilitares como la Triple A y el GNU. Otro elemento considerado es que ha habido, en otras localidades de la provincia de Buenos Aires, un trabajo de base que permitió definir claramente el conjunto de desaparecidos y asesinados de esas localidades. Sobran ejemplos, pero en localidades como Ayacucho, Chivilcoy, Chacabuco, Lobería, Bolívar se sabe claramente quienes son los desaparecidos y asesinados de esas localidades. Una de las explicaciones posibles es que al pertenecer al Partido de La Plata no era necesario generar una información aparte, o que se considere que no tiene sentido separarla. Sin embargo, hay prácticas de conmemoración donde, por ejemplo, están claramente identificados los caídos en Malvinas de Villa Elisa. No

pasa lo mismo con los desaparecidos y asesinados de Villa Elisa durante el terrorismo de Estado. Se mantiene un nivel de información difuso. Se conocen casos aislados y totalmente despersonalizados: “el caso de la casita de las torres”; “la chica que secuestraron en barrio San Jorge”. Esta información difusa a 30 años de la finalización de la dictadura consideramos que es un tema crítico. No hay conocimiento suficiente en los habitantes de Villa Elisa sobre los desaparecidos y asesinados que vivieron en algún momento de sus vidas en esta comunidad.

Este grupo de Vecinos por la Memoria, la Verdad y la Justicia se plantearon la importancia de hacer presente a los desaparecidos y asesinados que vivieron en Villa Elisa, como una contribución a un debate, en el cual la dictadura no fue algo que ocurrió lejos de Villa Elisa. Las calles de Villa Elisa tienen marcas que hoy estaban invisibles. Hay desaparecidos que vivieron en diferentes barrios de Villa Elisa; que fueron a escuelas y clubes de Villa Elisa; que tienen sus amigos y familiares en la zona; algunos que fueron secuestrados en Villa Elisa y nunca más se supo de ellos.

El acto y el mural del 25 de marzo de 2017

Este grupo de vecinos que se conformó como “Vecinos por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Villa Elisa”, juntó datos biográficos de los desaparecidos, hizo un listado inicial y se fueron agregando datos. Se fue teniendo una estrategia de acercamiento con familiares y amigos para ponerlos en conocimiento e invitarlos, pero también para confirmar datos básicos que aparecían como difusos, conseguir imágenes y se trató de agregar datos sobre la vida de cada uno en Villa Elisa: la escuela o club donde habían ido, el domicilio o lugar de trabajo, además de la pertenencia política, la fecha de secuestro y los datos que hubieran posteriores al mismo. Se fue ganando en precisiones de la información y, por primera vez, en treinta y cuatro años de democracia, comunitariamente, en un acto el 25 de marzo, se pudieron decir sus veintitrés nombres, datos biográficos, donde vivían, cuál era su relación con Villa Elisa, la pertenencia política, veintitrés historias que comienzan a conocerse, sabiendo que se trata de un listado preliminar. En este acto

participaron, la Murga Pateando la luna - la más importante de Villa Elisa, con gran presencia de Jóvenes-, una cantante de Villa Elisa, y se acercaron más de cuatrocientas personas.

Esto se plasmó en un hermoso mural⁶⁰ (que contiene en su diseño algunas de las fotos), coordinados por el artista local Martín Laspina, y con mucha participación de otros artistas. Se inauguró así un paseo de la memoria en la zona más céntrica de Villa Elisa, justamente en la entrada de la fábrica OFA (que fue la más importante en la historia de Villa Elisa). También se colgaron cordeles que contenían la foto de los desaparecidos y algunos datos biográficos y una artista plástica de Villa Elisa junto con un grupo, confeccionaron unas mariposas con los nombres de cada uno de los desaparecidos, que también fueron colocadas en el espacio público el día del acto.

El acto fue el más importante sobre el tema que se ha hecho en Villa Elisa; concurrieron más de cuatrocientas personas, dejó una marca muy importante con el mural y tuvo un impacto con expresiones muy significativas. Y ya se ha transformado en un punto de referencia para otras manifestaciones como la que se llevó adelante reclamando la aparición con vida de Santiago Maldonado en agosto de 2017. Hubo manifestaciones de agradecimiento por el reconocimiento a familiares, fueron muy conmovedoras las fotos que se sacaban los familiares de desaparecidos junto a la parte del mural donde estaba la foto de su familiar o amigo, la circulación de fotos vía *whatsapp* hizo que muchos amigos y conocidos pudieran tener y, en algunos casos ver, a sus amigos, un recuerdo que hasta ese momento no tenían, en el caso de las fotos se puso en común y se dio circulación, por redes informales y se escucharon expresiones tales como “puedo ver la foto?, hace cuarenta años que no la veo”.

“El señalamiento físico y simbólico de hechos significativos para una comunidad y el uso de la cartografía se presentan como acciones conjuntas o herramientas facilitadoras de la integración social que promueven la apropiación de la Historia por parte de las comunidades y generan sentido de pertenencia local. Promueven, a su vez, prácticas reflexivas sobre hechos o sucesos, uniendo el pasado con el presente”.(UNGARO PABLO, 2012)

60 <http://www.eldia.com/nota/2017-3-31-7-14-58-el-muro-que-habla>

En este aporte a la construcción de la memoria, los elementos cartografiados ocupan un lugar muy significativo, los domicilios, la pertenencia a escuelas y clubes y los lugares de trabajo de Villa Elisa, se transforman en una referencia, en un punto de partida para pensar, para implicar-se, también para completar biografías.

Estas dos iniciativas, el involucramiento de personas en las mismas, y continua generación de acciones en lo público, forman parte de las disputas sobre las memorias, de búsqueda de su legitimidad social que disputan el sentido común. La memoria comunitaria está todo el tiempo en movimiento y es desde la cartografía donde podemos reconstruir la mirada del conjunto de la comunidad y desde las sensibilidades son mayores cuando se discute la calle que transita, la escuela o el lugar donde trabajo, la combinación de investigación e intervención encuentra en la cartografía social una de sus mejores expresiones.

Bibliografía

BELINCHE MONTEQUIN, M. (2013). Cartografía de la memoria: Malvinas, entre las propuestas pedagógicas estatales y las representaciones que circulan en las aulas [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.953/te.953.pdf>

CARBALLEDA, A (2004) Representaciones Sociales e identificación de procesos ligados al papel de la identidad y la memoria. Revista Margen N 33. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen33/represen.html>

FRASSA, J (2003). El mundo del trabajo en cambio. Trayectorias laborales de los ex – trabajadores de OFA. Tesis para obtener la Licenciatura en sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata

Historia Industrial de Villa Elisa. Página de Facebook. <https://es-la.facebook.com/LaHistoriaIndustrialDeVillaElisa/>

JELIN, (2013) ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/historia/Jelin.pdf

LÓPEZ PARADA, E. (2013). La cartografía como relato: Intervenir los mapas, narrar las ciudades. *Orbis Tertius*, 18 (19), 158-186. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5998/pr.5998.pdf

UNGARO, P (2012). Diseño para la Memoria. Hacia una cartografía platense. Ponencia publicada y presentada en las IV Jornadas latinoamericanas de Diseño para el Desarrollo Local, San Juan, Argentina, 19 y 20 de abril de 2012.

La cartografía social. Miradas que visibilizan y construyen

Constanza Canali⁶¹

Guillermo Maciel⁶²

Presentación

Este escrito, surge de una invitación, alguien nos propuso “escriban sobre la utilización de la cartografía social en su equipo”. En un primer momento nos entusiasmó la idea.

Como equipo interdisciplinario del campo de la salud comunitaria, habíamos utilizado la cartografía social, en distintas instituciones, organizaciones y con distintos grupos y nos había resultado un hallazgo.

Pasamos a una etapa de resistencia en la escritura, en la que nos parecía que la experiencia había sido rica y útil para el equipo, pero nos costaba plasmarla como un artículo que se enmarcara dentro de un escrito más cercano al mundo académico. Allí anduvimos un tiempo, hasta que retomamos un material editado hace algunos años “CARTOGRAFIA SOCIAL. Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación”. En su introducción decía:

“Este libro es como la cartografía social, una construcción colectiva. (...) colectiva porque aquí hay una virtud reunida, lazos reales que trabajan en conjunto por la apertura del conocimiento y para su democratización y popularización.

(...) Allí están todos los cartógrafos, sentados en el piso, en el mismo nivel, dibujando y representando un territorio propio. Jugamos seriamente a recordar, debatir, y soñar nuestro territorio con una única proyección, la colectiva. Queremos que esta construcción colectiva sirva para animar a más compañeros, colegas y amigos a abordar este método de trabajo que implica una dinámica preciosa: la del debate, el diálogo, la democracia y el juego. Una dinámica que alegre, que seriamente cuestiona los viejos modos de recordar,

61 Licenciada en Trabajo Social

62 Operador en Psicología Social

relatar y trazar el territorio”. (DIEZ TETAMANTI, J.M; ESCUDERO, H. 2012:9-11)

De este convite, fuimos retomando /construyendo algunas ideas, articulaciones, reflexiones, memorias principalmente vinculadas a la articulación de perspectivas y conceptos de nuestro espacio-lugar de intervención, el campo de la “Salud Comunitaria”.

Este escrito surge del asombro y del compartir. Del “asombro” porque nos alimentó el deseo de conocer, de mirar de otra manera. Nos sorprendió cada encuentro donde cada mapa era una manera distinta de mirar, un mismo lugar se representaba/construía y compartía de distintas maneras. Nos “asombramos” con las miradas de los niños/as, con los mapas de los niños y niñas, cargados de contenido, expresando sus gustos, sus sentidos, sus preocupaciones, compartidos en algunos aspectos con el mapa de los adultos y muy propios de sus mundos y sus anhelos en otros. Así, nos fuimos “asombrando” cada vez que trabajamos y construimos un mapa social.

También surge del compartir con amigos profesionales que vienen desplegando conocimiento y práctica desde el campo de la cartografía social, nos fuimos retroalimentando en el entusiasmo que nos generaba la cartografía social desde “lo nuevo”, “lo novedoso”, no solo en términos instrumentales (nunca antes habíamos utilizado la cartografía social como herramienta de conocimiento e intercambio en nuestros espacios de intervención comunitaria); sino lo nuevo, en cuanto a la posibilidad de aproximarnos, a esos nuevos/viejos lugares en los que, a partir de la cartografía social, habría nuevas formas de intercambio, nuevos sentidos (y sentires) y nuevos lazos sociales.

Más que un artículo, es un “relato”, de lo intentado, lo hecho, lo no hecho, lo proyectado, pero principalmente, lo compartido. Es el relato de nuestro recorrido en los territorios y en la aproximación a la cartografía social, en espacios de intervención en salud comunitaria.

Para finalizar esta presentación, agradecemos a esos primeros profesionales, haberse planteado el objetivo de democratizar y popularizar el conocimiento, ha sido y es un desafío para nosotros seguir pensando y construyendo herramientas y perspectivas que nos inviten a ser parte de la

construcción de espacios y sentidos colectivos en la intervención comunitaria.

Nosotrxs/el equipo/primeros encuentros/acuerdos y otras cuestiones....

Nuestro equipo se conformó hace algunos años, en el marco del Programa Médicos Comunitarios del Ministerio de Salud de la Nación. Desempeñamos nuestra tarea en un Centro de Atención Primaria de Salud ubicado en el partido de San Vicente, en el conurbano bonaerense. En aquel momento éramos parte del equipo: una psicóloga, una trabajadora social, un psicólogo social, un odontólogo y un coordinador del equipo (trabajador social).

Nuestra inserción tuvo como particularidad que, trabajaríamos como equipo interdisciplinario enmarcado en los “lineamientos” (no siempre tan delineados) de la Atención Primaria de la Salud, integrándonos a una institución en la que predominaba el modelo de atención médico hegemónico (tendiente a la mirada e intervención individualizada y biologicista de la salud).

El desafío fue construir sentidos y prácticas más cercanos/as a aquello que entendíamos como “Atención Integral de la Salud”. En este sentido, las prácticas de salud se vinculan con una concepción del quehacer en Salud que va más allá de la atención, donde también se ponderan las relaciones horizontales, simétricas y participativas e intersectoriales. Es decir, se plantea que para producir salud (Campos, 2009) es indispensable la conjugación de las acciones “sanitarias” con otras, así como la relación entre diversos saberes -técnicos y no técnicos en tanto se concibe a las problemáticas en Salud desde su complejidad. (AGEMIÁN, L. BUCETA, M. CANALI, C. MACIEL, G.2015 S/D).

Compartíamos (con matices y diferencias internas) una concepción de atención de salud, como aquella que trasciende los límites de las instituciones y que se propone tener una presencia activa en el territorio, fortaleciendo la perspectiva de la salud colectiva, entendiendo a la salud como proceso y como construcción socio-histórica y comunitaria.

Los primeros lineamientos de trabajo del equipo, se vinculaban a los siguientes objetivos:

- Diseñar estrategias y acciones que aporten al mejoramiento de la

accesibilidad a los servicios de salud.

- Fortalecer las articulaciones institucionales y comunitarias, a fin de ampliar la capacidad de brindar cobertura a las necesidades particulares de los grupos con los cuales se trabajaría en el ámbito territorial.

La modalidad de abordaje se enmarcaría dentro de un enfoque familiar, comunitario, territorial y participativo.

Como equipo, nos proponíamos abrir la puerta del CAPS y “salir” hacia aquella “complejidad” que se expresa, se manifiesta y despliega sus ebulliciones en el territorio.

Sabíamos que necesitábamos estar abiertos a construir y aprender en distintos planos, en lo teórico/conceptual, en lo metodológico/ instrumental en lo estratégico/ político.

Luego de los primeros e incipientes acuerdos del equipo, los interrogantes se desplegaron con fuerza. Que es el territorio? Cómo lo conocemos? Con qué instrumentos trabajaríamos?

Con estos interrogantes, algunas demandas institucionales y nuestras inquietudes como equipo, comenzamos nuestro recorrido, allá por el año 2012.

El territorio como movimiento, como caos...

Esa fue nuestra primer impresión en cuanto a la posibilidad de abordar los “problemas de salud” en el ámbito territorial. Lo territorial es movimiento, el trabajo territorial es incierto.

Los modelos teóricos, los modelos de intervención suelen verse “ordenados” y “fácilmente” replicables con la sola intención de su aplicabilidad. Pero la realidad no es tan sencilla...

Nuestro primer “obstáculo”, estaba dado por la extrañeza transmitida por los agentes institucionales, en cuanto a que “gente de salud” se presentara allí.

Fue un primer tiempo de “acercarnos” a las instituciones, a las organizaciones, en principio, para presentarnos, y como aspiración, poder establecer lazos institucionales que favorecieran el trabajo en red, a nivel territorial.

Nos fuimos conociendo con docentes, directivos, niños/as de escuelas del

área programática del CAPS, tanto urbanas como rurales, integrantes de organizaciones sociales, etc.

Se repetían algunas frases alentadoras hacia el equipo:

“Qué bueno que vinieron”, “hay mucho para hacer”, “ojalá podamos trabajar juntos”...

“Es la primera vez que se acercan hasta acá”.

En los devenires institucionales, lo emergente confluía:

“Acá el problema es el embarazo adolescente” (palabras de representantes del área de salud local)

“Se podría trabajar sobre el tema de las adicciones”
(Organización social barrial)

“Quizás podríamos empezar por una charla sobre alimentación saludable”;

“Acá cerca hay problemas con la fumigación en los campos”
(docentes y directivos de escuelas)

Aparecían algunas resistencias y muchos interrogantes al interior del equipo. La mayor certeza compartida en el equipo, estaba dada en que la complejidad, de la que hablamos al comienzo de este escrito, estaba en el territorio, en ese espacio donde se dan los encuentros y desencuentros, las disputas y confrontación de intereses, los anhelos y las aspiraciones de quienes transcurren allí (a veces más individualmente, y otras veces más colectivamente) su vida cotidiana.

El Territorio como Concepto/ el Territorio como espacio habitado

Entonces, la pregunta fundante: *¿Que es el territorio?*

En palabras de la profesora Cristina Plencovich, “No existen territorios a-históricos, como no hay territorios no humanos. En todo territorio se proyecta el tiempo en sus dimensiones de pasado y futuro y el presente se construye como inter-juego individual y social entre el pasado y el devenir. En la construcción de la identidad no quedan ajenas las trayectorias sociales ni las biografías individuales. Ellas van dejando marcas y vínculos que se actualizan en la acción de los actores. (...).

El territorio significa asumir doblemente la tierra, primero como espacio y

después como cultura; el territorio es asumido, vivido y transformado por sus actores como espacio vital, espacio de producción de cultura e identidad. (PLENCOVICH, M.C.; COSTANTINI, A.O. 2011:31).

Estas concepciones acerca del territorio, se nos hacían presenten en la recorridas por los distintos lugares: las escuelas, la sociedad de fomento, el barrio, el campo, por los grupos con quienes compartíamos actividades sanitarias: Rondas sanitarias, alguna charla informativa sobre prevención y/o promoción de salud, para la cual éramos convocados.

Todos esos lugares, espacios y momentos nos hablaban caóticamente del territorio y de lo que allí se venía construyendo o deteriorando, de lo que allí estaba sucediendo, **nos hablaba de espacios habitados**, de identidad, de otros y otras, de lazos sociales, de abandonos sociales, de tramas sociales, de tramas institucionales, de significaciones, de historias, de cambios, de marcas históricas, de arraigos y de desarraigos, de luchas de poder, de disputas, de relaciones sociales, de vínculos.

Aquí, comenzó la necesidad de la apertura de la mirada y la escucha, esa mirada que busca, que intenta enlazar, integrar.

Aquí, en el territorio, “Salud (así nos “nombran””, no es solo “Salud”: , es niñez, es género, es adolescencia, es lo ambiental, es lo público y lo privado, es lo familiar, son los problemas de los caminos intransitables en el campo, es el problema de las adicciones vinculado a los accidentes de tránsito, es la contaminación por basurales, por desechos de animales de producciones avícolas, es la contaminación por fumigaciones, es también lo que se hace, lo que se vive... el trabajo, la escuela, los vecinos, la plaza, las esquinas, las dificultades para llegar al hospital, para conseguir turno en “la salita”, las enfermedades, la salud. En el territorio la salud es comunitaria, la salud requiere otras herramientas, otros instrumentos y otras lecturas.

Así, fuimos llegando y seguimos llegando a la cartografía social.

La Cartografía Social como Herramienta de conocimiento e intervención

Los Talleres de Cartografía social

“El Territorio también puede ser entendido como una especie de relato cartográfico, donde la acción se despliega a través de los lazos sociales que lo articulan y cargan de sentido”.

Así, la mirada hacia lo territorial se ratifica desde un pensar situado, donde las coordenadas que marcan su cartografía son socio culturales y espaciales, pero también nos hablan de ritualidad, significaciones y vida cotidiana” (Carballeda, A.J.M. 2015)

Llegamos a la cartografía social con la intención de plasmar realidades invisibles, “problemas” inclasificables e inubicables en las lógicas más clásicas de las instituciones sanitarias.

Buscábamos instrumentos/herramientas que nos permitieran incluir esta complejidad y esta riqueza, incluir aquello que se encuentra en el espacio objetivo (reflejado en diagnósticos comunitarios o Análisis de situación de salud, estadísticas, etc.), pero también en el espacio subjetivo, donde aparece ese vasto mundo de significaciones, anhelos, capacidades y potencialidades comunitarias que se alojan en los territorios.

Así fue como, de manera sencilla y con un espíritu más ligado a lo “exploratorio”, comenzamos a realizar los primeros talleres de cartografía social en distintos ámbitos y con grupos con distintas características: ámbito urbano, ámbito rural, instituciones educativas, organizaciones sociales comunitarias; con niños/as, adolescentes y adultxs.

En los talleres de cartografía social, el equipo de salud, asumió la tareas de coordinación de la actividad y de análisis y sistematización de la información. Estos talleres fueron planificados, principalmente con la finalidad de socializar saberes y conocimientos acerca del/ de los territorio/s en los cuales se encontraban los grupos con los cuales estábamos trabajando.

Hemos trabajado en talleres en los que el mapa era realizado por distintos grupos etéreos, lo que nos permitió, al momento de compartir lo dibujado, mayores posibilidades de intercambio de miradas y percepciones sobre el territorio, ya que los mapas son mirados, leídos, contados, compartidos

singularmente.

Los cartógrafos y cartógrafas sociales comenzaban a hacer visible aquello que se encontraba invisibilizado para muchxs: las miradas sobre los lugares, los problemas y las propuestas.

Compartimos a continuación, la sistematización de lo compartido en distintos talleres (después de un tiempo conoceríamos la palabra/concepto “derrotero”, instrumento/guía que se utilizará en el taller de cartografía social)

Taller de cartografía social realizado en una Sociedad de Fomento en el ámbito urbano

	Lugares de referencia	Problemas identificados	Propuestas
Niñxs	Los lugares referencia se vinculan a actividades recreativas y comunitarias: Sociedad de Fomento: bailar folclore, murga reggaetón, árabe, fiestas, futbol, reuniones, ayudar, talleres. Plaza: jugar. Camping: Acampar en familia Laguna: Pescar mojarritas.	El problema que identifican de mayor preocupación para la salud, es la “presencia de basurales”. Indican las esquinas en las que se encuentran. “La basura trae moscas y ratas, nos enferma, por los virus y las bacterias. Contamina el aire y la tierra”. Para los niños/as “el Hospital está muy lejos”.	Ir a hablar con el intendente Juntarnos a limpiar el barrio Separar la basura: orgánico-inorgánico-reciclable.
Adolescentes	Escuelas y el CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud)	No Hicieron referencia a problemas del barrio.	No realizaron propuestas
Adultxs	Han compartido el mapa, haciendo referencia a los cambios en relación al pasado. Comenzando las frases para describir el presente del barrio... “Antes (con cierta nostalgia de un pasado cercano)” Su barrio llega hasta la terminal. El centro está alejado” La Sociedad de Fomento fue dibujada como espacio “festivo.	“junta de jóvenes fumando en la esquina”	No realizaron propuestas

Por cambios en la organización de la sociedad de fomento, estos grupos dejaron de reunirse y estas iniciativas no llegaron a concretarse.

Taller de cartografía social realizados en una escuela rural

	Lugares de referencia	Problemas identificados
Niñxs	Instituciones educativas y las casas de los amigos/as. El mapa principalmente está señalizado con referencias a “la casa de”, “la escuela...”, “el CEPT...”.	Los problemas que identifican se encuentran en el camino que recorren cotidianamente: Presencia de basurales, campos fumigados (al lado de la escuela), caminos intransitables. Ausencia de espacios de recreación y encuentro. El único espacio de encuentro y socialización es la escuela rural.
Adultos	Los lugares de referencia mencionados se vinculan a instituciones de salud, instituciones educativas y establecimientos de producción tampera, avícola y agrícola. Solo en un grupo se incluyó en el mapa la Comisaría de la Mujer.	En el momento de socializar la producción del mapa referían “Acá hay tambos, acá soja, “fumigan”, acá hay criadero de pollos”, contaminan por los desechos de sangre, tripas y materia fecal de los pollos”.

Continuidades de la Cartografía Social. Acciones en el Territorio.

A partir del taller de cartografía social, se continuó con distintas acciones socio sanitarias de trabajo conjunto entre la escuela Rural y el Centro de Salud. Se implementó el proyecto inter-institucional “Todxs somos promotores/as de salud”, el mismo fue co-coordinado por ambas instituciones. A partir del mismo, se visibilizaron temas de interés para los niños/as de la comunidad educativa, los cuales fueron analizados y priorizados junto con los niños/as, siendo los principales protagonistas de este análisis, así como de las propuestas de acción llevadas a cabo.

Temática de interés	Acciones realizadas
Contaminación del agua	Composición de una canción con información relevante para la prevención de enfermedades
Enfermedades transmitidas a través de los animales	Invitación a Promotoras de Salud Rural. Charlas informativa sobre enfermedades de transmisión a través de los animales. Medidas de Prevención.
Consumo problemático de Sustancias	Dramatización Noticiero “Noti 7”. Entrevista realizada a una profesional del campo de la Salud mental. Dramatización acerca de una situación de consumo problemático de sustancias en el ámbito familiar.

Palabras finales

Para finalizar, nos interesa destacar a la cartografía social, como una metodología y enfoque que favorece e invita a la proximidad, a compartir

historias, a recuperar modos de resolución de problemas, a desear, a recuperar, a realizar, a poner centralidad en lo colectivo y singular. La cartografía social nos ha invitado a conocer la singularidad de cada grupo y/o colectivo con el que hemos trabajado en el ámbito territorial, dando cuenta de sus necesidades, potencialidades y propuestas.

A partir de la “visibilidad” y “escuchabilidad” que nos propone la cartografía social, pudimos conocernos, compartir, proyectar, anhelar, concretar acciones de prevención y promoción de salud y a partir del trabajo conjunto con distintos actores institucionales, referentes comunitarios, hemos, en algunas situaciones, de manera incipiente, achicado la brecha en la accesibilidad al sistema de salud, el cual es nuestro objetivo ético y político.

Bibliografía:

AGEMIÁN, L; BUCETA, M. CANALI, C. MACIEL, G.(2015) Somos andando. (Documento producido para jornada institucional interna) S/D.

CARBALLEDA, A.J.M. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. Margen N° 76. En www.margen.org.

DIEZ TETAMANTI, J. M., ESCUDERO H. (COMPILADORES). (2012) CARTOGRAFIA SOCIAL. Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación. Editorial Universitaria de la Patagonia.

PLENCOVICH, MARÍA CRISTINA; COSTANTINI, ALEJANDRO, O. (2011). Educación, Ruralidad y territorio. Ediciones Ciccus. Buenos Aires.

Educação Geográfica e Cartografia Social das Práticas Espaciais de Jovens e Adultos

Daniele Prates Macedo⁶³

Rosângela Lurdes Spironello⁶⁴

1 Introdução

As práticas em Cartografia Social contribuem para a superação da Cartografia representacional, com base no paradigma cartesiano que entende o mapa enquanto significado de "representação da realidade" e naturaliza o espaço euclidiano. Estratégias cartográficas pós-representacionais deslocam a compreensão de mapa para um produto cultural, construído a partir de uma visão de mundo, carregado de intencionalidade, de ponto de vista, conforme GIRARDI (2011):

... uma cartografia pós-representacional, que foge do aparente anonimato político construído à luz de uma idéia de representação, e busca apresentar uma imagem que evidencie, não um quadro que se pretende "espelho" do real espacializado, mas uma mobilização política no espaço criado pelo mapa (GIRARDI 2011:5)

A desconstrução desta visão cartesiana de Cartografia permite pensar esta pela sua capacidade processual e de reflexão que resulta na comunicação das diferentes culturas e formas de pensar o espaço, fazendo desta, estratégia de resistência e legitimação das mesmas. Cabem esforços para pensar como tais práticas podem adentrar os espaços formais do ensino de Geografia, proporcionando outros entendimentos sobre o espaço, envolvendo o uso da linguagem cartográfica, assim como, o caráter político da mesma.

Portanto, o presente artigo trata-se de uma análise da proposta de mapeamento colaborativo de Pelotas, Rio Grande do Sul-BR, realizado ao longo do estágio supervisionado em ensino médio no 1º semestre do ano de 2015, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, localizada na zona urbana de Pelotas,

63 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas – PPGeo/UFPel macedodani@hotmail.com

64 Prof.^a Dr.^a do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas – PPGeo/UFPel spironello@gmail.com

na qual vem enfatizar as possibilidades metodológicas do mesmo para o processo de ensino aprendizagem em Geografia.

O mapa colaborativo foi elaborado no decorrer do estágio pelos alunos da totalidade 8 da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que corresponde ao 2º ano do ensino médio. Por meio desta intervenção, constatou-se o quão significativa a Cartografia Social na Educação Geográfica de Jovens e Adultos pode ser, no que diz respeito ao ensino de Cartografia como para os demais conteúdos e conceitos geográficos, mas principalmente pela possibilidade dos alunos inserirem-se no mapa e refletirem sobre seus espaços vividos e percebidos.

Tudo quanto um aluno adulto sabe sobre seus amigos, seu trabalho e os desafios para conquistar seu salário, sabe porque aprendeu. É capaz de falar sobre esses temas com naturalidade e pertinência, e, se falar sobre os mesmos mais de uma vez, jamais os repetirá de forma estante. [...] portanto a Geografia essencial ao seu aprender visa menos agregar-lhe conceitos e informações e mais ampliar seus argumentos sobre seus amigos, seu trabalho, os desafios para garantir seu salário e a leitura de tempo e mundo que em sala de aula é capacitado a fazer. (ANTUNES 2012:10).

Em vista do que foi mencionado, este trabalho tem por objetivo, dialogar acerca das potencialidades da Cartografia Social e do mapeamento colaborativo nos espaços formais de educação, com ênfase para o ensino de Geografia e a partir da experiência dos escolares da Educação de Jovens e Adultos.

No intuito de contribuir para a valorização da Cartografia a partir de outras perspectivas, tais propostas que convergem para a produção de uma Cartografia para além do paradigma cartesiano, envolvendo sujeitos comuns, não cartógrafos. Através de mapeamentos que dizem respeito, aos seus espaços vividos e percebidos, ou seja, as suas práticas espaciais, envolvendo o corpo, os sentidos, as imagens e símbolos de um espaço simbólico, cultural na busca de uma Cartografia mais próxima do cotidiano.

Mapas fazem parte da formação cultural da humanidade. A partir da linguagem cartográfica pode-se conhecer e expressar as transformações vividas pela sociedade, ou seja, estes contribuem para a própria (re)produção do espaço.

Atentando para uma compreensão de mapa que envolve seu contexto de produção e os impactos que o mesmo pode causar, ampliarmos as possibilidades de leitura e comunicação do mundo a partir dos mapas, abrange a necessidade de apropriação de outras perspectivas cartográficas.

Para tanto é de fundamental importância o contato com linguagens cartográficas prontas (produtos culturais), assim como, com o processo de construção de mapas por meio de uma linguagem alternativa (ex: mapas mentais, anamorfozes) ou a produção da própria linguagem cartográfica, em que a estratégia é a mudança de conteúdo, que é o caso do inserir-se no mapa.

Portanto, a construção de mapas é um importante aliado no processo de ensino aprendizagem, pois possibilita diferentes leituras da realidade, assim como, permite aos envolvidos reconhecer que a elaboração de mapas é um movimento entre saber científico integrado aos aspectos subjetivos e perceptivos de um indivíduo ou povo, permitindo a compreensão sobre o mapa para além da cópia.

Apesar de focarmos na geografia Escolar, as possibilidades de aplicações teórico-práticas das Cartografias Sociais são diversas e nos conduzem a reflexões sugeridas a partir de pesquisas acadêmicas, situações escolares ou em relação à vida cotidiana de sujeitos auto-organizados. São perspectivas de subversão da linguagem dos mapas ou de outras funcionalidades da Cartografia diante de diferentes realidades que situam tais práticas cartográficas, viabilizando outras frentes de compreensão e uso dos conhecimentos cartográficos por estes sujeitos, saber estratégico só que não somente para o Estado e aos interesses capitalistas.

2 Metodologia

Os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta proposta estão pautados em três procedimentos, que são: a revisão bibliográfica, a observação participante e a análise documental.

A revisão bibliográfica permitiu observar a realidade a partir de um “olhar” geográfico, fazendo o movimento de confronto entre a realidade e as teorias. Os estudos realizados são relativos à ciência geográfica, o conceito de

espaço, as representações cartográficas e as Cartografias Sociais. Embasado também na Cartografia Escolar, que já possui vasto referencial teórico sobre o ensino de Cartografia e a construção das noções de relações espaciais e o ensino de Geografia.

Na continuidade, a observação participante possibilitou o relato das percepções do sujeito pesquisador no decorrer da investigação, com base nas revisões bibliográficas e demais técnicas empregadas. Dessa maneira, os relatos de vivência do pesquisador tiveram início com a elaboração do plano de ensino e dos planos de aula, seguido da observação da turma antes do início do estágio e durante o mesmo, assim como, da análise dos materiais produzidos no decorrer do mesmo.

Na análise documental conta-se com produções indispensáveis à realização deste trabalho, que são: o questionário socioeconômico aplicado aos alunos da turma do estágio, o plano de ensino e os planos de aula para o estágio e as produções dos alunos (mapas mentais e mapa colaborativo de Pelotas – RS).

O questionário socioeconômico organizado em 17 questões objetivas e discursivas permitiu a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Esta técnica apesar de caracterizar-se por uma abordagem quantitativa tem no final uma atividade de caráter subjetivo para complementar.

A atividade complementar consiste na caracterização da representação de um boneco (Figura 01), até que este fique parecido com o aluno. Junto à representação foi orientado aos alunos acrescentarem algumas informações, tais como: na cabeça do boneco os alunos deveriam colocar algo que queiram conquistar, na mão esquerda três características que possuem, na mão direita algo que queiram carregar por toda vida e nos pés, uma frase que os represente.



Figura 03: Representação do boneco. Fonte: desconhecida

O plano de ensino e os planos de aula entram como documentos para evidenciar a organização da proposta e os objetivos da mesma, contrapondo estes com os materiais produzidos pelos alunos, e assim verificar a relevância de tal proposta metodológica tanto para o ensino de Cartografia como para os conteúdos geográficos.

Quanto aos mapas mentais que antecedem a atividade do mapa colaborativo, para a sua interpretação foi utilizado à proposta metodológica de Richter (2011), com base em um mapa conceitual das categorias de análise dos mapas mentais (Figura 02), na perspectiva de identificar as leituras e interpretações que os mesmos fazem do espaço, ou seja, a expressão do raciocínio geográfico desses alunos. Quanto aos mapas mentais Richter (2011:135) destaca que este é: “[...] analisado como um produto da cognição do indivíduo em referência a leitura e interpretação das diferentes paisagens que estão presentes no espaço, em outras palavras, é a construção de um “olhar” mais geográfico sobre os contextos que ocorrem na sociedade.”

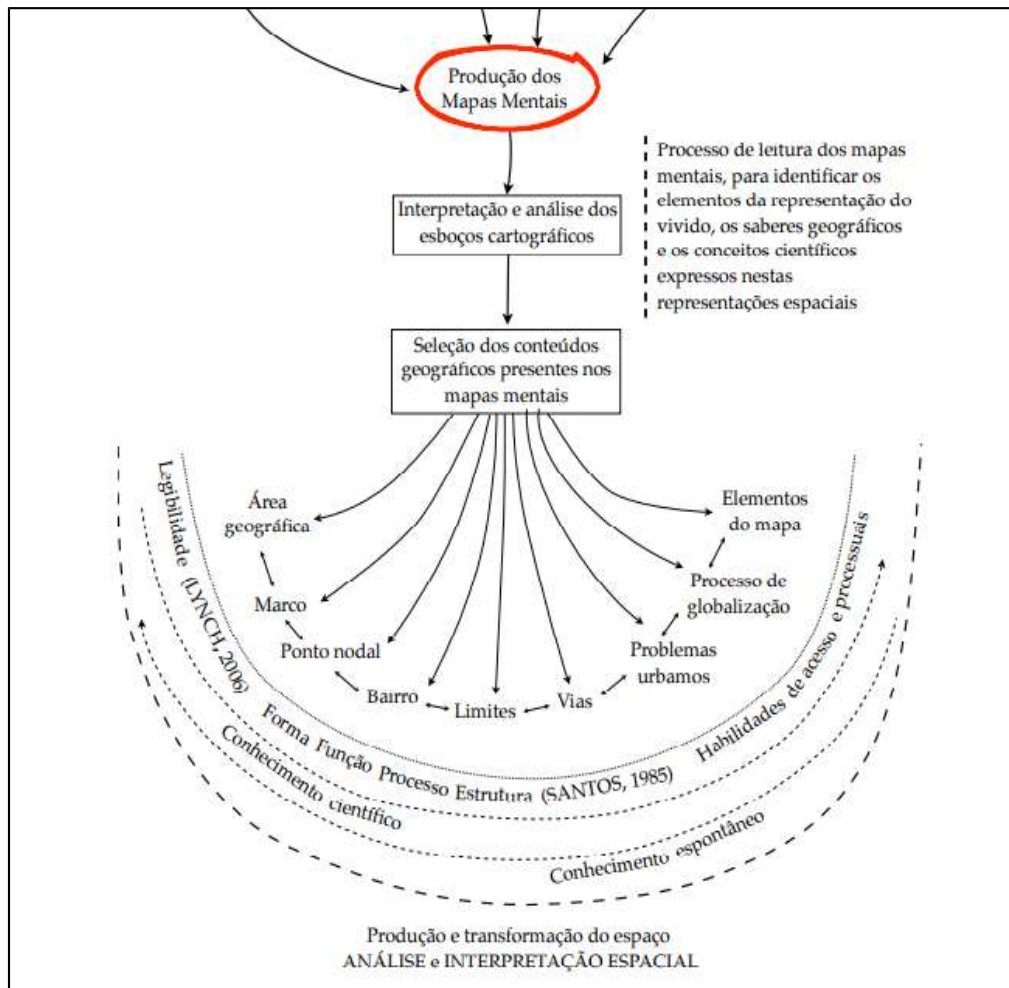


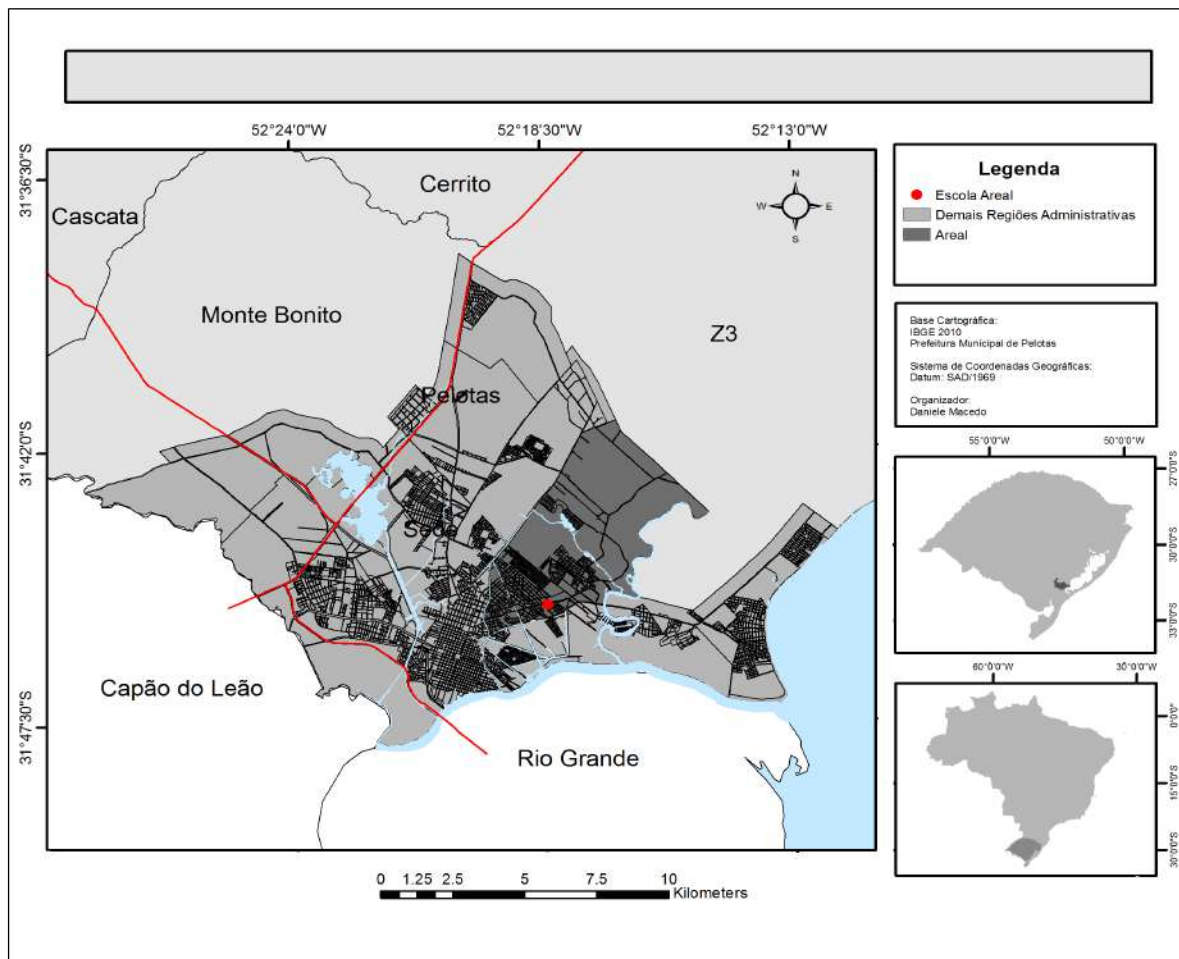
Figura 04: Mapa conceitual das categorias de análise dos mapas mentais. Fonte: Richter, 2011:137 (adaptado).

Por fim, o mapa colaborativo é analisado no que diz respeito aos referenciais teóricos adotados, em relação aos objetivos do plano de ensino, nas observações realizadas ao longo do processo, do produto (o mapa em si) gerado pelos alunos, nas avaliações realizadas por estes, enfim por todo o contexto de produção do mapa colaborativo.

3 Cartografar com escolares da Educação de Jovens e Adultos

No intuito de apresentar a experiência de estágio supervisionado no ensino médio na totalidade 8 da EJA da escola Areal, inicia-se uma breve apresentação da escola, seguido da caracterização do público alvo com base no questionário socioeconômico e na atividade de representação. Prosseguindo para a organização da proposta e para as análises e discussões do processo de elaboração dos mapas mentais e do mapeamento colaborativo.

A Escola Estadual de Ensino Médio Areal (Mapa 01), está localizada na Avenida Domingos José de Almeida, nº 2864 no bairro Areal na cidade de Pelotas - RS. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo alunos do ensino fundamental, ensino médio politécnico e da Educação de Jovens e Adultos.



Mapa 01: Mapa de Localização da Escola Areal na cidade de Pelotas – RS. Fonte: Organizado pelo autor, 2015.

Quanto ao público-alvo da pesquisa, esta contou com um total de 15 alunos que possuem idade que varia dos 18 aos 47 anos, residentes em sua maioria da zona leste da cidade de Pelotas - RS, de localidades como: Jardim Europa, Dunas, Obelisco e Vasco Pires que fazem parte do Bairro Areal. Há também alunos oriundos do Balneário dos Prazeres e da Colônia Z3, esta última do 2º distrito do Município de Pelotas - RS.

Portanto, a abordagem do conteúdo deve estar atenta a tal característica, sendo que para os alunos vindos desta localidade, a cidade de Pelotas, ou seja,

a sede do Município talvez não seja um lugar de significações além do local de estudo, assim como, talvez suas vivências não estejam tão atreladas ao espaço urbano.

Os alunos desta turma da EJA em sua maioria ajudam no sustento da casa junto com os demais moradores, onde a renda familiar varia de 1 a 2 salários mínimos.

Cabe destacar que ao serem questionados sobre o interesse em ingressar no ensino superior, os alunos demonstraram interesse em dar continuidade a seus estudos, apontando diversos cursos como possibilidades.

No que diz respeito à análise da atividade de representação percebeu-se a dificuldade que é a auto reflexão e a falta de clareza que estes alunos possuem para expor seus objetivos e metas para a vida, as lacunas em algumas partes das representações refletem isso, e mesmo que algumas das características não tenham sido respondidas o desacomodar e o refletir sobre si ficou evidente.

Antunes (2012) estabelece que à educação para jovens e adultos deva ir além das informações, é contemplar também o pensar sobre si e sua cultura. Portanto, mais do que coletar informações sobre os alunos, o questionário e a atividade estimulam estes a refletirem sobre sua realidade social e a subjetividade de cada um frente a esta realidade.

Os escolares desta turma em sua maioria são oriundos de uma realidade social que os exigiu desde cedo uma atuação profissional que possa contribuir para o sustento da casa, e por tal motivo frequentam o ensino noturno. Enquanto os alunos de idade avançada visam retornar aos estudos, que não lhe foram permitidos em idade regular devido a circunstâncias sociais e históricas.

No que consiste a atividade de mapeamento com estes escolares e no que resultou o mapa colaborativo dos alunos da totalidade 8 da EJA, buscou-se a partir do planejamento e da temática central elaborar e conduzir as discussões teóricas, culminando nas representações cartográficas.

A organização da proposta estava prevista conforme o plano de ensino para o período de estágio, portanto o tema geral, conforme o conteúdo

programático da escola foi “Urbanização”, sendo opção de o professor estagiário aprofundar a partir destas abordagens, ‘As cidades e o processo de urbanização’; ‘A história da fundação da cidade de Pelotas e Urbanização brasileira’; e as ‘Consequências do processo de urbanização’;

A proposta é de que o mapeamento colaborativo de Pelotas abarcar-se informações sobre a compreensão do espaço vivido, percebido e concebido por estes alunos, aliados aos conteúdos e conceitos geográficos acerca do processo de urbanização. Para tanto o trabalho foi organizada conforme a Figura 03:

ATIVIDADES/METODOLOGIA:

1º momento: Apresentação da proposta de atividade para os alunos da totalidade 8 – EJA;

2º momento: Exibir e debater o vídeo “Cartografias Sociais” com o Doutor em Planejamento, Economia Pública e Organização do Território Henri Acselrad.

3º momento: Analisar junto à turma o produto que irá se utilizar como base para o mapeamento colaborativo do espaço urbano de Pelotas, para tanto, partiremos da estrutura e elementos essenciais do mapa e da organização territorial da cidade Pelotas.

4º momento: Construção individual em folhas de ofício de mapas mentais das percepções pessoais dos alunos quanto aos seus espaços vivenciados na cidade;

5º momento: Socialização dos mapas individuais entre os grupos a fim de decidiram como se organizarão o que irão mapear, como e por que. Na sequencia inicio da construção coletiva do mapa de Pelotas;

Figura 05: Metodologia do plano de aula 4: construção do mapa colaborativo de Pelotas – RS. Fonte: Plano de aula 4 elaborado pelo autor, 2015.

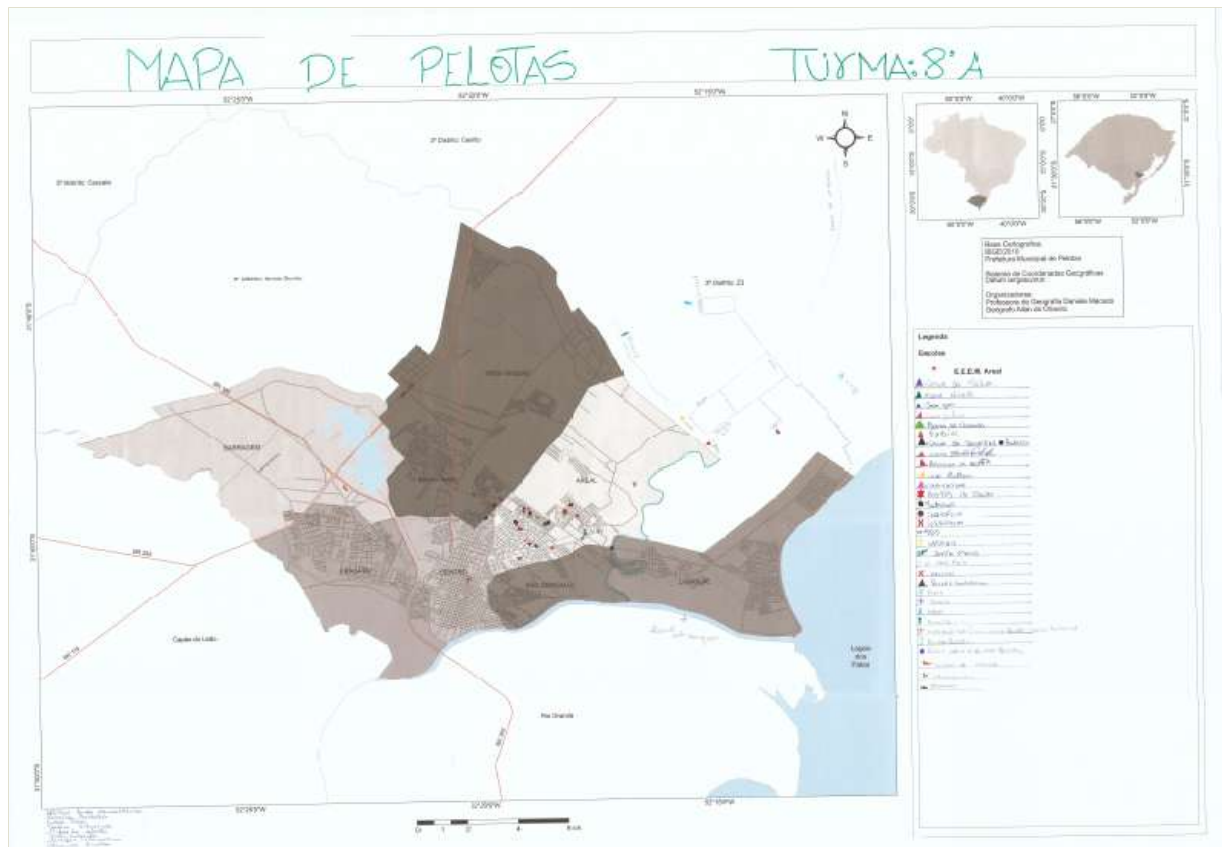
Ao analisar a figura 4 cabe esclarecer sobre o que se trata o produto utilizado como base para o mapeamento. O mapa base utilizado para a atividade foi semelhante ao Mapa 01 de localização da Escola Areal, no entanto, este produto não continha convenções cartográficas, legenda e título, ficando a cargo dos alunos da EJA gerarem um subproduto a partir deste mapa. O subproduto foi elaborado após a produção e análise dos mapas mentais, a partir das percepções socioespaciais dos alunos, ou seja, contendo o que para eles era significativo de ser representado.

Cabe justificar que a escolha de se trabalhar com mapas mentais e com o

mapeamento colaborativo a partir de um mapa clássico como base, foi no sentido de aliar estas diferentes formas de compreender a Cartografia e a espacialidade, contrapondo os conteúdos que envolvem as cidades e o processo de urbanização, evidentes no mapa clássico com o cotidiano vivenciado e representado por estes alunos nos mapas mentais.

A representação de parte do Município de Pelotas - RS, conforme a base cartográfica do IBGE (2010) permitiu análises do território junto aos escolares, no que diz respeito aos elementos essenciais do mapa, a disposição dos elementos naturais, a organização estrutural do Município e da cidade de Pelotas – RS, entre outras localizações e informações presentes no mapa base referentes a uma Cartografia cartesiana e aos conteúdos de Geografia Urbana.

Na continuidade da proposta, a elaboração de mapas mentais (Figura 04) pelos alunos da EJA, vem para contrastar o mapa base e dar vida ao urbano através das significações que envolvem o cotidiano dos alunos, a partir de representações dos seus lugares de vivência. Posteriormente, as informações contidas nestes esboços foram analisadas e discutidas (conforme o mapa conceitual de Richter, 2011 e o conteúdo programático), no intuito de compreender as leituras e interpretações que os escolares da EJA fazem do espaço vivido e as contribuições da Geografia nesta leitura.



Mapa 02: Mapa colaborativo de Pelotas – RS produzido pelos alunos da EJA. Fonte: Organizado pelo autor, 2015.

Na legenda do mapa acima, podemos captar os elementos espaciais que os alunos representaram, como a localização das casas, postos de saúde, padarias, farmácias, ferragens, igrejas. Outros objetos espaciais mais específicos e associados aos conteúdos abordados foram as Charqueadas, a Catedral São Francisco de Paula, que mesmo sendo igreja teve destaque por ser o sítio urbano da cidade de Pelotas–RS. O parque da baronesa foi outro destaque, o centro de eventos representado por uma formiga, para fazer menção a Fenadoce e empresas como o Macro Atacado Krolow, a transportadora Santa Maria, o supermercado Pois Pois e a sede da afiliada da Rede Globo em Pelotas, o grupo RBS TV. Tais localizações tornam-se intrigantes pela forte presença de espaços de consumo, em detrimento, por exemplo, dos espaços de lazer.

Os produtos cartográficos pelo viés da cartografia social possuem compromisso de estimular os sujeitos sociais a apropriarem-se dos conhecimentos cartográficos a fim de compreender seus territórios, essencial ao ensino de Geografia para jovens e adultos, como remete Antunes (2012), pois para que

ocorra aprendizagem é necessário à significação e a contextualização, possibilitando aos sujeitos transformarem-se.

Transformar no sentido de buscar redefinir as experiências destes sujeitos com o espaço, ou seja, pensar o território, pensar a produção do espaço e o lugar do cidadão e da sua cultura em um mundo Globalizado, vai ao encontro das considerações de Santos (2013:139) quando diz que: “... o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”, portanto faz parte da compreensão da cidadania e da cultura dos sujeitos em suas territorialidades.

Com base no exposto, o subproduto gerado, a representação em si, não nos permite conceber o espaço desta forma, sendo indispensável o foco no processo e análise do mesmo, no estímulo à representação, leitura e interpretação dos fenômenos e suas espacializações. A proposta busca fazer a relação com os conteúdos, enfatizando a importância da perspectiva espacial na investigação dos fatos sociais e/ou naturais, e como estes contribuem para a produção do espaço, influenciando as práticas espaciais, ampliando as possibilidades de compreensão do espaço e comunicação através das representações espaciais.

Ao analisarmos o mapa colaborativo percebe-se que as práticas espaciais dos alunos da totalidade 8 da EJA estão concentradas em localidades da zona leste de Pelotas-RS, sendo boa parte do mapa da cidade de Pelotas vazio de referências para estes sujeitos. O processo de construção dos mapas e as observações feitas pelo sujeito pesquisador conferem que estes alunos possuem espaços restritos de circulação, o que nos remete a Santos (2013:137) quando este diz que: as pessoas se reúnem em áreas cada vez mais reduzidas, construindo uma percepção de espaço que é parcial e fragmentada, portanto “a capacidade de utilizar o território não apenas divide como separa os homens, ainda que eles apareçam como se estivessem juntos.”

Portanto, refletir sobre o lugar que se ocupa no espaço, confere ao exercício da cidadania a luta por direitos territoriais, onde se depara com a presença de espaços humanamente desvalorizados, reduzidos as ações da família,

escola e trabalho, empobrecido material, social, político, cultural e moralmente, tornando o cidadão impotente diante de tantos abusos (Santos, 2013), evidenciando através do processo de mapeamento algumas das discussões presentes em sala de aula, referentes à desigualdade socioespacial, o direito à cidade, a compreensão de cidadania.

Assim, as análises do mapa colaborativo questionam o direito ao entorno, aos espaços públicos, de cultura, de lazer, os bens e serviços indispensáveis, onde estão nestas representações, não pertencem ao espaço vivido destes alunos? Neste sentido, o mapa colaborativo permitiu ampliar a percepção espacial dos alunos sobre o seu Município, o entendimento do território como face importante da cidadania, e a compreensão do mapa enquanto linguagem e capacidade discursiva, possibilitando a espacialização dos conteúdos de geografia urbana abordados e que foram significativos para os alunos.

Por fim, no intuito de exemplificar o quão significativa foi à proposta encerra-se com algumas avaliações descritas pelos alunos, conforme a proposta de avaliação na Figura 5:

<p>7. A construção coletiva do mapa de Pelotas-RS proposta a turma 8A da Educação de Jovens e Adultos da Escola Areal tinha como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estimular a atuação coletiva;• Propiciar a análise do espaço urbano de pelotas vivenciado pelos alunos;• Compreender e apropriar-se da linguagem cartográfica;• Reconhecer e aplicar os conceitos e conteúdos de geografia urbana espacialmente no mapa de Pelotas-RS; <p>a) Levando em consideração a sua participação na construção do mapa coletivo de Pelotas-RS você acredita que os objetivos citados acima foram alcançados? Por quê?</p> <p>b) Este trabalho foi importante ou interessante para você? Por quê?</p>
--

Figura 05: Avaliação do processo de construção do mapa colaborativo de Pelotas - RS. Fonte: Organizado pelo autor, 2015.

A partir da proposta de avaliação da Figura 05 algumas das avaliações dos alunos organizadas abaixo:

6a= Acredito que sim, pois nós nunca tínhamos realizado um trabalho em grupo, ficamos bem unidos, discutimos sobre o mapa, o analisamos e refletimos sobre ele.

b= Bem legal, interessante sim, nunca tinha feito um mapa que eu pudesse colocar as coisas que acho mais importantes.

6- A) Acredito que sim pois que isso nos ajudou a reconhecer melhor o lugar onde a gente mora e também saber o que não temos que melhorar nele.

b) Foi interessante pelo fato de eu conseguir identificar o lugar onde eu moro.

6. a. Sim, porque todos os meses colegas se juntaram para fazer o trabalho unidos mostrando os locais onde moravam e os lugares de perto de sua casa...

b. Usar dois porque foi muito bom trabalhar com o mapa e saber por onde andamos.

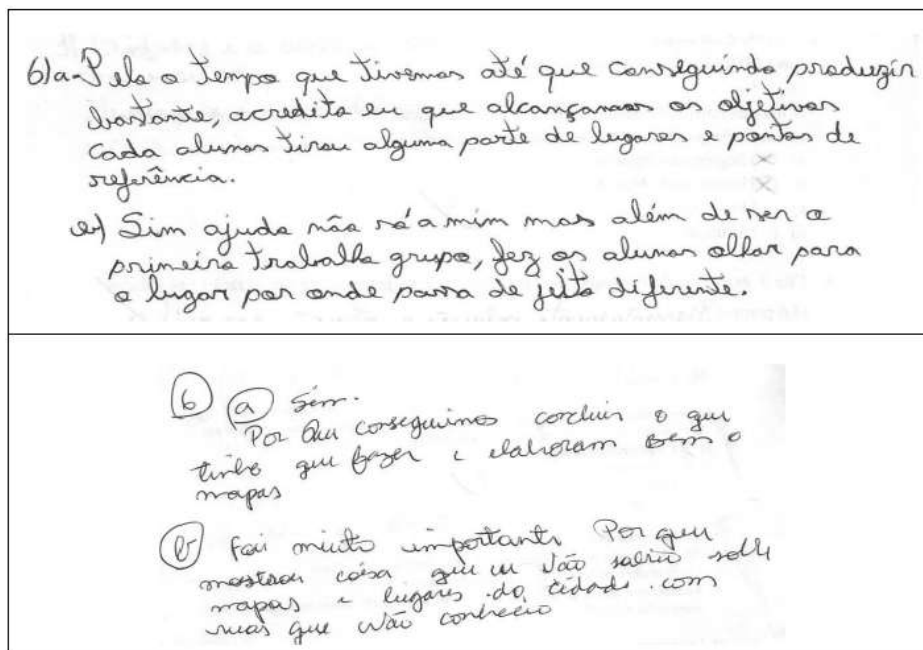


Figura 06: Avaliação dos alunos do processo de construção do Mapa Colaborativo de Pelotas – RS. Fonte: Organizado pelo Autor, 2015.

4 Conclusão

O processo de sistematização da ciência geográfica em consonância com os contextos históricos vivenciados em cada período contribuiu para a sistematização da Cartografia, sendo importante entender que as diferentes formas de compreender a linguagem cartográfica estabeleceram-se através de paradigmas, ou seja, o conhecimento cartográfico social e culturalmente construído a partir de uma compreensão do mundo.

Portanto, as práticas cartográficas que permeiam as aulas de Geografia na busca de uma compreensão da linguagem cartográfica e dos produtos dela derivados envolve a elaboração de produtos cartográficos, o esclarecimento sobre o contexto de produção destes produtos, os discursos que carregam e que consequências produzem, estando este processo em constante relação com os conceitos e temas que são pertinentes a Geografia Escolar e que envolvem o cotidiano.

E neste processo incorporar a nossa prática outras cartografias e funcionalidades para a mesma, que envolvam diferentes compreensões sobre o

espaço, para além da racionalidade matemática e do entendimento de território enquanto Estado nação, da escala que não só a matemática, mas a da percepção. Propondo reflexões críticas que envolvam narrativas sobre os processos históricos em que estas convenções cartográficas foram forjadas e a leitura das sociedades a partir dos produtos cartográficos elaborados, contrapondo produtos convencionais aos oriundos de Cartografias Sociais, permitindo uma complementaridade entre tais cartografias.

Acredita-se que o objetivo proposto no início deste artigo foi contemplado, proporcionando a reflexão e o debate sobre a experiência envolvendo a Cartografia Social no espaço escolar, através de uma proposta didática significativa a modalidade do ensino da EJA.

Referencias

- ANTUNES, C. (2012). Geografia para a Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ACSELRAD, H. (2008). Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: Ippur/UFRJ.
- CORRÊA, R. L. (1995). Espaço: um conceito chave da Geografia. In. Castro, Iná Elias; Gomes, Paulo C da Costa; Corrêa, Roeberto Lobato.(ORGs). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- GIRARDI, G. (2011). APONTAMENTOS PARA UMA CARTOGRAFIA DA CARTOGRAFIA GEOGRÁFICA BRASILEIRA (Indications for a Cartography of the Geographic Cartography in Brazil). Revista da ANPEGE, 7(1), 237-250.
- GIRARDI, G. (2012). Mapas alternativos e educação geográfica. PerCursos, 13(2), 39-51.
- GIRARDI, G. (2014). CARTOGRAFIA GEOGRÁFICA: ENTRE O “JÁ-ESTABELECIDO” E O “NÃO-MAIS-SUFICIENTE”. Raega-O Espaço Geográfico em Análise, 30, 65-84.
- GIRARDI, G., de Lacerda, L. D. C. F., Varga, A. A., & Lima, L. M. (2011). Cartografias alternativas no âmbito da educação geográfica. Revista Geográfica de América Central, 2(47E).
- GIRARDI, G. (2012). Mapas alternativos e educação geográfica. PerCursos, 13(2), 39-51.
- MASSEY, D., & KEYNES, M. (2009). Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. GEOgraphia, 6(12).
- RICHTER, D. (2011). O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. Coleção PROPG Digital (UNESP).
- SANTOS, M. (2013). O espaço da cidadania e outras reflexões. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 13, 226.
- SEEMANN, J. (2011). O ensino de cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. Ensino de Geografia.
- OLIVEIRA JR, W. D. (2011). A educação visual dos mapas. Revista Geográfica de América Central, 1-16.

Propuesta de estrategias pedagógicas con el uso de cartografía social como instrumento de apoyo en la labor docente de segundo ciclo en Estudios Sociales.⁶⁵

Gloriana Reyes Rojas⁶⁶

Introducción

Las ciencias sociales se consideran poco innovadoras o “aburridas”, catalogadas así, usualmente por la juventud con la que se ha tenido contacto. Sin embargo, son claves para todo ser humano y para su definición como ciudadano. Es por esto, que surge la idea de utilizar la cartografía social como herramienta de apoyo en la labor docente con el fin de generar un cambio dentro de los modelos pedagógicos tradicionales. Desde este punto de vista, Habegger y Mancila (2006), mencionan que la cartografía social es una “metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo”. (HABEGGER Y MANCILA 2006:6)

Al ser novedosa, la cartografía social puede verse efectiva para dos situaciones específicas:

a) En la labor docente: Esta herramienta funciona como material de trabajo que facilita el aprendizaje y atención del estudiante.

En la adolescencia, pensada como etapa evolutiva, la información se canaliza principalmente a partir de la imagen y el sonido. Esto lo afirma Pérez (2010), señalando que, el desarrollo sensorial, tiene una secuencia cronológica durante el proceso educativo infantil; primero, el tacto, segundo, el oído y tercero, la vista. Sin embargo, conforme este grupo aumenta su edad y llega a la adolescencia, la secuencia sensorial cambia; siendo la vista el más desarrollado. Por lo tanto, si el profesorado incluye la elaboración de un mapa (utilizando el color como factor llamativo) para impartir las lecciones, puede llegar a obtener mejores resultados, como la atención del estudiantado.

b) El compromiso social en la juventud: Piza (2009), asegura que por

65 Proyecto de investigación para optar por el título de Licenciatura en Docencia de la Universidad Estatal a Distancia.

66 Geógrafa y cartógrafa de Universidad Nacional, docente en Universidad Técnica Nacional, sede Pacífico. greyes@utn.ac.cr // glorianagl19@gmail.com

medio de la organización social, se pueden realizar actividades para producir beneficios colectivos.

El compromiso social de los participantes en pesquisas de cartografía social es fundamental para el desarrollo de un proyecto de investigación; además de ser los observadores primarios del entorno que los rodea; pueden llegar a interpretar, conocer y trabajar sobre un tema específico, como la pobreza extrema, puntos focales de enfermedades, entre otros.

Antecedentes

A nivel nacional, los planes reguladores⁶⁷ utilizan la cartografía social de forma recurrente en el país. Son utilizados como herramienta para la recopilación de información de las comunidades dentro de cada cantón⁶⁸, es decir, se toma la opinión de una población determinada para complementar las políticas de ordenamiento territorial.

Según la Ley de Planificación Urbana, dentro de las etapas de cada plan regulador, existe la presentación a la población, de los cambios a nivel espacial que presenta dicho cantón; y es dentro de esta etapa que los capacitadores utilizan la cartografía como herramienta fundamental para enseñar y describir el entorno espacial que rodea a la población en cuanto a temas económicos, sociales, culturales, ambientales, de transporte, entre otros.

El gobierno actual (administración Solís Rivera), utiliza el término de mapas sociales en su proyecto Puente al Desarrollo, el cual se cataloga como estrategia nacional para la reducción de la pobreza. Sin embargo, no lo emplean como herramienta de análisis, sino como instrumento de búsqueda geográfica, de las zonas donde se ubican las familias en condición de pobreza extrema, de los 71 distritos⁶⁹ prioritarios del país.

Importancia de la cartografía social en la educación

La cartografía social es de gran importancia en la educación, porque puede incentivar el aprendizaje del grupo estudiantil, la interacción personal,

67 Instrumento de planificación local que define en un conjunto de planos, mapas, reglamentos, la política de desarrollo y los planes para distribución de la población, usos de la tierra, vías de circulación, servicios públicos, facilidades comunales, y construcción, conservación y rehabilitación de áreas urbanas. (Ley N° 4240, ley de Planificación Urbana.

68 Unidad administrativa y territorial de Costa Rica.

69 Unidad administrativa y territorial que subdivide al cantón.

interpretación del espacio en el que se desenvuelven y el conocimiento colectivo, así lo reiteran los siguientes autores.

Barragán y Amador (2014), señalan que la cartografía social, posibilita el empoderamiento de un grupo, se pueden comprender las diferentes problemáticas que allí suceden, impulsa la toma de decisiones y de esta manera, diseñar planes y rutas de acción específicas.

Bernal y Galindo (2012), mencionan que la cartografía social permite a los diferentes sujetos de una comunidad interactuar con su entorno, por lo tanto, para este proyecto, el grupo estudiantil es llamado comunidad. Aunado a esto, los autores indican que la visión particular que posee cada individuo, es lo que origina el desarrollo de mapas detallados de su zona, puesto que, al conocer su ambiente se pueden analizar elementos que no se observan en una cartografía tradicional, generando una visión social de sus participantes.

Barragán y Amador (2014), consideran la cartografía social, como metodología, se puede incluir en los salones de clase, como opción para interpretar y comprender los procesos curriculares, de práctica pedagógica o de procesos académicos escolares, para involucrar a los estudiantes como actores de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Carballeda (2012), señala que no solo el grupo social aporta información al mapa, sino, que “las cartografías también facilitan la construcción de conocimiento colectivo y desde allí, posibilitan generar acciones que tienen la capacidad de transformar escenarios, lugares y diversos espacios, incluso institucionales” (CARBALLEDA, 2012:30).

Metodología

El trabajo de investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con la selección de una muestra intencional (cualitativa), puesto que, dentro del Programa de Estudio de décimo año del SESC, se encontraron los temas de interés para el desarrollo de cartografía social. Por lo tanto, se trabajó con el total de estudiantes de décimo año (cuatro grupos de 108 estudiantes en total) y con la docente que impartía las lecciones de Estudios Sociales en el mismo nivel educativo. El tipo de estudio fue exploratorio y descriptivo, dividido en tres

etapas.

Etapa 1 - Diagnóstico

Se utilizaron tres instrumentos recolección de información; primero, la hoja de cotejo con dos tipos de observación (directa y participativa), dirigida a la docente y al grupo estudiantil; segundo, el cuestionario, elaborado para el estudiantado de décimo año y finalmente, la entrevista, dirigida a la docente de Estudios Sociales.

Estos instrumentos se aplicaron con el fin de generar un diagnóstico sobre el conocimiento del uso de la cartografía social en la docente y en el grupo estudiantil.

Etapa 2 - Diseño y aplicación de propuesta

Como ya se obtuvo el conocimiento previo del tema (Etapa 1), en esta sección se diseñó la propuesta de estrategias pedagógicas con el uso de la cartografía social como herramienta de apoyo en la labor docente del Sistema Educativo Saint Clare.

En el siguiente cuadro se detalla el planeamiento de la estrategia que fue propuesta por la investigadora del proyecto a partir del diagnóstico obtenido.

Cuadro 1. Planeamiento de la utilización de cartografía social como herramienta de apoyo en la labor docente de Estudios Sociales

Objetivos	Actividades	Descripción de actividades	Participantes	Recursos o materiales	Delimitación personal	Evaluación de la actividad	Evidencia de logro
Diseñar una propuesta de estrategias pedagógicas con el uso de cartografía social.	Bosquejo de Geografía de Costa Rica con información sociocultural.	En grupos se toma la decisión de elaborar la realidad del país.	Estudiantes bajo la supervisión de la docente.	Papel periódico Marcadores Lápices de color	Se espera crear conciencia tanto personal como grupal de la realidad del país, puesto que la juventud está acostumbrada a pensar de manera individual de temas privados o de interés personal.	Mediante la hoja de cotejo en la rúbrica de "interés del tema" y "participación en las actividades"	Consultas y dudas de los aprendientes sobre temas sociales y culturales del país.
Aplicar la cartografía social como herramienta de apoyo en Estudios Sociales.	Modelo cartográfico para representar la estrategia pedagógica	Se hará una maqueta como modelo cartográfico por sección de décimo año.	Estudiantes bajo la supervisión de la investigadora del proyecto.	Papel higiénico Goma Pinturas Pinceles Cartón Láminas de "Plywood"			Trabajo en equipo o construcción colectiva de un solo modelo por sección de décimos.

Fuente: tomado de Reyes, 2016.

El planeamiento del cuadro anterior, se elaboró en un periodo de cuatro semanas con intervalos (por permisos educativos de la institución). La estrategia

pedagógica, está compuesta de dos actividades, las cuales son claves para una cartografía social, como la indagación a cerca de la percepción de la comunidad y la construcción colectiva; las cuales se detallan a continuación.

Percepción Geográfica Nacional

Se dividió cada grupo de décimo año del SESC en siete comunidades, cada una de ellas representó una provincia de Costa Rica (San José, Alajuela Cartago, Heredia, Guanacaste, Puntarenas y Limón). Para cada provincia, la comunidad realizó un bosquejo con el tema “Geografía de Costa Rica”, incluyendo aspectos físico-geográficos como elevación, hidrografía, cordilleras, valles, llanuras y depresiones. También, se incluyeron aspectos socioculturales y aspectos económicos como turismo, pobreza y agricultura. Cabe señalar, que estos aspectos además de ser temas cotidianos, que percibe la juventud en la actualidad, están dentro del Plan de Estudios de Estudios Sociales.

El bosquejo se hizo con el contorno de cada provincia, éste fue tomado de la base de datos del Instituto Tecnológico de Costa Rica (2008), en una escala 1:407.000, impreso en una hoja de 90cm por 120cm.

Utilizando los materiales señalados en el cuadro 1, las comunidades “duplicaron” cada provincia y representaron los aspectos anteriormente mencionados.

Realidad de la Geografía Nacional

Una vez elaborado el bosquejo por provincia, se entregó una guía de datos e información oficial, según aspectos socioculturales y económicos para hacer una comparación de la percepción de cada comunidad con la realidad.

Conocida la realidad costarricense, las comunidades se auto-organizaron para la construcción colectiva del modelo cartográfico, que en este caso fue una maqueta de Costa Rica (uniendo las siete provincias). Este modelo debía contener la misma simbología en todas las provincias, es decir, coincidir colores y materiales para cada aspecto contemplado en la primera parte de la estrategia pedagógica.

Etapa 3 - Evaluación

Una vez desarrollada esta propuesta se aplicó un cuestionario, que

determinó el conocimiento adquirido, tanto de la profesora como del grupo estudiantil utilizando la cartografía social como nueva estrategia pedagógica.

La tabulación de los datos se hizo por medio del programa Excel, con el fin de crear un análisis concreto y representativo por medio de gráficas y tablas.

Finalmente, al plantear la propuesta educativa, se elaboró una guía con estrategias cartográficas generales y de enfoque social para que el grupo docente de Estudios Sociales pueda tomarlo en cuenta, si lo considera conveniente, para impartir sus lecciones. Esta guía incluye una breve introducción, objetivos, actividades a desarrollar cada una con sus indicaciones generales, materiales y conclusiones.

Conclusiones

El interés, la participación y opinión, la construcción colectiva y la auto organización son los aspectos fundamentales que se deben considerar para el diseño de una propuesta de estrategias pedagógicas utilizando la cartografía social como herramienta de apoyo a la labor de docentes que imparte Estudios Sociales.

Si bien es cierto, la cartografía social en Costa Rica, es un tema que se trabaja en comunidades para fortalecer las necesidades de la población, siendo dichos vecinos los protagonistas de la planeación social participativa, guiados por algún experto, para cumplir objetivos y combatir la problemática social; no es un tema o herramienta concreta que viene planteada en el Plan de Estudios de los centros educativos costarricenses; sin embargo, puede aplicarse como práctica y herramienta de aprendizaje, para explorar e indagar la percepción de cada estudiante.

Se cumple la perspectiva personal y de diagnóstico de encontrar un cambio o impacto en cuanto al interés por la materia del grupo estudiantil; como bien se señaló durante la investigación y se respalda con los datos obtenidos el interés o el gusto de aprender sobre las Ciencias Sociales era regular o bajo, sin embargo, después de la aplicación de la propuesta este cambia de manera positiva. La importancia de este impacto recae en incrementar la cultura general de la juventud como ciudadanos pensantes, con

criterio propio del entorno que los rodea, a nivel social, geográfico, económico, ambiental y político.

Se cumple a cabalidad el proceso de diseño y aplicación de la propuesta de investigación, la cual consistió en utilizar una nueva estrategia pedagógica utilizando un modelo cartográfico el cual fue una maqueta llamada “Geografía de Costa Rica”.

Finalmente, esta investigación se convierte en pionera dentro del sistema educativo costarricense (en un grupo de adolescentes), por haber utilizado la cartografía social para apoyar y facilitar la labor docente en las lecciones de Estudios Sociales.

Agradecimientos

Al Sistema Educativo Saint Clare, Hilda y estudiantes de décimo 2016, la participación y entusiasmo que me dieron para sacar adelante este proyecto.

Bibliografía

BARRAGÁN, D. Y AMADOR, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario Educativo.

Bernal, R y Galindo, D. (2012). Cartografía Social y Sistemas de Información Geográfica. Una nueva experiencia en la educación. Revista Digital Geografía y Sistemas de Información Geográfica (GEOSIG). Universidad Nacional de Luján, Argentina. Pp.169-186. ISSN 1852-8031

CARBALLERA, A. (2012). Cartografías e Intervención en lo Social. En Tetamanti, J. y Escudero, B. (1ª Ed.), Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación. (pp.27-37). Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia. ISBN 978-987-21581-8-7.

HABEGGER S. Y MANCILLA I. (2006). El poder de la Cartografía social en las prácticas contra hegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.

PÉREZ, R. (2010). El desarrollo de los sentidos del niño a través de su interacción con la naturaleza. Universidad Pedagógica Nacional. Poza Rica de Hidalgo, Veracruz.

PIZA, H. (2009). La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Arquitectura y Diseño. Bogotá, Colombia.

REYES G. (2016). Propuesta de estrategias pedagógicas con el uso de cartografía Social como instrumento de apoyo en la labor docente en Estudios Sociales de décimo año del Sistema Educativo Saint Clare, San Juan de la Unión de Tres Ríos, Cartago, durante el primer semestre de 2016. (Proyecto de Licenciatura). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

Mapear, pensar y aprender: Propuesta metodológica para la escuelas secundaria

Zulma Hallak⁷⁰

Presentación

La educación en la Argentina se ha constituido histórica y culturalmente como uno de los ejes estructurales de la integración social y de la construcción de identidades. Su impronta pública estatal, gratuita y laica ha posibilitado y facilitado las condiciones de acceso a la educación común a la población.

Las políticas neoliberales de los años 90 en la Argentina, afectaron duramente a la escuela pública, tanto en la calidad educativa como en las modificaciones estructurales del sistema en general. A pesar de los embates, la escuela sigue siendo un pilar fundamental para el desarrollo y la inclusión social en nuestro país. Las nuevas leyes educativas de la primera década del siglo XXI, fueron un impulso generador de oportunidades para el fortalecimiento de educación pública en su conjunto.

El desarrollo de la inclusión educativa, en el marco de las nuevas regulaciones, plantea la necesidad de implementar variadas acciones. Podría realizarse una distinción entre acciones que se expresan en “mandatos” generalizados a todo el sistema y otras a modo de experiencias singulares o “pruebas piloto” que con una adecuada evaluación mediante, posibilite el diseño y la planificación de otras implementaciones, que gradualmente, vayan instalando nuevas capacidades y estrategias pedagógicas. En esta línea, es que se expone el contenido de este artículo.

Se propone aquí, una metodología flexible para la realización de una experiencia de cartografía social, como propuesta pedagógica para las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

La utilización de la cartografía social, es pensada como experiencia creativa e innovadora, que llevada a cabo con acciones y dispositivos apropiados, favorece las relaciones de la escuela con el territorio y los vínculos entre los estudiantes, directivos y docentes. En este sentido, resulta un potencial

70 Universidad Nacional de la Plata

aporte a la inclusión y permanencia de los estudiantes, a partir de generar motivaciones para los aprendizajes ponderando la relación entre la escuela y el territorio.

La propuesta que aquí se presenta tiene como antecedente la implementación de talleres de cartografía social, en el espacio de práctica de formación profesional de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata¹, sostenida desde el año 2008 y considerada valiosa por docentes y estudiantes para los aprendizajes sobre el territorio.

La cartografía social es una herramienta conceptual y metodológica que posibilita la construcción de un conocimiento colectivo, sobre la base de la participación y el compromiso social.

A modo de experiencia piloto, se sugiere realizar una previa caracterización y diagnóstico de los establecimientos educativos donde se lleve a cabo. La selección de aquellos que presenten condiciones propicias, podrá ir generando la construcción de una muestra, que contenga atributos variados respecto de características institucionales, localización, población, matrícula, contenidos curriculares, orientaciones en la formación.

FUNDAMENTACIÓN

1- Escuela secundaria e inclusión social

Las políticas de inclusión y la obligatoriedad cobran especial relevancia en todas las instituciones educativas. Se acentúa en la escuela secundaria, entramada en un contexto de dilemas y desafíos a partir del conjunto normativo desplegado a nivel nacional y provincial a través de las leyes de Educación Nacional, de Educación de la Provincia de Buenos Aires y de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes,

La obligatoriedad y la responsabilidad del Estado como garante, plantea un quiebre en la matriz selectiva que marcó los orígenes de la educación secundaria argentina.

Las políticas de ampliación de derechos y los alcances de la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) se manifiestan en una reducción significativa de la pobreza y exclusión social, situando a la

escuela ante los desafíos de trabajar desde la inclusión social.

En este marco, Bracchi plantea que la obligatoriedad implica un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio que ayude a construir una sociedad más justa y menos desigual, donde la inclusión con aprendizaje de los adolescentes, los jóvenes y los adultos es el objetivo. (BRACCHI, 2010:3)

Estas políticas inclusivas, de ampliación de derechos y la obligatoriedad interpelan a las formas escolares, en las que pueden reconocerse por un lado, la virtud del sostenimiento y la institucionalidad alcanzada en todo el territorio nacional, pero que a la vez, encierran modalidades instituidas poco o nada flexibles, con agudas dificultades para dialogar con las transformaciones sociales y las regulaciones vigentes.

En este sentido y en sintonía con lo expresado por Pineu:

la escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. (PINEU, 2001:28).

2- Aportes para un análisis del contexto

De lo expuesto hasta aquí, se sostiene que la escuela es una de las instituciones que mayor alcance tiene en la vida social y el territorio nacional. Su influencia atraviesa años y procesos de vida, desde la primera socialización. Es una de las instituciones más presentes en las prácticas cotidianas, construyendo múltiples discursos y sentidos.

Los cambios en la sociedad devenidos en la última década, fundamentalmente en 2006 con la Ley Nacional de Educación, las políticas de ampliación de derechos y la definición de la obligatoriedad de la escuela secundaria, interpelan a realizar revisiones y movilizar sus formatos, tanto en lo referido a instancias de la institucionalidad como también en prácticas y rituales de la cultura organizacional. (BRACCHI , 2014:11)

La provincia de Buenos Aires, tiene un sesgo distintivo respecto del resto

del país, destacándose su extenso y diverso territorio, con núcleos con gran densidad de población, y otras áreas conformadas por pequeñas localidades asentadas en zonas predominantemente rurales. Suma a esta diversidad considerar las islas presentes en su territorio.

El sistema educativo provincial, se distribuye en esta extensión acompañando la heterogeneidad territorial y la diversidad que caracteriza a los asentamientos poblacionales. La producción de información, análisis y actualización permanente, son una herramienta clave para el desarrollo de líneas de acción.

La complejidad del sistema es agudizada por la vertiginosidad de los cambios culturales y tecnológicos, y los desafíos de garantizar el derecho al acceso a la educación. Estas transformaciones se imponen por la misma lógica del devenir de la historia y las transformaciones sociales, acentuando en muchos casos las diferencias generacionales y la distancia en la relación docente alumno. Estas distancias se plasman y profundizan en un escenario escolar signado por formas organizacionales, prácticas de enseñanza y aprendizaje instituidas a través de los distintos procesos históricos.

La puesta en práctica de las políticas planteadas en las nuevas normativas y el desarrollo de acciones que garanticen la inclusión y ampliación de derechos, genera tensiones con las arraigadas estructuras institucionales, dando cuenta de la imposibilidad de implementación masiva de innovaciones, expresada en rechazos, resistencias, inseguridades, incertidumbres vivenciadas por los distintos actores que habitan la escuela.

Resulta oportuno lo planteado por Marcela Martínez en “La escuela territorio”:

Al menos en nuestro país, los profesores sentimos que las cosas en la escuela han cambiado rotundamente y en poco tiempo. Este pensamiento es compartido, inclusive, con los colegas más jóvenes. “No fuimos preparados para esto” es un mantra que resuena en las salas de profesores más diversas. ¿Qué información porta este enunciado? Es la expresión del reconocimiento colectivo, más o menos inconsciente, de que somos contemporáneos de un cambio de época. (MARTINEZ, 2015)

Las transformaciones que urgen a la escuela secundaria, se inscriben

también en la necesidad de un pasaje, de la matriz selectiva hacia la obligatoriedad, alcanzando los imaginarios de los actores institucionales y la comunidad educativa de directivos, docentes y estudiantes.

En este sentido, uno de los desafíos es pensar estrategias viables, poniendo especial énfasis en la participación activa de los sujetos que sostienen los espacios escolares, promoviendo motivaciones y voluntades a partir del reconocimiento de aportes pedagógicos novedosos y amables, que posibiliten una puesta en práctica para la construcción de transformaciones conjuntas.

Desde esta perspectiva es que se plantea la experiencia de construcción cartográfica a modo de propuesta para un encuentro educativo distinto y novedoso, planteando oportunidades para una construcción social colectiva del paisaje educativo.

3- La escuela y el territorio

Los desafíos que se le plantean a la escuela secundaria hoy, corroen la marca eclesiástica y selectiva originaria presente en la definición de los espacios escolares. Pineu plantea que el mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela, definiendo la construcción del espacio educativo a partir de una separación tajante con el resto del mundo. Desde la construcción inicial, la escuela es significada como una caja que preserva los saberes como algo positivo, distante y separado del espacio exterior significado como negativo. (PINEU 2001:31)

La definición construida de los espacios escolares esboza implicancias en términos de tiempos a partir de regulaciones estandarizadas en base a la generalidad de las instituciones escolares, sin considerar adecuadamente las singularidades de la comunidad y el territorio en el que la escuela se ubica.

La selectividad histórica de la escuela secundaria se hace visible a la hora de mapear los establecimientos a lo largo y ancho del territorio nacional. Si bien la escuela primaria tardó muchos años en alcanzar la meta de la escolarización de todos los niños y niñas, actualmente, si se hiciera el ejercicio de ubicar las escuelas primarias en un mapa de la provincia se podría observar que las mismas se encuentran en cada lugar del territorio bonaerense. No ocurre

todavía esto con la escuela secundaria

4- La escuela y la intemperie: trascender los muros

Considerando lo expuesto, se plantea la construcción de cartografías compartidas, poniendo el énfasis en el territorio y las identidades.

La realización de una experiencia piloto de cartografía social, en la que participen estudiantes, docentes y directivos de las escuelas secundarias constituye una alternativa de salida de la escuela a la “intemperie”, abriendo la posibilidad de poner en diálogo los contenidos de “entre muros” con la vivencia de la experiencia en el afuera, abriendo interrogantes, relaciones, experiencias y nuevos saberes. Este contraste, implica el ejercicio de acortar la brecha entre el lugar que ocupan los objetos de estudio y el espacio donde son representados, enlazando la experiencia de “estar allí”, sobre el terreno, practicando una observación directa y el “estar aquí” en la escuela, en el aula para producir un conocimiento que amalgame los contenidos curriculares con lo aprehendido en el terreno, en la realidad.

Los ejes y la planificación de las actividades, se plantean en el marco de los contenidos de las asignaturas, con la direccionalidad del acceso al conocimiento a partir de la articulación de saberes y prácticas correspondientes a los contenidos curriculares.

Se desarrolla en base al ejercicio de dibujar conjuntamente mapas del territorio, favoreciendo procesos de comunicación entre los participantes y reflexión compartida. El dibujo del mapa es un ejercicio participativo en el que circula la información, comprometiendo expresiones diversas, donde la percepción visual constituye un aspecto central. Así se pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan, dando lugar a la expresión de una imagen colectiva del territorio a partir de un proceso de relación, convivencia e intercambio. En base a recorridos, talleres, discusiones, se orienta a favorecer la motivación y creatividad para los aprendizajes. La participación, es entendida como un proceso permanente de construcción social alrededor de conocimientos experiencias y propuestas para la transformación.

La cartografía se va definiendo en el marco de un proceso, que puede

enunciarse tomando como punto de partida un diagnóstico y caracterización general, profundización en algunas de las dimensiones del territorio, potencialidades y/o conflictos, trabajos organizativos, entre otros.

Conceptos claves

A modo de introducción de la experiencia, será preciso establecer una instancia previa para el trabajo con los conceptos de cartografía y mapa para aproximarnos a los aspectos operativos.

Se puede definir la Cartografía como el conjunto de estudios y operaciones científicas y técnicas que intervienen en la elaboración o análisis de mapas u otras representaciones de la tierra, parte de ella o del Universo. Un mapa es siempre una representación de la realidad, porque implica que su forma de expresión es resultado de múltiples acuerdos y convenciones. El Instituto Geográfico Nacional define al mapa como “la representación convencional gráfica de fenómenos concretos o abstractos localizados en la tierra, en parte de ella o cualquier parte del universo” (<http://www.ign.gob.ar/>).

En cualquier caso, un mapa aparece como un conjunto de dibujos, signos y palabras escritas, a veces de mucha densidad y complejidad, y otras de manera más sencilla, como un croquis, dibujado en papel, utilizando línea, palabras, signos, símbolos y colores.

La cartografía social se expresa a través de la escritura, el dibujo y la pintura, explorando y potenciando el vínculo entre la “grafía” (escritura) y la “gráfica” (dibujo). (HABEGGER, S. Y MANCILLA, 2006:3). Se funda en el estudio de los procedimientos de obtención de datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística. Los mapas, constituyen uno de los sistemas predominantes de comunicación de esta.

A SALIR DE RECORRIDA: APUNTES METODOLÓGICOS

La propuesta de incorporar la cartografía social en la escuela, considera la realización de un trabajo de campo que tendrá como objetivos realizar recorridos en un área circundante a la escuela o algún barrio que se pondere por su pertinencia en términos pedagógicos.

Se plantean distintas salidas que tendrán como finalidad llevar a cabo una

secuencia de observaciones planificadas, planteadas a modo de consignas que irán siendo registradas en notas con información relevante.

A partir de una secuencia planificada de consignas para los recorridos, se irá relevando en el aula la información brindada por el afuera, poniendo en común con el grupo áulico para que a partir de ello se inicie el proceso de dibujar mapas y generar un conocimiento construido colectivamente.

Se espera que los estudiantes puedan detectar aspectos significativos de los barrios en los que se inserta la escuela, identificando y vinculando contenidos con las identidades locales.

Si bien la planificación de las actividades será singularmente adecuada a la previa caracterización del establecimiento, su entorno y la comunidad educativa, se propone a modo de orientaciones preliminares una secuencia de actividades potenciales que promuevan y favorezcan la comprensión de lo territorial.

1- Recorridos y actividades

Posible recorrido 1: contando con definiciones previas respecto del territorio seleccionado, se delimita el segmento para el recorrido. Se consigna identificar una dimensión geográfica y el dialogo que la urbanización tiene con los mismos. Ríos, arroyos, humedales, espacios verdes, puentes, áreas de preservación, espacio público, obras hidráulicas. .

Posible recorrido 2: los estudiantes tendrán como consigna observar e identificar viviendas, instituciones, comercios, clubes, áreas de recreación y las actividades productivas,

Posible recorrido 3: se propondrá que se observen todas las manifestaciones culturales que se presentan en ese territorio. En este conjunto se plantean identificar centros culturales, grafitis, fechas de festividades o celebraciones locales, referencias artísticas, carteles de eventos, esculturas, murales, espacios comunitarios, iglesias, profundizando respecto de los distintos ámbitos de la vida cotidiana y la población que habita y participa en los distintos espacios.

Posible recorrido 4: tendrá como objetivo que cada uno de los

participantes realice un registro reflexivo de sus percepciones, poniendo el acento en imaginarios y subjetividades, que se expondrán en la búsqueda de que se vean reflejadas en los mapas elaborados y/o en el dibujo creación de un mapa diferente a los anteriores.

Una vez realizados cada uno de los recorridos e identificados los aspectos consignados, en el aula se construirán mapas grupales con orientación del docente, poniendo el acento en lo lúdico y lo creativo.

La propuesta es que el mapa que se elabore a partir del primer recorrido, posibilite visualizar las marcas de lo urbano sobre el territorio que lo precede, indagando y proponiendo investigaciones que den cuenta del periodo histórico de esas intervenciones sobre la geografía original de área recorrida.

El segundo recorrido, se irá orientando hacia un reconocimiento de los ámbitos públicos y privados, y las distintas formas en las que el Estado se hace presente en el territorio observado. También aquí, se propone la indagación sobre los momentos históricos de cada construcción observada, con el propósito de alcanzar una caracterización histórica de los periodos.

Los registros de esta instancia de los recorridos, se incorporarán en los mapas iniciales, a partir de simbolizaciones que construyan los jóvenes, orientados por el docente. A partir de la elaboración de estos dibujos en el mapa, puede trabajarse en relación a asignaturas que aborden las temáticas de historia, geografía, ciudadanía, salud, política, sociedad. Se puede trabajar también sobre áreas de producción, la composición ambiental del entorno del barrio o zona rural donde se ubica la escuela, las condiciones del hábitat, los impactos de los poblamientos, contaminación, etc.

El mapa también puede reflejar las tensiones y conflictos que atraviesan a un territorio determinado, graficando aquellos aspectos problemáticos a partir de las relaciones de los integrantes de la comunidad, con la estructura económica, ambiental, institucional, cultural, política, etc

2- Algunas líneas de indagación posibles:

Medio ambiente:

Cuáles son los recursos naturales del barrio ¿Qué lugares tienen las mejores condiciones ambientales en el barrio? ¿Y dónde están las peores?

¿Identifica riesgos en el barrio? ¿Hay conflictos entre lugares productivos y el daño ambiental?

Economía y producción

¿Cuáles son los principales medios de vida de la población? ¿Cuál es la principal actividad económica presente en el barrio? ¿Qué tipo de negocios hay, dónde se ubican? ¿Dónde se fabrica lo que venden los negocios del barrio? Los habitantes del barrio, son propietarios, arrendatarios, asentados precariamente ¿Existen espacios comunitarios para alimentación como comedores comunitarios o escolares? ¿Qué conflictos existen respecto del desarrollo productivo de la zona? ¿Cuáles son las causas del conflicto?

Infraestructura:

Podría realizarse a partir de la delimitación del territorio y sus divisiones político administrativas, internas, ubicación de viviendas, relación de personas que la habitan, ubicación de redes de servicios públicos, escuelas, puestos de salud, servicios públicos y accesos, etc.

Lo Cultural:

Esta dimensión posibilita trabajar sobre los imaginarios, las distintas visiones sobre el barrio, las prácticas cotidianas, lo recreativo, etc. En esta línea algunas preguntas podrían guiar la representación en este sentido, como por ejemplo:

Dibujar el barrio, ver la forma que tiene, ubicar los lugares más importantes,

Identificar los lugares de importancia simbólica como podrían ser la iglesia, la escuela, comedores, instituciones de salud, recreativas, marcas identitarias, etc.

¿Cuáles son los problemas más significativos? ¿Qué es lo mejor y lo peor del barrio?

Lo Político

Hacia una dimensión más de lo político, pueden recuperarse aspectos distintivos que posibiliten una reflexión sobre las prácticas, las expresiones de participación de la población, tanto formales como alternativas a los poderes oficiales. Los ejes podrían ser:

¿Qué actores tienen presencia en el barrio y qué hacen? ¿Qué papel

juegan las autoridades y qué relación tiene la comunidad con estas? ¿Qué procesos presentan conflictos entre los actores sociales? ¿Cuáles son las reivindicaciones de los actores barriales?

3- Para la elaboración de los mapas

Resulta interesante que de acuerdo a la cantidad de participantes del grupo áulico taller, estos mapas, se realicen de manera simultánea por los distintos grupos. Una vez elaborados, podrían relacionarse entre sí con la intención de presentar una mirada integral acerca del territorio, sus actores, relaciones y escenarios.

En términos operativos, es importante que los mapas sean elaborados sobre el suelo o sobre una mesa alrededor de la cual se colocan los participantes del taller, promoviendo un clima propicio para el dialogo horizontal, el intercambio.

La tarea docente, será clave en la preparación de la actividad, elaborando guías acordes a los objetivos, orientando en la realización del mapa, formulando preguntas motivadoras que favorezcan el ejercicio.(HABEGGER, S. Y MANCILLA I: 2006:8)

En el desarrollo del taller, se apunta a que los saberes subjetivos se socialicen, se complementen entre sí, se legitimen, expresen tensiones o disputas. El conocimiento del territorio, la historia compartida o no, de quienes lo habitan y la comprensión de las conexiones presentes en la vida cotidiana deberán expresarse en el mapa construido.

En este sentido, la cartografía es una manera de sistematizar los conocimientos, encontrar relaciones, hallar coherencia interna de los procesos compartidos, poner de manifiesto los conflictos y diferencias, aportando a la construcción de la identidad, territorialidad, pertenencia y apropiación del espacio social habitado.

PARA SEGUIR PENSANDO

De alguna manera, la propuesta ensayada hasta aquí, se inscribe en un proceso de deconstrucción de las formas escolares, instalando una secuencia de prácticas que posibiliten una articulación entre el adentro y afuera del espacio

escolar.

Se espera que se generen motivaciones a los estudiantes, descomprimiendo el dispositivo curricular y disciplinar, movilizándolo el carácter enciclopédico de contenidos y de enseñanza, posibilitando ejercicios de comprensión y reflexión a partir de la realidad local.

Respecto del formato de enseñanza y el rol del docente que cierra la puerta del aula para llevar adelante su tarea, se topa con la realidad de que en las escuelas secundarias ese modelo resulta dificultoso alcanzando en muchos casos situaciones de fracaso. De allí la importancia de considerar la apertura y flexibilización de los límites edilicios de la escuela, asumiendo el desafío de ruptura con la reproducción de las rutinas escolares y las inercias cotidianas que poco o nada movilizan ni motivan a los aprendizajes:

La escuela concebida como un territorio supone un cambio esencial de la perspectiva edilicia. ¿Por qué? Un territorio es dinámico, no se construye de una vez y para siempre, como un edificio. La escuela territorio demanda la necesidad de expansión y de conquista de espacios para el intercambio. Es móvil. Por eso, inventa combinaciones para los cuerpos que la habitan en el interior y exterior de su edificio. Explora planos virtuales de conexión entre las personas que la integran (MARTINEZ, 2015).

Esta propuesta implica un desafío a la tarea y perspectiva del docente, así como un esfuerzo en la reflexividad teniendo presente las tensiones y diferencias entre el punto de vista juvenil y el punto de vista profesoral. Mientras que desde el punto de vista juvenil es atravesado por la incertidumbre, cuestionamientos sobre la ley y la autoridad, el deseo del conocimiento y la emancipación, la participación en colectivos y la búsqueda del propio destino, los propios saberes y la vivencia de la falta de reconocimiento de parte de los otros casi siempre adultos; el punto de vista profesoral está atravesado por el sostenimiento de certidumbres pasadas, el énfasis en la ley y la autoridad externa, la debilidad del conocimiento propio frente al vértigo de la ciencia, la participación en colectivos desde el destino elegido como futuro, la profesión, el riesgo/debilidad del propio saber frente al saber de los otros, otros casi siempre jóvenes/ estudiantes (BRACCHI, C. y SEOANE. V. 2010:6).

En este sentido, generar una instancia novedosa, que posibilite la construcción colectiva de un conocimiento y un encuentro distinto entre profesores y estudiantes, desde una actividad que promueva lo lúdico y lo creativo puede resultar una alternativa para la generación de nuevas formas de subjetivación para la enseñanza y los aprendizajes.

Bibliografía

ANDRADE, H. Y SANTAMARÍA G.: Cartografía Social para la planificación participativa: Memorias del Curso: Participación Comunitaria y Medio Ambiente. Proyecto de capacitación para profesiones del Sector Ambiental. Ministerio del Medio Ambiente e ICFES. (1997)

BOURDIEU, P. (1990). “La Juventud no es más que una palabra”. En: Sociología y Cultura. México: Grijalbo.

BRACCHI, C. y SEOANE, V. (2010) “Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane”. Archivos de Ciencias de la Educación, año 4, n°4, ISSN 0518-3669, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

BRACCHI, C. “Las políticas de Inclusión y la Escuela Secundaria”. El impacto de la Asignación Universal por Hijo en La Secundaria de la Provincia. Ponencia presentada en el panel “Ciclo de Jornadas 2010 sobre el programa Asignación Universal por Hijo. Organizado por AAPS (Asociación Argentina de Políticas Sociales) y la REDAIC (Red Argentina de Ingreso Ciudadano). Realizada en la Sede de AMIA, Capital Federal. Jueves 15 de julio de 2010.

BRACCHI, CLAUDIA; GABBAI, MA. INÉS (2008). “Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia”. En: Kaplan, Carina V. (dir.). Violencia escolar bajo sospecha. Miño y Dávila, Buenos Aires.

BRACCHI, C. Y SEOANE, V. (2010): “Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane”. Archivos de Ciencias de la Educación, año 4, n°4, ISSN 0518-3669, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

CARBALLEDA, A.: “Las cartografías sociales y el territorio de intervención”

DIEZ TETAMANTI J. M. y ESCUDERO B. (compiladores): Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación. - 1a ed. – Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, 2012

GARCÍA BARÓN, C. Y COLOMBIA, E.: “Barrios del mundo: historias urbanas. La Cartografía Social...pistas para seguir” 2003

HABEGGER, S. Y MANCILLA I.: El poder de la Cartografía Social en las prácticas contra hegemónicas. 2006. Extraído de: http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social

INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL. Nociones de cartografía teórica. Extraído de <http://www.geocities.com/igncr/pagina2cartografiateorica.htm>.

MARTINEZ, M.: La escuela territorio. Revista Educar en Córdoba N° 32. Sitio web: revista@uepc.org.ar

REGUILLO CRUZ, R (2008): “La Condición Juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y Lugares”. Ciclo de videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires, 20 de Octubre de 2008.

VILLEGAS RAMOS, E.L. (2000) “Investigación Participativa” en Pérez Serrano, G. “Modelos de Investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas. Madrid. Ed. Nancea.

A questão do conceito de limite na Cartografia Social: apontamentos, discussões e a escola como cenário protagonista

Camila Paula de Souza ⁷¹

Introdução: os caminhos da pesquisa...

Este artigo compõe-se de um recorte da pesquisa de monografia intitulada como: “Repensando a Cartografia no âmbito escolar: perspectivas, investigação e a Cartografia Social como proposta metodológica”. Sendo esse trabalho de conclusão de curso como requisito para obtenção do grau de licenciada do curso de Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Portanto, pretende-se neste artigo trazer alguns aspectos que foram relevantes para o processo de desenvolvimento teórico-prática da pesquisa.

A cartografia social como método de representação cartográfica instaurada a partir das demandas de grupos sociais, que para o recorte dessa pesquisa refere-se ao público alvo de alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Pelotas-RS, a questão do limite torna-se um ponto crucial quando se trata de percepções e também na difusão de outros conceitos geográficos em se tratando de um espaço social que é relacional⁷². Na perspectiva adotada nessa pesquisa propõe-se trazer a cartografia social para se problematizar outras formas do “cartografar” para além de uma cartografia nos moldes cartesianos. De forma que a cartografia social possibilite aos sujeitos envolvidos nesse processo o empoderamento do saber cartográfico, sendo o mesmo um instrumento estratégico para compreender a complexidade do espaço geográfico e sua transformação por meio de demandas trazidas por esses protagonistas.

Sendo assim, o conceito de cartografia social no recorte desta pesquisa se configura uma abordagem de representações espaciais nas quais os grupos em questão delimitam suas pautas e reivindicações por meio da espacialização, e esse método de representação pode se dar através de registros cartografados ou

71 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas email: camilasouza.geo@gmail.com

72 MASSEY, Doreen. Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008. 312 p

podem ser somente destacados pelos grupos sociais para, posteriormente servirem de base cartográfica a softwares georreferenciados. Por sua vez, as representações feitas pelos grupos podem se dar por alguns métodos de mapeamentos participativos caracterizado por Corbett et al (2006)⁷³, tais como:

Cartografia efêmera: Este método muito básico envolve o traço de mapas no chão. Os participantes utilizam matérias-primas, tais como terra, seixos, gravetos e folhas para representar a paisagem física e cultural. A **cartografia de esboço** é um método ligeiramente mais elaborado. Esboça-se um mapa com base na observação ou memória. Não conta com medidas exatas, tais como escala consistente ou referências geográficas. Normalmente envolve o desenho de símbolos em folhas grandes de papel para representar as características da paisagem. A **cartografia de escala** é um método de produção de mapas mais sofisticado, que visa a gerar dados de referências geográficas. Isso permite o desenvolvimento de mapas de escala relativamente exata e com referências geográficas que podem ser comparadas diretamente com outros mapas (CORBETT ET AL, 2006:21).

Uma questão crucial para a proposta dessa pesquisa é que na cartografia social os mapas gerados não visam meramente o produto final, acabado, mas o que de fato constitui uma prática de mapeamento social é o processo de construção e diálogo presente na elaboração, que na maioria das vezes compreende uma problemática territorial em comum aos grupos que os elaboram, alunos e coletivos em geral. Ou seja, traz à tona a questão de que os mapas não são algo estanque, sendo representações espaciais da materialização social, que se modifica, que tem um movimento de acordo com as transformações do espaço geográfico, assim como as relações humanas se transformam no espaço-tempo. Contribuindo para essa questão frente as produções de mapeamentos sociais, Girardi (2012), afirma que:

Portanto, o mapa nunca está pronto, mas constantemente sendo refeito, ora de modo mais lento, ora de modo mais brusco. O que impulsiona mudanças no mapa são fluxos de intensidades que promovem a desterritorialização, já que, se o território não é o mesmo, o mapa também não pode ser. O novo mapa revela uma reterritorialização, que

73 Cf: Corbett, Jon et al. Resumo: Cartografia para mudança – o aparecimento de uma prática nova. Participatory learning and action nº 54, 2006.

já é territorialização (pois se estabiliza), que pode ser novamente desterritorializada, e assim por diante (GIRARDI 2012:40).

Portanto, o mapa também está em constante movimento com as transformações sociais, econômicas e políticas. A cartografia social enquanto uma prática associada a um movimento contra-hegemônico se dá por ser uma alternativa no “cartografar” que diverge de uma cartografia dita cartesiana, ao ter como ponto central a discussão e articulação dos grupos sociais e suas demandas territoriais. Historicamente a cartografia, desde sua origem esteve atrelada a interesses políticos e econômicos pelos primórdios Estados-nação, pois serviu como um instrumento para se conhecer e explorar outros territórios no intuito de dominar.

Portanto, a cartografia é um conhecimento que sempre foi instrumentalizada pelo poder hegemônico nas sociedades modernas, nesse sentido ao se projetar esse contexto em tempos atuais na qual a busca pelos modelos ideais se faz principalmente pelo Meio Técnico-Científico-Informacional⁷⁴, a cartografia por assim sendo vai ser profundamente alicerçada com a tecnologia de ponta, sendo assim uma cartografia tecnicista. Sendo assim, Seeman (2012), complementa que:

É válido ressaltar que ao questionar o conhecimento técnico ou a ciência tecnológica de forma alguma é negar suas existências com uma finalidade positividade, o que cabe destacar é qual o sentido que se desenvolve tal padrão tecnológico e a quem que isso se destina. Desta maneira, a crítica cartográfica não visa deflagrar mapas “ruins” ou fazer propostas para mapas “melhores”, mas procura desconstruir os pressupostos da cartografia como ciência, disciplina acadêmica e área profissional. Trata-se de uma releitura dos conceitos e princípios cartográficos (escala, projeção e simbologia) e como essas ideias e categorias surgiram e se consolidaram, com o intuito de pensar em possibilidades alternativas (SEEMAN 2012:143).

Nesse sentido, Santos (2010) afirma: “Se os mapas são instrumentos de poder, e o poder não tem um lado, mas sim, é uma relação, então os mapas podem ser utilizados tanto do lado de quem domina, como também podem ser

74 Cf: SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional. (1ª ed., 1994). 2ª ed. São Paulo, Hucitec, 1996.

utilizados por quem é dominado e explorado” (Santos, 2012:96). Desse modo, para o foco deste artigo busca-se elencar as possíveis relações para a compreensão do conceito de limite na cartografia social, em contrapartida de uma representação linear e também hierárquica, na qual o limite é definido pelo Estado, em alguns casos negligenciando as percepções e dinâmicas dos grupos sociais.

Outro aspecto importante para uma maior dimensão da cartografia social é o fato de que o conhecimento e a discussão sobre a apropriação de determinado espaço pode ser realizado pelos grupos sociais e não ser um conhecimento promovido apenas por geógrafos e cartógrafos, porém ao se levantar o questionamento sobre o caráter tecnicista da cartografia, de forma alguma pretende-se a inferiorização dos trabalhos desses profissionais e do que se constitui por cartografia até então, mas pretende-se potencializar a discussão da relação: universidade e comunidade. Mais além problematizando assim a questão sobre para quem a geografia, e a cartografia, estão a serviço. Para contemplar essa discussão Lefebvre (1991) acrescenta que:

A hegemonia se exerce sobre a sociedade inteira, cultura e saber incluídos, o mais frequente por pessoas interpostas: os políticos, personalidades e partidos, mas também por muitos intelectuais, cientistas. Ela se exerce, portanto, pelas instituições e pelas representações. Hoje em dia, a classe dominante mantém sua hegemonia por todos os meios, aí incluído o saber. O vínculo entre saber e poder torna-se manifesto, o que em nada impede o conhecimento crítico e subversivo e define, ao contrário, a diferença conflitual entre o saber ao serviço do poder e o conhecer que não reconhece o poder. (LEFEVRE: 1991:19)

Partindo da concepção proposta por Henri Lefebvre em que o espaço social é produzido, nesse aspecto para a compreensão dessa análise é preciso pensar o espaço em suas múltiplas relações e não como algo imaterial, sem vida, esse conceito proferido pelo autor constitui em um espaço que é intrinsecamente atado as relações humanas que ali produzem determinado espaço, portanto se o espaço é produzido ele está também diretamente relacionado com o tempo de transformação de determinado contexto social.

Nas palavras de Haesbaert (2014) “todo espaço geográfico é também ação, movimento e representação simbólica” (Haesbaert, 2014:32), sendo assim, as representações cartográficas de mapeamentos sociais consideram essa representação simbólica, de forma que o mais importante seja o processo da construção e discussão desse documento cartográfico orientado por demandas trazidas pelos grupos sociais em questão. Massey (2008) complementa que “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito para a possibilidade da política.”. (MASSEY, 2014:95). Essas transformações e percepções dos grupos sociais tornam-se um material palpável para a representação cartográfica e traz consigo a inquietude sobre a compreensão e as melhorias dos espaços sociais.

Repensando a Cartografia no espaço escolar: a Cartografia Social como proposta metodológica com os alunos do ensino médio

A escola é uma das instituições precursoras da construção do conhecimento para os cidadãos de forma geral, ou seja, é a morada do saber, porém deve ser ressaltado que não é somente dentro do espaço escolar que o conhecimento se dá, e sim local onde a mesma é institucionalizada. É também na escola que as reproduções hegemônicas dos mapas se consolidam, assim como propôs Yves Lacoste ao diferenciar a geografia dos Estados-Maiores e a geografia dos professores, utilizou de mecanismos que diferenciam as intencionalidades que cada categoria se utiliza da geografia.

A partir de uma análise de Lacoste (1988) é possível notar alguns aspectos que objetivam o ensino de geografia nas escolas, em que na geografia dos professores em alguns casos são conteúdos desenvolvidos de forma estanque sem associação com o contexto do aluno, diferentemente da geografia exercida pelos Estados-Maiores, em que se apropriam da geografia para terem informações do território pré-estabelecido e assim agirem de acordo com seus interesses políticos e econômicos sobre a localidade em questão. Nesse seguimento, Lacoste (1988) atesta que:

A diferença fundamental entre essa geografia dos estados-maiores

e a dos professores não consiste na gama dos elementos do conhecimento que elas utilizam. A primeira recorre hoje, como outrora, aos resultados das pesquisas científicas feitas pelos universitários, quer se trate de pesquisa “desinteressada” ou dita geografia “aplicada”. Os oficiais enumeram os mesmos tipos de rubricas que se balbuciam nas classes: relevo-clima-vegetação-rios-população, mas com a diferença fundamental de que eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer ideia. (LACOSTE, 1988:33).

Mais além, Lacoste (1988) propicia a reflexão da cartografia como um instrumento de poder dos detentores desse conhecimento, e afirma que:

Esse conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos bem variados, visto em sua relação com o espaço terrestre e nas diferentes formas de práticas do poder, forma um saber claramente percebido como estratégico por uma minoria dirigente, que a utiliza como instrumento de poder. À geografia dos oficiais decidindo com o auxílio das cartas a sua tática e a sua estratégia, à geografia dos dirigentes de Estado (...). (LACOSTE: 1988:26).

Na escola, a geografia pode estar relacionada a conteúdo estanque por não associar qual o sentido desta disciplina no cotidiano dos alunos, e de que forma cada pessoa contribui para a construção desse espaço social. Especificamente, a cartografia no ensino escolar passa por um processo de reprodução de mapas, em que esses mapas não possuem nenhuma associação e nenhum sentido para os alunos. Porém, isto não quer de forma alguma negar o que se constitui de cartografia escolar, mas sim de problematizar e propiciar outras formas de “cartografar”.

Sendo a cartografia, em alguns casos como, um conteúdo que não contempla o espaço de vivência dos alunos e que não é analisado como um instrumento passível de uma intencionalidade, ou seja, de que um mapa não é um instrumento neutro referente a uma postura ideológico. Como menciona Katuta (2001):

Dessa maneira, na perspectiva do educando, não raro o conhecimento geográfico bem como a cartografia nas aulas de geografia, ao desconsiderarem o ritmo do conhecimento e assim estancarem no discurso da generalidade do espaço, deixam de ter relevância para este

sujeito social, porque se tornam destituídos de significados. Em outras palavras, tais conhecimentos pouco auxiliam o aluno a entender a lógica da organização dos espaços por ele vivenciados e percebidos. Assim, o referido sujeito social se torna estrangeiro no próprio lugar em que vive, na medida em que não consegue compreender os processos que atuam na (re) produção dos espaços. Eis o processo de alienação dos sujeitos responsável pelo processo de (re) produção do espaço do e para o capital, resultante da prática educativa em questão. (KATUTA, 2001:145)

Portanto, se torna relevante mensurar a complexidade espacial para a sala de aula, e levar em consideração que o espaço é algo que está em constante transformação. Nessa investigação foi de suma importância propor aos alunos que refletissem sobre essa constante transformação na dinâmica espacial, e principalmente fazê-los questionarem sobre o local em que convivem. Dentro desse contexto de análise que se perpetua a cartografia no espaço escolar, em contrapartida ao modelo de uma cartografia cartesiana, foi realizada uma prática associada a uma metodologia com a utilização da cartografia social, em parceria com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á docência), com uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Pelotas-RS, na qual a atividade se dividia em três etapas.

Na primeira etapa os alunos transpuseram para uma folha A3 o espaço escolar a partir de suas percepções e como a tinham na memória, associada a essa atividade os alunos também foram instigados a descrever quais elementos deveriam conter em um mapa mediante ao que eles aprenderam nas aulas de geografia. A maioria dos alunos responderam sobre as legendas, título e a rosa dos ventos. Subsequentemente, os mapas foram complementados com outras informações, dentre elas a fonte e o organizador. Em relação a rosa dos ventos e a direção que se encontra cada ponto cardeal os alunos se utilizaram do auxílio de bússolas para analisarem a representação que fizeram e sua localização. A seguir as imagens da realização da primeira etapa da atividade:

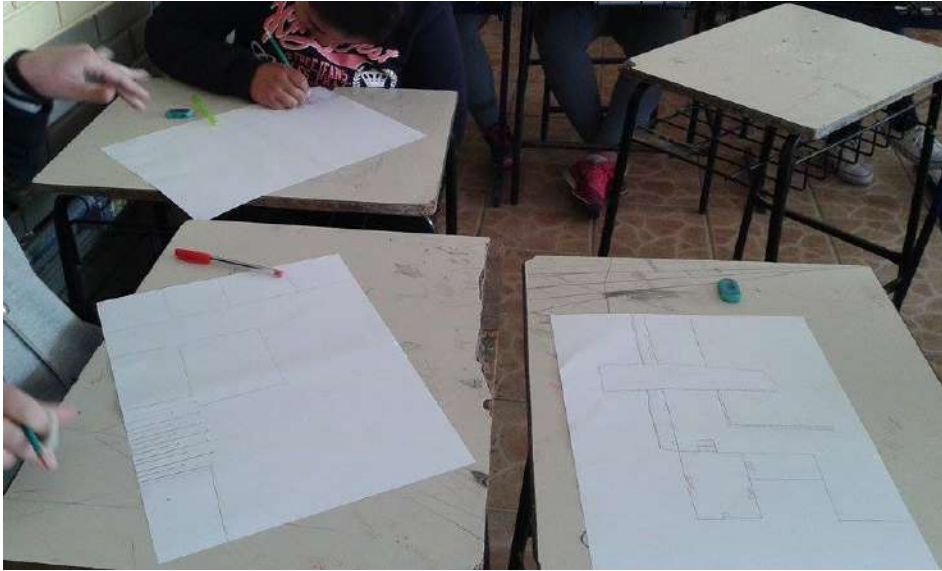


Figura 1: Registros da ação dos alunos na primeira etapa da atividade proposta. Fonte: Imagem, 2015.

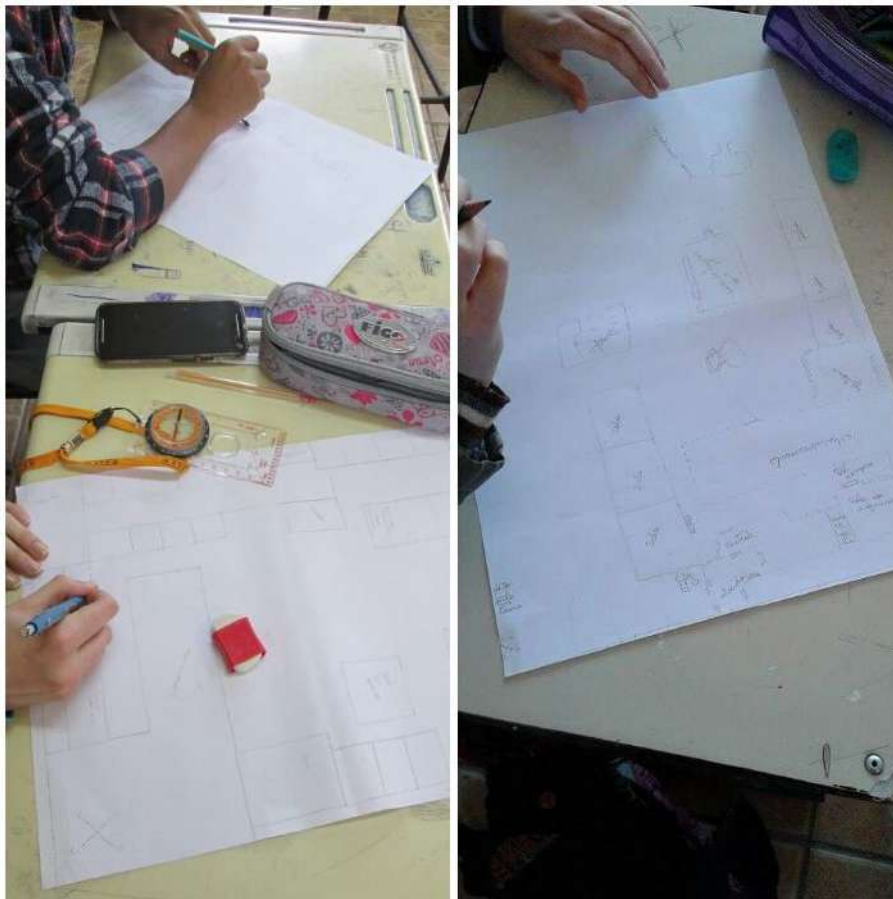


Figura 2: Registros da ação dos alunos na primeira etapa da atividade proposta. Fonte: Imagem, 2015.

Na segunda fase foi proposto para os alunos que a partir dos mapas que eles construíram na primeira etapa destacassem com o lápis na cor vermelha os

lugares que não gostavam dentro da escola, e com o lápis na cor verde os lugares que mais gostavam. E esse segundo momento foi contemplada a noção de pertencimento que o aluno possui do espaço escolar a partir do momento que distingue quais são os lugares que se identificam e não se identificam. Castellar (2010), afirma que:

Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, o que significa, também compreender o processo de construção de sua identidade individual e coletiva. (Castellar, 2010:15).

Além disso, nessa segunda etapa também teve a premissa de abordar o conceito de lugar pelo que os alunos compreendem como uma relação afetiva no ambiente escolar, para que na terceira etapa se problematizem os conceitos geográficos com os mapas desenvolvidos pelos alunos. A seguir as imagens da realização da segunda etapa da atividade:

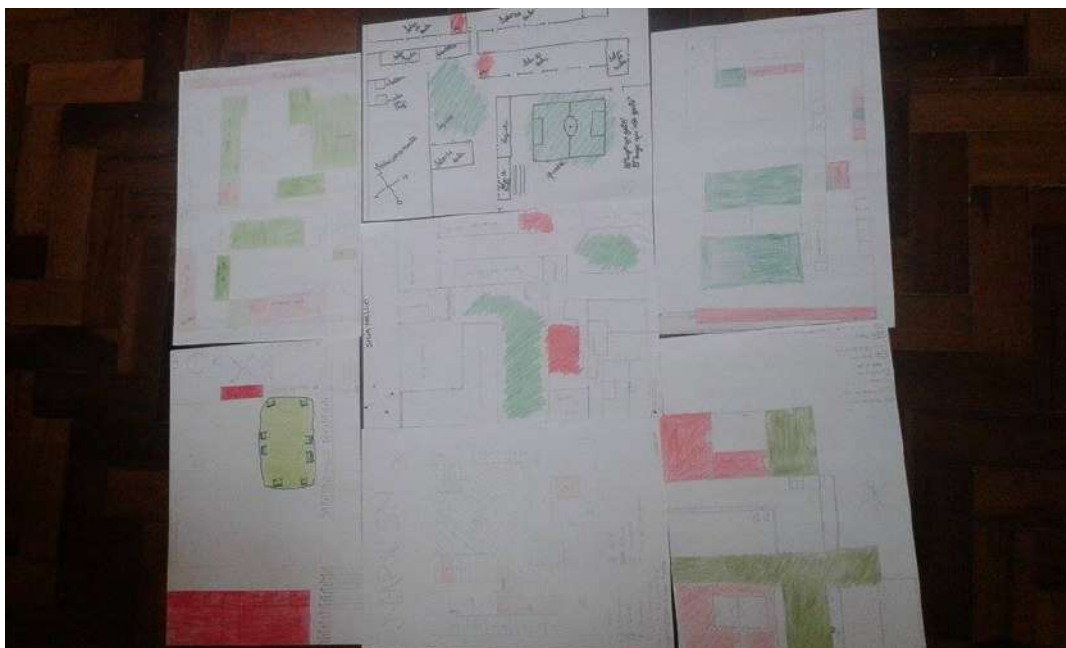


Figura 3: Registros da ação dos alunos na segunda etapa da atividade proposta. Fonte: Imagem, 2015.

Também nessa etapa foi proposto que os alunos refletissem e problematizassem sobre os aspectos que envolvem seus interesses no espaço escolar, e que levassem em consideração os seus anseios por melhorias tanto na infraestrutura desse espaço como também na melhoria das relações com projetos

sociais calcados nas identidades culturais dos alunos.

Na última fase da prática realizou-se um diálogo com os alunos a fim de que relatassem sobre o que destacaram em seus mapas, sobre o que gostavam e não gostavam no espaço escolar, considerando em suas indagações em como tornar aquele ambiente mais agradável e menos hostil, e também sobre como enxergavam os conceitos geográficos em suas produções cartográficas. Além disso, no diálogo foi possível frisar aos alunos as diferentes interpretações que um mapa pode ter, e que todo mapa detém de uma intencionalidade. Santos (2012) contempla que “a prática do mapeamento participativo visa, então, revelar problemas, mostrando as conexões e responsabilidades, a fim de denunciá-lo através de representações gráficas que melhoram a organização das práticas de transformação” (SANTOS, 2012:23).

Os mapas organizados pelos alunos foram entregues para a gestão da escola, no intuito de que os diretores, professores e outros funcionários da mesma, observassem o posicionamento e o que cada aluno percebia sobre o espaço escolar, tanto no que diz respeito a crítica do “como é o espaço escolar” tanto quanto na esperança e nas sugestões do “como poderia ser a escola” que na visão dos alunos significa ser um ambiente mais integrador.

Limite como um conceito simbólico:

A prática realizada com os alunos apoiada na discussão e integração dos conceitos da geografia instigou os mesmos a problematizarem o espaço escolar mediante suas demandas através das representações cartográficas. A escola na qual ocorreu a prática possui algumas particularidades, dentre elas: é uma escola pública localizada no bairro Fragata da cidade de Pelotas, atende majoritariamente os alunos deste bairro e dos outros mais próximos, e além disso, é uma escola anexada a uma escola particular da brigada militar. Por essas particularidades que a escola pública em questão possui foi viável destacar algumas questões de caráter territorial relativas a percepção do limite relacionado a subjetividade dos alunos. Nesse sentido, ao verificar o contexto que ambas as escolas se inserem as produções de mapas sociais poderiam ser consideradas uma nova forma de territorialidade ao propor como estratégia de

apropriação territorial as expressões culturais, materiais e imateriais dos grupos sociais. E em relação a conceituação de territorialidade, Haesbaert (2014), constata que:

Territorialidade como concepção mais ampla que território, que engloba (a todo território corresponderia uma territorialidade, mas nem toda territorialidade teria, necessariamente, um território – materialmente construído), territorialidade tanto como uma propriedade de territórios efetivamente construídos quanto “condição” (teórica ou simbólica) para a sua efetivação (HAESBAERT, 2014:65).

A escola da brigada militar foi anexada posteriormente a escola pública já ser existente neste local, ou seja, os alunos da escola pública utilizavam o espaço que fora construído a escola da brigada militar e nessa condição já inicia um inerente condicionante de concorrência de determinado espaço. Os alunos da escola pública ao participarem da atividade com a utilização da cartografia social apontaram em diversos momentos da atividade sobre a disputa pelo espaço em ambas escolas, pois com o passar do tempo a escola da brigada militar esteve se expandindo e utilizando cada vez mais do espaço da escola pública. Dentro desse contexto é perceptível o quanto o limite na demarcação dos espaços se torna simbólico em ambas as escolas, no caso para os alunos da escola pública ocorre uma apropriação do espaço à medida que a escola da brigada militar vai se ampliando.

Essa condição existente na escola teve reflexo na atividade proposta aos alunos, pois os mesmos estão no 3º ano do ensino médio e muitos estudavam desde o ensino fundamental e acompanharam com uma maior proximidade as transformações ocorridas no espaço escolar, portanto toda essa bagagem dos alunos de convivência naquele espaço escolar foi proferida e muitos deles relataram sobre o sucateamento que a escola pública vinha sustentando, pois muitos dos recursos estavam sendo utilizados e disponibilizados apenas para a escola da brigada militar.

Além disso, outra questão inerente em ambas as escolas estava na fragilidade das relações entre os alunos de cada escola, os alunos da escola pública relataram sobre um certo tensionamento em ambos os públicos das escolas, e muitos dos alunos da escola pública não se relacionavam com os da

escola da brigada militar por existir uma certa condição de hierárquica, e os alunos da escola pública acreditavam que os alunos da outra escola tinham uma postura relativa a uma possível “superioridade”.

Fica evidente que a questão do limite para os alunos da escola pública está em constante transformação e por eles acaba sendo considerado um possível risco para a escola pública, além disso existem duas análises que podem ser destacadas do limite observados pelos alunos da escola pública, no que consideram de risco e no que ambas as instituições delimitam como sendo as fronteiras de uma escola para outra.

Nessa condição existente nesses espaços escolares é possível perceber o limite como simbólico e subjetivo nas relações dos alunos de ambas as escolas e como os alunos da escola pública compreendem sobre a utilização e a não utilização de determinados locais na escola, e em como que mesmo que exista uma delimitação institucionalizada por ambas as escolas, os alunos da escola pública possuem uma observação do conceito de limite através de seus códigos sociais reafirmados por meio do convívio entre eles e com os alunos da escola da brigada militar.

É notório que nessa pesquisa ainda existem algumas lacunas, pois como é perceptível o que é destacado pelo conceito de limite foi observado em uma prática realizada com apenas um dos públicos das duas escolas, para um maior aprofundamento dessa pesquisa poderia ser feita a prática com os alunos da escola particular e ver a relação do conceito de limite em ambos os casos, mas por motivos de tempo e burocracias a prática realizada se deteve somente a uma turma dos alunos da escola pública.

Algumas considerações finais:

Pensar em uma conclusão para essa pesquisa ainda se torna uma tarefa complexa por alguns fatores, como por exemplo: em se tratando de uma pesquisa que se relaciona com diversos aspectos dos conceitos geográficos e dependendo do que se quer ressaltar na pesquisa deve-se dar uma continuidade na pesquisa e aprofundar o conceito de interesse dentro da prática que foi realizada com os alunos.

Ademais, a pesquisa está extremamente relacionada com o conceito de espaço social de Henri Lefebvre e dentro desse campo de análise dá-se ênfase a categoria do tempo nas transformação dos espaços e das relações humanas, portanto a pesquisa em um recorte temporal pode ressaltar alguns aspectos que caracterizam um determinado período, sendo assim, os espaços de representação também ganham ênfase na pesquisa por apresentarem, segundo Lefebvre (1991): “simbolismos complexos, ligados ao lado clandestino e subterrâneo da vida social, mas também à arte, que eventualmente poder-se-ia definir não como código do espaço, mas como código dos espaços de representação” (Lefebvre, 1991:36), já que essa pesquisa lida com a percepção dos grupos sociais em relação ao espaço de convívio, no caso os alunos na escola, é perceptível a subjetividade e a comunicação entre eles através de códigos sociais.

E além disso, outro aspecto relevante dessa pesquisa é que o principal instrumento para a construção da cartografia social é o constante diálogo, sendo assim a constante interação dos grupos sociais e da transformação dos mapas sociais. Seria um pouco prepotente dizer que a cartografia social seria a solução para as problemáticas associadas a questão territorial, e no foco dessa pesquisa das problemáticas escolares, mesmo porque são diversas as realidades e especificidades escolares, porém trata-se de uma metodologia que pode ser aplicada na disciplina escolar de geografia, que poderá ser válida para alguns professores e poder contribuir no desenvolvimento de suas aulas, podendo consolidar a eficácia de um ensino mais integrador com a realidade dos alunos, e também ser um componente curricular potencializador para algumas discussões em âmbito escolar. Portanto, parafraseando o professor Milton Santos⁷⁵, opta-se por trazer o conceito de cartografia social no imaginário resultante de processos de mapeamentos participativo de práticas escolares, no intuito de salientar a importância em se pensar Por Uma Outra Cartografia no espaço escolar, a fim de que esse conteúdo no ensino da geografia não seja meramente reduzido a um conhecimento tecnicista ou que não seja dialogável com o cotidiano escolar e com o espaço vivido dos alunos. O geógrafo Jorn Seemann complementa que:

(...) a Cartografia Social não seria uma síntese, mas um diálogo

75 SANTOS, Milton. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

entre diferentes atores sociais (indivíduos, grupos culturais, etc.), tendo “potencial” para se converter num estilo discursivo útil para demonstrar os atributos e capacidades, assim como o desenvolvimento e as percepções das pessoas e culturas que operam dentro do meio social. (SEEMAN, 2012:59).

Outro elemento relevante é o fato da cartografia social ser um campo que está em constante discussão, sobre as possíveis concepções, as abordagens metodológicas e sobre a utilização do método em cartografia social, portanto cabe a ser um tema aperfeiçoado e explorado no que diz respeito a sua construção teórico-metodológico, e como também na análise proposta nesse trabalho: da contribuição da cartografia social no processo de ensino-aprendizagem para geografia escolar, e através da prática realizada na qual foi possível de observar o conceito de limite quando se trata da percepção dos alunos.

A atividade realizada com o método de cartografia social proferido nessa escola deu subsidio para investigar o conceito de limite nas relações entre os alunos e também pôde ser observado esse conceito nas interpretações que os alunos faziam da escola como um lugar de convívio e também como um lugar a ser defendido por eles no intuito de reafirmar aquele espaço como de pertencimento. Dentro dessa análise Castellar (2010), afirma que: “Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, o que significa, também compreender o processo de construção de sua identidade individual e coletiva” (Castellar 2003:15).

Por fim, vale destacar que essa atividade, como já mencionado, possui uma gama de possíveis interesses a serem destacados que no caso foi a questão do limite referente a particularidade da escola em questão, problematizando a cartografia no âmbito escolar levando em consideração os aspectos da complexidade que esse espaço de construção de conhecimento está inserido e conectado pelas múltiplas relações sociais.

Referências

ACSELRAD, H. (2010). Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o

debate. Acserald (organizador): Aurélio Vianna Jr (et al.). – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 225p.

CASTELLAR, S (2010). Ensino de Geografia / Sônia Castellar, Jerusa Vilhena. – São Paulo: Cengage Learning, 2010. – (coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.

HAESBAERT, R. (2014). Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 320 p

KATUTA, Â (2007) Os alunos e seus mapas: repensando a Cartografia para escolares no contexto do ensino de Geografia. In: Maria das Graças Limas e Claudivan Sanches Lopes (Orgs). Geografia e Ensino: Conhecimento Científico e Sociedade. Editora Massoni. Paraná.

LACOSTE, Y. (1988). A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Ed. Papirus.

LEFEBVRE, H (1991). The Production of Space. Trad. D. Nicholson-Smith Oxford: Basil Blackwell.

MASSEY, D. (2008) Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 312 p.

SANTOS, R (2012) Disputas cartográficas e lutas sociais: sobre representação espacial e jogos de poder. XII Colóquio Internacional de Geocrítica. 2012. Bogotá.

SANTOS, M. (1994) Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional. (1º ed., 1994). 2º ed. São Paulo, Hucitec, 1996

_____. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEEMANN, J (2003). Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. Revista Geografares. No. 04. Vitória: EDUFES, Pg. 49-60.

SOUZA, C. (2015) de. Repensando a Cartografia no âmbito escolar: perspectivas, investigação e a Cartografia Social como proposta metodológica. 10/12/2015. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

SOUZA, C. (2016) de. Repensando a Geografia no contexto escolar: a Cartografia Social como proposta metodológica para o ensino médio. III Seminário do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 9/11/2016.

Cartografía social. Una herramienta para el trabajo comunitario

Verónica Bisdorff

Lourdes Caillou

Verónica Vila

“Para el que mira sin ver, la tierra es tierra no más...”

Atahualpa Yupanqui

Introducción

Partiendo desde el Programa de la Residencia de Psicología Comunitaria, al momento de realizar el diagnóstico comunitario⁷⁶ comenzamos a indagar acerca de los diferentes desarrollos teóricos sobre las comunidades. En los mismos, el aspecto del territorio aparece como polemizado en relación a su papel en la definición de lo que se entiende por comunidad. Sin embargo, considerando el ámbito de inserción en la residencia, los centros de salud con áreas de responsabilidad definidas por el Ministerio de Salud Pública, el territorio adquiere un papel fundamental en nuestro trabajo. De esta forma los territorios son significados de diferentes maneras por las personas, no siempre coincidiendo con las delimitaciones propuestas institucionalmente. Por tanto, son necesarias herramientas que nos permitan acercarnos a esas representaciones.

Fue así, que nos aproximamos a la herramienta de Cartografía Social, la cual empleamos como metodología para el diagnóstico comunitario, dado que acuerda con nuestro posicionamiento como Psicólogas Comunitarias. La misma resulta una herramienta complementaria con otras técnicas como la entrevista, la observación participante y el cuaderno de campo.

La construcción teórica que aquí se desarrolla, constituye la sistematización de una experiencia de trabajo en el marco de diagnóstico comunitario realizado entre los meses de febrero y mayo de 2011. Se trata de una teorización de la práctica, ya que el material teórico específico es escaso.

⁷⁶ La realización del Diagnóstico Comunitario, constituye uno de los pasos metodológicos propuestos por el programa de la Residencia, con el objetivo de conocer a la comunidad conformada por la población del área de responsabilidad del centro de salud en el que cada residente se inserta.

Aproximación a los conceptos

Con el objetivo de poder ahondar en la cartografía social como herramienta metodológica partiremos conociendo sus fundamentos conceptuales: Investigación Acción Participativa (IAP).

De acuerdo a Ander-Egg (1990) “la investigación acción participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y acción” (ANDRE-EGG, 1990:15).

La cartografía social toma estos conceptos y basa su accionar en el territorio como aspecto fundamental. La misma parte de considerar que el conocimiento producido por la investigación, es un conocimiento construido socialmente mediante intercambios y vínculos con otros y de estos con su medio. En esta construcción de conocimiento acerca de la realidad, las personas adquieren un rol protagónico, ya que son ellas las que la viven cotidianamente y tienen posibilidades de transformarla.

Acerca De La Cartografía Social

La cartografía social es:

(...) una propuesta conceptual y metodológica que permite construir un conocimiento integral de un territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. Se trata de una herramienta de planificación y transformación social, que permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del mismo (HERRERA, 2001:3).

Constituye una herramienta mediante la cual se representa la vida cotidiana de las personas, posibilitando que ellas mismas puedan plasmar en mapas, las realidades construidas sobre sus territorios. A partir de esto se puede tener un mejor entendimiento de problemáticas, recursos, conflictos, oportunidades, que las comunidades presenten.

La implementación de esta técnica favorece la puesta en juego de diferentes saberes que van desplegándose en la elaboración de los mapas. Partimos de reconocer que las personas tienen cualquiera sea su formación, idioma, edad, sexo posee conocimientos valiosos y junto a la de otros genera

pensamiento y conocimiento.

Todo esto, posibilita la visibilización de diferentes formas de entender y vivir la realidad, permite una reflexión compartida que conlleva a una construcción conjunta del conocimiento legitimándolo. Es por esto, que la cartografía social es una metodología nueva y alternativa que nos permite conocer la manera en que las comunidades significan, viven y sueñan su territorio y a partir de esto, elegir como vivirlo.

La aplicación de esta herramienta tiene una intencionalidad, la cuál es lograr conocimiento para la transformación social, es por esto que podemos hablar de una intervención al decir de Chinkes, Lapalma, Niscemboin (1995) citado en Lapalma (2001) refieren a la intervención social comunitaria como

(...) los procesos intencionales de cambio, mediante mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad y sobre el valor de sus propias acciones para ser activo en la modificación de las condiciones que las marginan y excluyen (LAPALMA, 2001:1).

La posibilidad de reflexionar sobre su cotidianeidad ya implica un movimiento de transformación.

La intencionalidad a su vez estará sujeta a la etapa de investigación o intervención y a los objetivos del equipo en un momento determinado, pudiéndose utilizar diferentes tipos de mapas que responderán a la intencionalidad planteada. Existen diferentes opciones de construcción de tipos de mapas, como por ejemplo: administrativo – infraestructural, económico, ecológico, de red de relaciones, de conflictos, etc. Y estos a su vez se pueden hacer en función de tres grandes tipos de mapas: pasado, presente y futuro.

LOS MAPAS

El concepto de mapa nos representa de forma gráfica la distinción entre aquí y allá, a través de la información nos orienta para llegar a algún lugar preciso y nos encamina a la acción a través de la toma de decisiones. A lo largo de la historia, los mapas han tenido un papel importante en la orientación en territorios desconocidos, en la demarcación de propiedades, poniendo fronteras,

estableciendo caminos y mostrando el poder de los estados.

Para la implementación de esta herramienta se utilizaron mapas, los cuales aparecen como un conjunto de dibujos, signos y palabras escritas. Un mapa es siempre un esquema de la realidad, y su formación corresponde a acuerdos y convenciones. En la actualidad, diferentes perspectivas teóricas como el realismo crítico, el construccionismo, el interpretativo crítico, comparten la idea de que la realidad es un mundo percibido por nuestros cinco sentidos y construido culturalmente por nosotros. El componente político y la experiencia cultural e interpersonal tanto del cartógrafo como del lector, influye de manera esencial a la hora de representar la dinámica de los contextos sociales como la lectura crítica que se haga de ellos.

IMPLEMENTANDO LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LOS BARRIOS

La propuesta metodológica de la Cartografía Social consiste en la elaboración de mapas grupales. Tomando en cuenta las características del contexto de los barrios con los que trabajamos y los tiempos del proceso de diagnóstico, adaptamos esta propuesta adoptando dos tipos de modalidades: los mapas itinerantes individuales y mapas colectivos. En nuestro proceso, los mapas utilizados fueron los de las áreas de responsabilidad de cada Centro de Salud.

Mapas itinerantes individuales

El muestreo se realizó mediante la técnica de “bola de nieve”, (un referente refiere a otro) con el criterio de cubrir los diferentes barrios del área de responsabilidad. El dispositivo que se utilizó para la implementación de los mapas itinerantes fue la visita domiciliaria, a partir de la cual pudimos trabajar en las entrevistas individuales con referentes barriales y vecinos. Muchas veces dejaban de ser estrictamente individuales ya que se sumaban las personas presentes en ese momento.

Previamente fueron definidos por el equipo⁷⁷ los aspectos a indagar y estableciéndose las referencias para cada uno, dejando abierto la posibilidad de construcción propia de las personas entrevistadas.

⁷⁷ Referimos al equipo de trabajo conformado por compañeras de año de la Residencia de Psicología Comunitaria.

La definición de “itinerantes” dada a este tipo de mapas, da cuenta de la circulación de un mismo mapa en el cual cada vecino iba plasmando sus conocimientos, experiencias y también podían cuestionar las opiniones de otros. En algunos casos se utilizaron transparencias como un modo de poder recolectar información diversa de manera ordenada y sin que se perdiesen los datos recogidos anteriormente.

Este dispositivo permitió el despliegue de diferentes saberes generando una interacción con otros, ya que pone en contacto con un relato gráfico anterior motivando a acordar o discutir en relación con otros. Por otro lado, esto facilitó que los vecinos visibilicen la existencia de diferentes modos de percibir una misma realidad, de modo que el mapa se convertía en el elemento de enlace de las personas y sus perspectivas.

Mapas Colectivos

La muestra fue realizada con los criterios de cubrir los diferentes grupos etáreos (niños, adolescentes y adultos) y trabajar con aquellos que estaban previamente constituidos. Este último criterio se adoptó entendiendo que el interés por reunirse partía de nuestra necesidad de conocer y no de una necesidad genuina de los vecinos.

En todos los casos el dispositivo utilizado fue el de taller, que mediante el empleo de técnicas participativas posibilita la producción y reproducción de conocimiento desde y con las personas, convirtiéndose en una herramienta democratizadora.

En el caso de los adolescentes y adultos se eligió construir mapas en relación al pasado, al presente y al futuro de los barrios. La elección de este tipo de mapas respondió a tres intencionalidades:

- Mapas de pasado: poder rescatar las memorias de los barrios, los cambios y las marcas dejadas en el espacio.
- Mapas de presente: reconocer las vivencias entorno a la realidad inmediata de cada zona, focalizando en el registro de problemáticas y recursos que se visualizan.
- Mapas de futuro: conocer cuáles son las perspectivas y deseos sobre el

futuro de los barrios y qué participación podrían tener en la concreción de las mismas.

La modalidad de realización fue la construcción colectiva a partir de un debate que posibilite el planteo de acuerdos y desacuerdos, para luego plasmarlo con el uso de referencias que en algunos casos eran acordadas entre los propios actores y en otros se facilitaron algunas referencias iconográficas.

Por otra parte, con el grupo de adolescentes se complementó esta técnica con el empleo de fotografías. La consigna brindada a los jóvenes fue que captaran imágenes de su barrio y aquellos lugares que reconocieran como representativos e importantes. Esta propuesta permitió la obtención de información de una manera creativa, apelando al uso de un elemento cercano a la realidad de los adolescentes como lo es la imagen fotográfica.

En el caso del trabajo con niños, se abordaron dos grupos etéreos (cuarto y séptimo o primero y quinto año). En ambos casos se empleo un solo mapa, con los más pequeños un esquema general que representaba la zona y con los más grandes el mismo mapa que con los adultos. En un primer momento se ubicaron los barrios en los que cada uno vivía para luego ir referenciando mediante iconos, ya elaborados por el equipo, instituciones, negocios, lugares de encuentro, lugares importantes, lugares peligrosos y lugares agradables.

Posteriormente, se sumó a esta actividad la propuesta en los más pequeños, de dibujar “lo que más le gustaba y lo que menos les gustaba del barrio”. En el caso de los mayores se realizaron afiches mediante la técnica de frases incompletas: “lo que más y menos me gusta del barrio”, “lo que deseo para mi barrio y cómo lograrlo”, “los vecinos del barrio...”. Estas quedaron plasmadas mediante collages o dibujos.

Es importante aclarar que si bien la planificación de estas actividades fue pensada en equipo, la ejecución de cada una estuvo atravesada por diferentes particularidades respondiendo a los contextos con los que se trabajó. Esto demandó al equipo poner en juego la flexibilidad, una de las características de los/las psicólogos/as comunitarios.

En este punto, resulta relevante rescatar la importancia de la mirada de los niños y jóvenes acerca de sus barrios, ya que ellos forman parte de estos y

tienen algo para decir acerca de cómo los ven y cuál es la realidad que ellos han construido. Tanto niños como jóvenes deben ser considerados como sujetos activos, con derecho a que su palabra sea escuchada y pueden ser los principales motores de cambio.

La categorización: el desafío

Luego de la etapa del diseño del instrumento y la recolección de datos, comenzamos con la sistematización de la información con la que contábamos. Este proceso fue realizado en equipo en los espacios de supervisión.

Para encarar este trabajo se fueron agrupando las imágenes de acuerdo a los sentidos que estas proponían y las temáticas a las que hacían referencia, tensionando mapas itinerantes y colectivos, los dibujos, los collages, las fotos y sumando luego los registros escritos de campo y las entrevistas. Los criterios fueron la saturación y el dato aislado. Este proceso implicó el desafío de no perder de vista las imágenes y no intentar su traducción en palabras.

Las categorías de análisis resultantes de este proceso, incluye registros textuales de la observación participante y las entrevistas, imágenes y las articulaciones teóricas correspondientes.

Obstáculos y posibilidades de la cartografía social como herramienta

Posibilidades

Esta herramienta permite discutir con otros la información que se va generando. En el caso de los mapas colectivos La ventaja se da en el debate grupal y en los itinerantes mediante la confrontación gráfica de diferentes aportes en un mismo mapa.

Al ser una herramienta gráfica, posibilita a los niños la oportunidad de expresarse mediante un lenguaje que les es propio, rescatando sus saberes acerca de los barrios.

En la realización de los mapas colectivos, se introducía al espacio de reunión cotidiano del grupo la posibilidad de dialogar acerca del barrio, intercambiando opiniones y puntos de vista.

La utilización del mapa permite plasmar información referida a lo

territorial y el uso y circulación por los espacios, datos que resultarían difíciles de obtener y comprender usando el lenguaje verbal. Además, permite que esta información se concrete y lo producido pueda ser observado.

Obstáculos

A medida que se fue implementando la cartografía, fuimos observando algunas dificultades.

- En primer lugar a las personas les costaba ubicarse en los mapas, ya que si bien eran de sus barrios, el recorte y disposición de las manzanas es una elaboración del centro de salud. A su vez, el tiempo que necesitaban para familiarizarse con el mapa, requería tolerar la ansiedad que generaba en el equipo, interviniendo de manera pertinente sin dirigir.
- El lenguaje gráfico no es el que cotidianamente utilizan los adultos, esto dificultaba la apropiación de la técnica. Es decir, intervenir sobre el mapa, animarse a rayarlo, modificarlo, escribirlo.
- Es una técnica que requiere un tiempo de planificación y claridad en su manejo para ser ejecutada.
- La información producida requiere otros tiempos de análisis y elaboración diferentes al lenguaje verbal, no estamos acostumbrados a trabajar con la información gráfica.
- Adaptar la técnica a la disponibilidad del grupo y el tiempo.
- Dificultad para incorporar el mapa a las entrevistas, tiempo de familiarización nuestro con la técnica.
- Acotar los tiempos al interés de las personas, sostener el timing y rapport. definir las referencias lleva un tiempo.

Conclusiones

La construcción de mapas permite situarnos sobre una situación concreta de la realidad, llevando no sólo a hablar o relatar las experiencias sino también a recuperar los diversos significados que el territorio tiene para esa comunidad a partir de una herramienta gráfica.

La cartografía social, involucra a las personas motivándolas a realizar una

acción, un movimiento que va a ser discutido con otros. Este proceso favorece a un cambio en la posición hacia un sujeto activo, con capacidad de generar transformaciones en su realidad cotidiana.

Desde la psicología comunitaria trabajamos con las comunidades para el cambio social. En este proceso, el primer paso consiste en acercarnos a la realidad de las mismas desde la mirada de la gente. De esta manera, la herramienta de Cartografía Social, nos permite conocer y visibilizar la realidad con otros/as , y desde allí construir posibilidades de cambio.

De todo el recorrido realizado creemos que la poca bibliografía específica referida al tema, podría tener que ver con la falta de sistematización de la implementación de esta herramienta. De esta manera, la producción de este trabajo implicó no solo la comunicación de aportes teóricos, sino la recuperación de los mismos, que articulados con la práctica posibilitaron la construcción de conocimientos locales.

Bibliografía

ANDER- EGG, E. (1993) Repensando la Investigación- Acción- Participativa. Colección política, servicios y trabajo social. Bs. As: Lumen Humanitas.

COLOMBIA, E. Y GARCÍA BARÓN, C. (S.F.). Barrios del mundo: historias urbanas. La cartografía social... pistas para seguir. Recuperado el 20 de febrero de 2011 en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Historia%20urbana%20de%20los%20barrios.pdf>

HERRERA, J. (2008). Cartografía Social. Recuperado el 20 de febrero de 2011 en <http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>

LAPALMA, A. (2001). El escenario de Intervención Comunitaria. Revista de Psicología de Universidad de Chile. Dpto. de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. X(2), 61-70. Anuario de Comisión de Psicología Comunitaria. XXVII. Congreso Interamericano de Psicología.

VARGAS, L. Y BUSTILLOS, G. (1997). Técnicas participativas para la educación popular. Tomo II. Bs. As.: Lumen Humanitas.

Mapas de percepción como herramienta educativa para la prevención de riesgos naturales: el caso de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, Distrito Pacayas, Cantón de Alvarado, Costa Rica.

Daniela Campos Durán⁷⁸

Carlos Montero Cascante⁷⁹

Jessica Franciny Acuña Piedra⁸⁰

Rebeca Lazo Romero⁸¹

Introducción

Costa Rica se ubica en la zona intertropical de América Central, entre el paralelo 8° y 11° de latitud norte y 82° a 85° grados de longitud oeste, cuenta con una superficie terrestre de 51.100 km², limita al norte con Nicaragua, al sur con Panamá, al este con el Mar Caribe o Atlántico y al oeste con el Océano Pacífico. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2014) para el año 2015 la población alcanzó aproximadamente 5.000.000 de habitantes.

La ubicación geográfica del país en una zona intertropical permite que sea un territorio rico en biodiversidad, además por su formación geológica considerada joven presenta una importante actividad tectónica y volcánica, así como una topografía caracterizada por llanuras y montañas y su ubicación en medio de dos océanos; son aspectos que constituyen escenarios de riesgos para la población.

Un ejemplo de ello es la comunidad de Pacayas, ubicada en el cantón de Alvarado, el cual de acuerdo con la Comisión Nacional de Prevención de Riesgos

78 Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica, Universidad Nacional. Email: daniela.campos.duran@una.cr

79 Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Email: cmontero@una.cr

80 Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica. Email: fran1993piedra@gmail.com

81 Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Email: rebeca.Lazo.romero@una.cr

y Atención de Emergencias (2017) se caracteriza por la presencia de una red fluvial dispersa, la cual se considera una amenaza en puntos focales, debido al establecimiento de asentamientos humanos y el desarrollo agropecuario en planicies de inundación. Para el caso de Pacayas los barrios que podrían verse afectados por las inundaciones y avalanchas son los cercanos al río Caris y la Quebrada Pacayas.

Históricamente en Pacayas también se han presentado importantes eventos sísmicos, uno de ellos se dio en 1993, cuya magnitud fue de 5,2, en la escala Richter y provocó leves daños en la comunidad o el terremoto de Limón en 1991, que generó importantes daños en la infraestructura y conmoción en la población.

Más recientemente, en el mes de noviembre del 2016, se dio un sismo de magnitud 5,3 Mw, que de acuerdo con datos del OVSOCORI – UNA su epicentro se situó 4.4 km al NO de Capellades de Alvarado; para este evento Solano, Láscarez y Araya (2016) señalan que aunque en Pacayas, la Cruz Roja y el Cuerpo de Bomberos no reportaron personas afectadas, se dio la caída de objetos, cortes de electricidad y daños estructurales en viviendas. Además se generaron pequeños deslizamientos en la red vial cantonal entre Pacayas y el cantón de Turrialba.

También se han presentado casos de deslizamientos, principalmente asociados a las fuertes precipitaciones, lo que ha generado diversas afectaciones en infraestructura, un ejemplo de ello se dio en el mes de julio del 2015, a raíz de las fuertes lluvias se generó un deslizamiento en la ruta 230 que obstaculizó el paso vehicular entre Pacayas y la ciudad de Cartago (Jiménez y Valverde, 2015).

Asimismo la actividad volcánica es otro componente importante de riesgo para la comunidad de Pacayas, ya que se localiza 8 km al sureste del flanco sur del volcán Irazú, por tanto, ante una posible erupción de este coloso se podría ver afectada por flujos de barro a través de los ríos mencionados anteriormente (CNE, 2017).

Más recientemente en los años 2014 y 2016, las erupciones de ceniza del volcán Turrialba, el cual se localiza a 12 kilómetros al suroeste de Pacayas,

generaron afectación en cultivos agrícolas tales como papa, repollo, coliflor, cebolla, zanahoria, así como en áreas destinadas a la ganadería (Jiménez, 2016). Rojas (2014) señala que para el mes de diciembre del 2014, se presentaron las mayores afectaciones en ganadería a raíz de la caída de ceniza.

Por lo tanto, al ser Pacayas una comunidad expuesta a diversos riesgos naturales, se implementó con los estudiantes de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado (ver figura 1) una metodología para la elaboración de mapa de percepción de riesgos naturales, la cual no solo estimula la inteligencia espacial en la población infantil, sino que los lleva a reflexionar acerca de los riesgos a los que se encuentra expuesta su vivienda y comunidad y sobre qué acciones preventivas deben emprender en sus familias para la reducción de los riesgos.

Esta metodología que se trabajó con los estudiantes del Centro Educativo en mención, fue aplicada directamente por los docentes, quienes recibieron un curso de aprovechamiento, por parte del OVSICORI-UNA y cuyas prácticas consideraban la aplicación directa de la metodología con sus estudiantes.

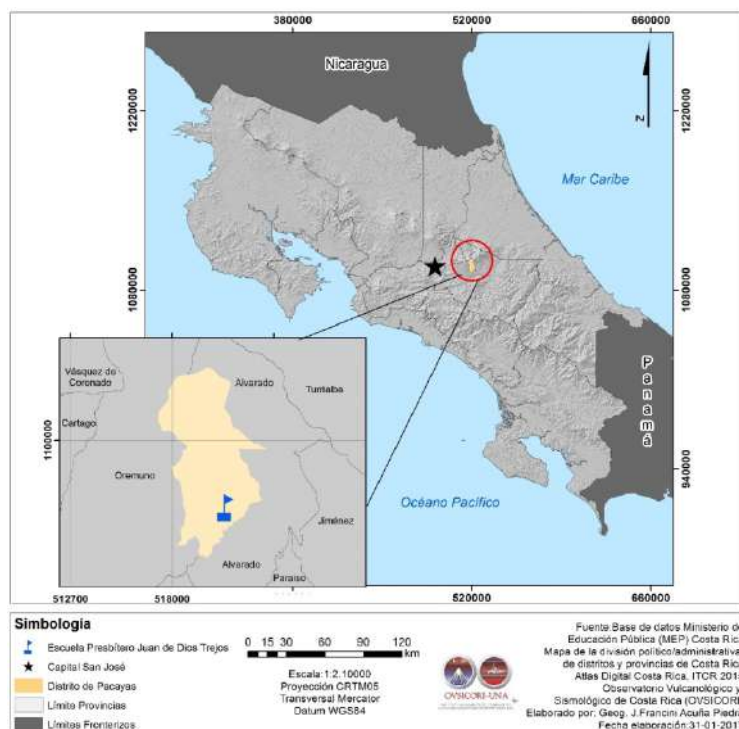


Figura 1. Ubicación de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado y la comunidad de Pacayas

Asimismo los mapas de percepción de riesgos naturales elaborados por las niñas y los niños permitirán a los docentes, padres de familia y comunidad en

general reflexionar sobre las áreas de riesgo de su comunidad y por ende generar mecanismos para la prevención de estos, lo cual a su vez contribuirá a la estabilidad de la población local.

Para ello Lincoln (2007), señala que la educación para la prevención de los desastres tiene importancia y prioridad, porque si la población no adquiere, desarrolla y manifiesta conciencia, conocimiento y participación en cuanto a los riesgos, no será capaz de prevenirlos. Por ello es importante lograr que la educación contribuya y facilite el logro de una cultura de prevención, y que la población y las comunidades se preparen y actúen frente a los riesgos y desastres.

Por tanto, la prevención de riesgos debe ser vista como un elemento prioritario y transversal en la formación educativa de las niñas y los niños, porque ellos serán los futuros agentes de cambio que promoverán en la sociedad una mayor sensibilización en la temática de la prevención, lo cual a su vez contribuirá al bienestar y seguridad de la población y al desarrollo de las comunidades.

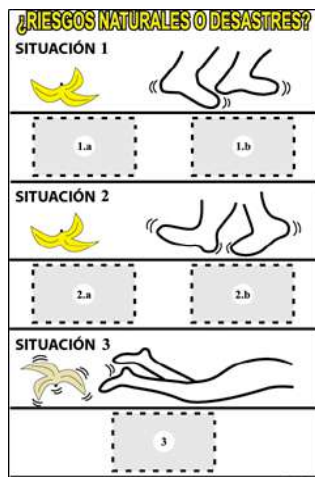
Metodología

Elaboración de mapas de percepción de riesgos

Para conocer la percepción de riesgos naturales mediante la elaboración de mapas de percepción de riesgos se implementó la Guía Didáctica “Introducción a la Prevención de Riesgos Naturales”, la cual es una herramienta pedagógica planteada por Montero y otros (2008, 2010, 2012, 2014, 2015 y 2016), la cual se encuentra conformada por dos etapas, las cuales son la Fábula de la cáscara de banano y la elaboración de los mapas de percepción.

La primera sección, es decir la Fábula de la cáscara de banano, cuyo ejercicio consiste en establecer una analogía entre los riesgos naturales y lo que podría ocurrir si una persona resbala al pisar una cáscara de banano (Figura 2). Para ello el facilitador debe sustituir la cáscara de banano por un evento natural que tenga potencial para destruir o afectar a la población y su entorno, como por ejemplo terremotos, erupción volcánica, deslizamientos, inundaciones, tornados, huracanes, tsunamis, entre otros. Por su parte los pies que caminan en diferente dirección se deben sustituir por una persona, grupo de personas, la

comunidad o una ciudad.



En este ejercicio se establecen tres situaciones que pueden explicar el concepto de riesgo y diferenciarlo del desastre.

Situación 1. Expresa una relación de alejamiento de un peligro potencial. Por tanto en esta situación no existen condiciones de riesgo.

Situación 2. Presenta una relación de acercamiento al peligro potencial, esto genera una probabilidad de afectación, por tanto son condiciones de riesgo. Momento de la prevención.

Situación 3. Expresa un hecho consumado, donde la situación deja de ser riesgo y se convierte en un desastre.

Figura 2. Fabula de la cáscara de banano

Una vez construidos los conceptos de riesgo y desastre se procede a elaborar los mapas de percepción de riesgos, en cuya dinámica el participante ubicará su vivienda, su comunidad e hitos (mojones) que considere importantes, posterior a ello debe señalar los riesgos que desde su percepción, se considere que está expuesto.

Es importante que cada persona que realice el mapa lo construya de la forma más libre posible, ya que debe ser elaborado desde su propia percepción; lo único que establece la metodología son colores para marcar cada riesgo, los cuales son rojo para terremotos, verde para erupciones volcánicas, azul para las inundaciones, celeste huracanes, café para deslizamientos, morado para los tornados, anaranjado para los tsunamis y el amarillo incluye otros riesgos, esto se hace con el propósito de estandarizar la información suministrada en cada mapa.

Asimismo el facilitador explicara como dibujar los elementos del mapa por ejemplo casa (un cuadrado o rectángulo, plano), iglesia (cuadrado o rectángulo con una cruz), escuela (cuadrado o rectángulo con una bandera triangular), puentes y caminos de color negro y cuerpos de agua de color azul.

El mapa además debe contener elementos cartográficos tales como título del mapa, puntos cardinales, dibujo de elementos del mapa, simbología, nombre

de quien lo elaboro y la fecha.

Una vez elaborados los mapas se procede a analizar cada uno de estos, para ello no solo se determinan los riesgos percibidos, sino además se identificarán los elementos presentes en los mapas, esto de acuerdo con lo planteado por Lynch (1985) y se clasificaran en mapas secuenciales y espaciales, tal como proponen los autores Rodwin et al (1969) citados por Escobar (1992). Tal como se detalla a continuación.

Identificación de los elementos del mapa y su clasificación

Los mapas cognitivos se elaboran a partir de la percepción de las personas, es por esto que cada mapa incorpora diferentes elementos que los caracterizan, lo cual es necesario para poder identificar estos elementos espacialmente.

Según Escobar (1992) quien cita a Lynch (1985), los mapas cognitivos tienden a agruparse en cinco elementos de análisis los cuales son:

Sendas: Conductos que traza el individuo y que pueden estar representadas por calles, senderos, líneas de tránsito, canales o vías férreas.

Bordes: Son los límites entre dos fases, es decir rupturas lineales de la continuidad. Estos bordes pueden ser vallas, más o menos penetrables, que separan una región de otra o bien pueden ser suturas, líneas según las cuales se relacionan y unen dos regiones.

Barrios: Son la parte de la ciudad que tiene dimensiones medias a grandes y se dibujan a partir de unos trazos comunes conocidos. Es decir son segmentos dentro de una ciudad.

Nodos: Puntos estratégicos de una ciudad a los que puede ingresar un observador y constituyen los focos intensivos de los que parte o a los que se encamina. Pueden ser ante todo confluencias, sitios de una ruptura en el transporte, un cruce o una convergencia de sendas, momentos de paso de una estructura a otra.

Mojones: Por lo común se trata de un objeto físico definido con bastante sencillez, por ejemplo, un edificio, una señal, una tienda o una montaña, lo cual funciona a su vez como un punto de referencia.

Una vez identificados los elementos del mapa se procede a categorizar su estructura, las cuales se clasifican a partir de las jerarquías elaboradas por Kevin Lynch y descrita por Escobar (1992), donde señala que los criterios para poder dar las categorías a los mapas se establecen mediante la densidad relativa o grado de detalle en los mapas, los cuales pueden ser representados de forma densas o relativamente ralos, esto se determinan a partir de la cantidad de elementos dibujados.

Estas categorías se dividen en secuenciales donde predominan los nodos y las sendas y los espaciales con predominio de mojones y barrios. Estas categorías a su vez se subdividen de la siguiente manera.

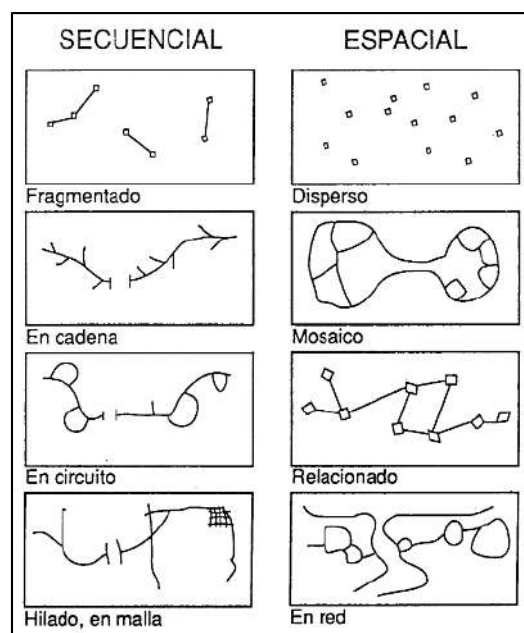


Figura 3. Tipos de mapas cognitivos. Fuente: Escobar, (1992) tomado de Rodwin, L., et al.; (1969).

Mapas con predominio de elementos secuenciales

Mapas fragmentados: Son el tipo de mapas más primitivo, presenta un patrón de fragmentación como los caminos (sendas) y no muestran orden secuencial en los trazos.

Mapas en cadenas: Sigue patrones de secuencia como por ejemplo caminos y cruces, además la infraestructura se traza siguiendo una ruta principal.

Mapa de ramificación y anillo: Tipo de mapa con aspectos bien desarrollados, siguen patrones en los dibujos con curvas y anillos relacionadlos entre sí.

Mapa de red o malla: Son los mapas más complejos, ya que son muy estructurados llegan a tener similitud con los planos.

Mapas con predominio de elementos espaciales

Mapas dispersos y en grupos: Mapas secuenciales considerados como los más primitivos, presentan características individualizados sin ninguna conexión de los elementos.

Mapa mosaico: Mapa donde hacen una localización más concreta a nivel de límites administrativos, resaltan el nombre de barrios, comunidades, entre otros.

Mapa eslabón: Se caracteriza por tener conexión entre lugares (barrios, comunidades) con unidades geográficas más extensas como por ejemplo los distritos.

Mapa patrón-modelos: Son los tipos de mapas más completos , donde se trazan dibujos o figuras más detallados, de áreas, ríos, infraestructura, entre otros, abarcando áreas geográficas más de macro entorno.

Resultados y discusión

Este estudio se llevó a cabo con 219 estudiantes de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, ubicada en la comunidad de Pacayas en el cantón de Alvarado. La edad de los niños estuvo entre los seis y doce años, es decir se realizaron mapas de percepción con niñas y niños de todos los grados, desde primero hasta sexto año.

Para el caso de primer grado se elaboraron 47 mapas, cuyos estudiantes tienen edades entre los seis años y siete años, 49 mapas corresponden a segundo grado, donde los estudiantes tienen edades entre los siete y ocho años, para el caso del tercer grado realizaron 34 mapas, cuyas edades se encuentran entre los ocho y nueve años.

Para el caso de cuarto grado se elaboraron 24 mapas realizado por estudiantes de edades entre los nueve y diez años, para los grados de quinto y sexto se desarrollaron 42 y 23 mapas respectivamente, con alumnos cuyas edades no superan los doce años.

Análisis de los mapas de percepción de riesgos naturales

De acuerdo con los riesgos naturales que los 219 estudiantes percibieron en sus viviendas y comunidad por medio de la elaboración de los mapas de percepción de riesgos se obtuvieron los siguientes resultados por grado.

Primer grado

De los 47 estudiantes que elaboraron mapas de percepción de riesgo en el primer grado 24 fueron niñas y 23 niños, quienes señalaron ocho riesgos a los que consideran está expuesta la comunidad, el riesgo de terremoto fue el de mayor percepción, ya que 40 estudiantes señalaron sentirse expuestos a este tipo de evento.

Seguido del riesgo de erupción volcánica, el cual fue percibido por 29 estudiantes, por su parte el riesgo de inundación fue señalado por 28 alumnos. Es importante señalar que este último estuvo asociado a la cercanía que los educandos manifestaron tener a cuerpos de agua tales como ríos, existiendo así una relación directa entre los elementos del entorno que los estudiantes identificaron y los riesgos a los cuales se sienten expuestos, tal como se puede apreciar en la siguiente figura.

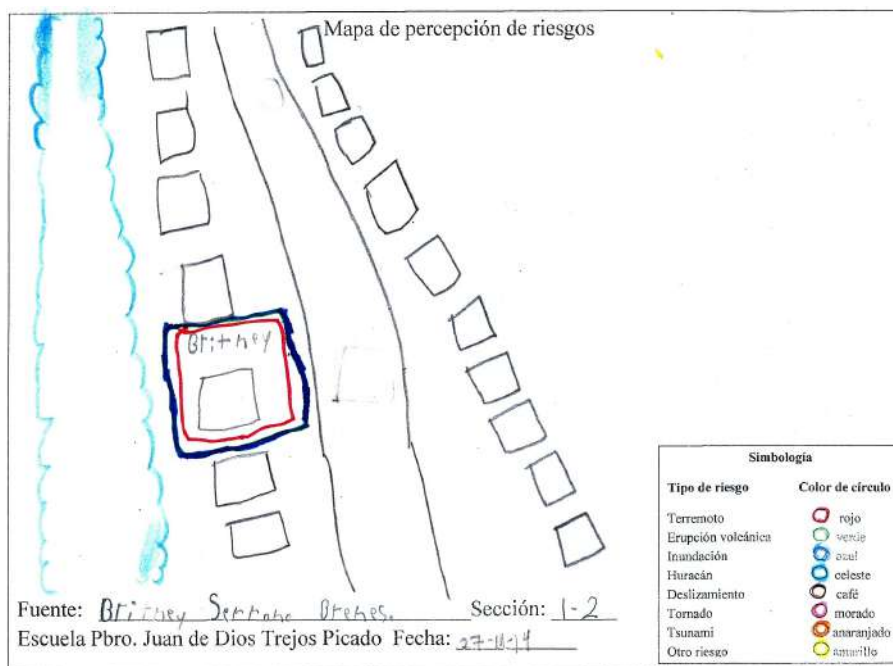


Figura 4. Mapa de percepción de riesgo elaborado por una estudiante de primer grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

Por su parte los riesgos de tornado y deslizamiento tuvieron la misma percepción, ya que fueron identificados por 21 estudiantes, siendo los riesgos de menor percepción el huracán con 11 alumnos que lo percibieron, el tsunami con 10 y otros riesgos con cuatro.

Por lo que se puede señalar que el riesgo de terremoto tuvo un 85% de recurrencia en los mapas, siendo el de mayor percepción entre los estudiantes, seguido del riesgo de erupción volcánica, con 61% de recurrencia, las inundaciones, con 59% y deslizamientos, con 44%.

Segundo grado

Segundo grado conformado por 49 estudiantes, de los cuales 19 eran niñas y 30 niños, se identificaron un total de seis riesgos, donde el riesgo de terremoto fue el que tuvo la mayor recurrencia en la percepción del estudiantado, con un total de 38 registros. El segundo riesgo de mayor percepción fue la erupción volcánica, el cual fue señalado por 27 estudiantes, seguido por el riesgo de deslizamiento identificado por 23 alumnos. Los riesgos de menor percepción fueron el tornado, señalado únicamente por 15 estudiantes, el huracán por 10 y la inundación por nueve.

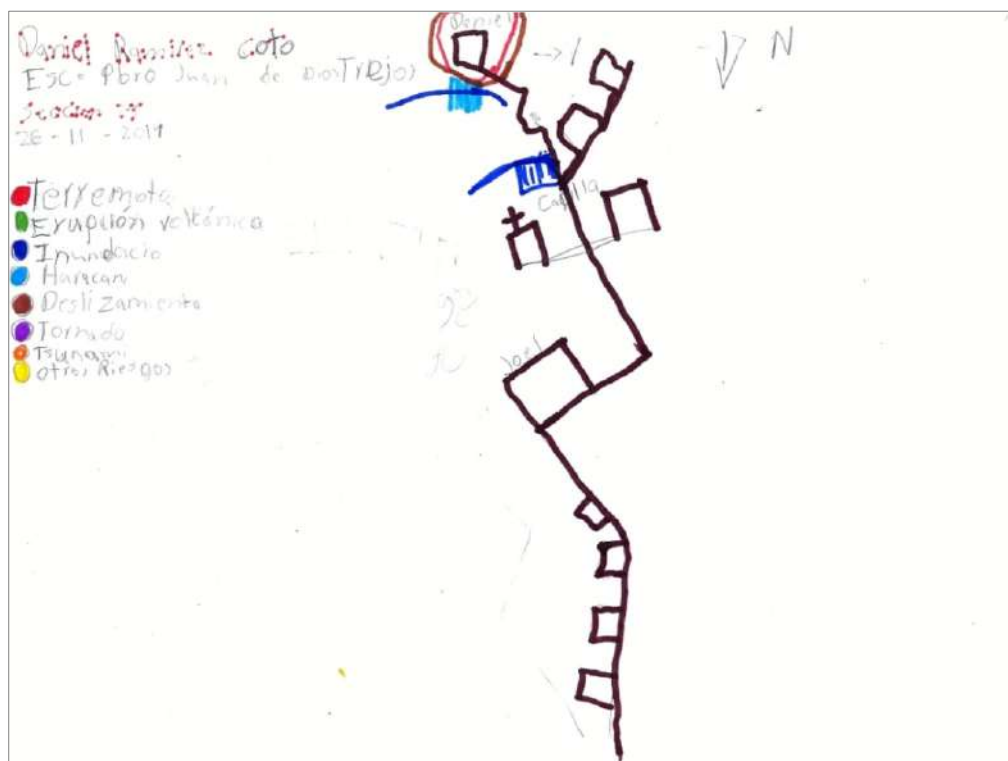


Figura 5. Mapa de percepción de riesgo elaborado por un estudiante de segundo grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

El mapa anterior muestra que el estudiante se siente expuesto a riesgo de terremoto, tal como lo señalaron la mayoría de los estudiantes de segundo grado, asimismo se puede apreciar que el niño percibe los riesgos de deslizamiento y de inundación.

Por tanto, entre los estudiantes de segundo grado los terremotos tuvieron una recurrencia del 77%, la erupción volcánica una recurrencia de 55% y los deslizamientos un 46%, para el caso de la inundación, huracanes y tornado presentaron menos de un 45% de mención por parte de los estudiantes.

Tercer grado

Tercer grado conformado por 34 estudiantes, donde 14 eran niñas y 20 niños, quienes manifestaron por medio de sus mapas de percepción sentirse expuestos a ocho riesgos, siendo el riesgo de terremoto y de deslizamiento los más percibidos por esta población, ya que ambos fueron identificados 22 veces por los estudiantes. Seguido del riesgo de inundación el cual fue señalado por 21 estudiantes, asimismo el riesgo de erupción volcánica fue identificado por 13 alumnos. Estos riesgos se pueden apreciar en la figura 6.

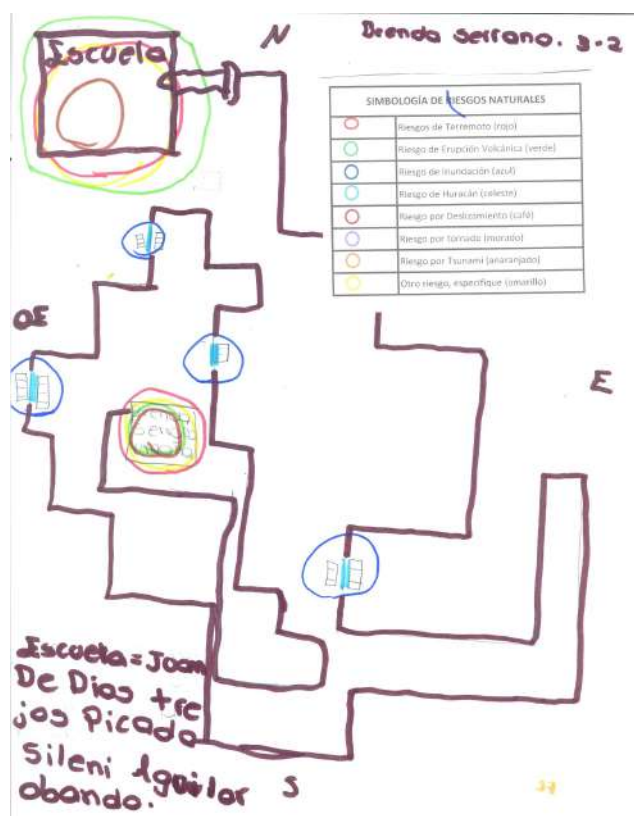


Figura 6. Mapa de percepción de riesgo elaborado por una estudiante de tercer grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

El mapa anterior muestra que la estudiante siente que su vivienda y escuela están expuestas a riesgos de erupción volcánica, deslizamiento y terremoto, además el riesgo de inundación lo asocia con puntos específicos en la carretera donde se localizan puentes. Lo cual fue la norma general para los mapas elaborados por el estudiantado de tercer grado.

Los riesgos de menor incidencia en los mapas fueron el tornado, el tsunami y el huracán con cuatro, tres y una mención respectivamente. Además 10 estudiantes manifestaron sentirse expuestos a otros tipos de riesgos, donde destacaron los accidentes de tránsito.

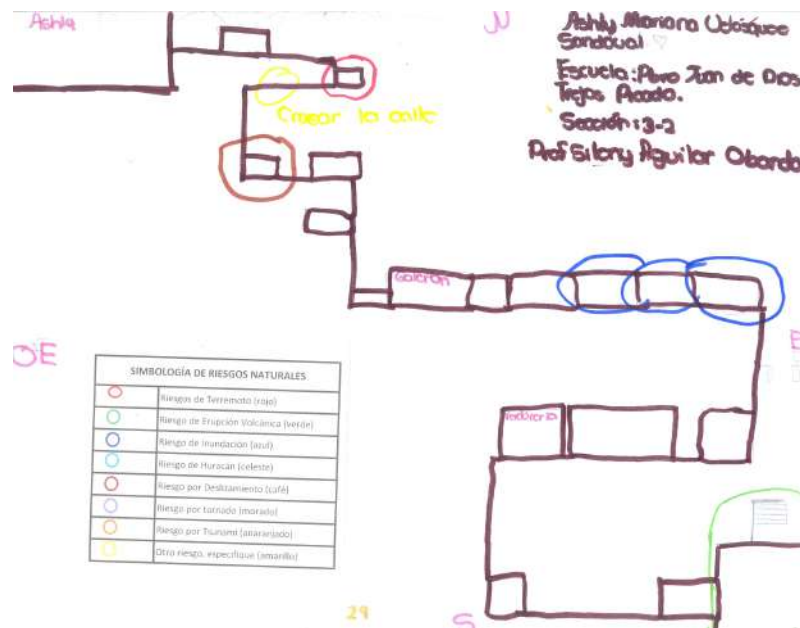


Figura 7. Mapa de percepción de riesgo elaborado por una estudiante de tercer grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

En el mapa se puede observar que la estudiante señala un punto específico en su comunidad donde se siente expuesta a accidentes de tránsito, así como a deslizamientos, terremotos e inundación, además se aprecia que en su centro educativo percibe el riesgo de erupción volcánica.

Por tanto los terremotos y deslizamientos son los riesgos más percibidos por esta población estudiantil, los cuales tuvieron una recurrencia de 64% en los mapas elaborados, seguido por las inundaciones con un 61% y una menor recurrencia en la erupción volcánica (38%), tornado (12%), huracán (3%), así como otros riesgos (30%), donde destacaron los accidentes de tránsito.

Cuarto grado

Para el caso de cuarto grado, el cual se conformaba por nueve niñas y 15 niños, se identificaron seis riesgos a los que esta población se consideró expuesta, donde el riesgo de deslizamiento fue el que obtuvo una mayor mención en los mapas con un total de 14 registros. El riesgo de inundación fue señalado por ocho estudiantes, por su parte la erupción volcánica y terremotos fueron percibidos por cinco estudiantes respectivamente.

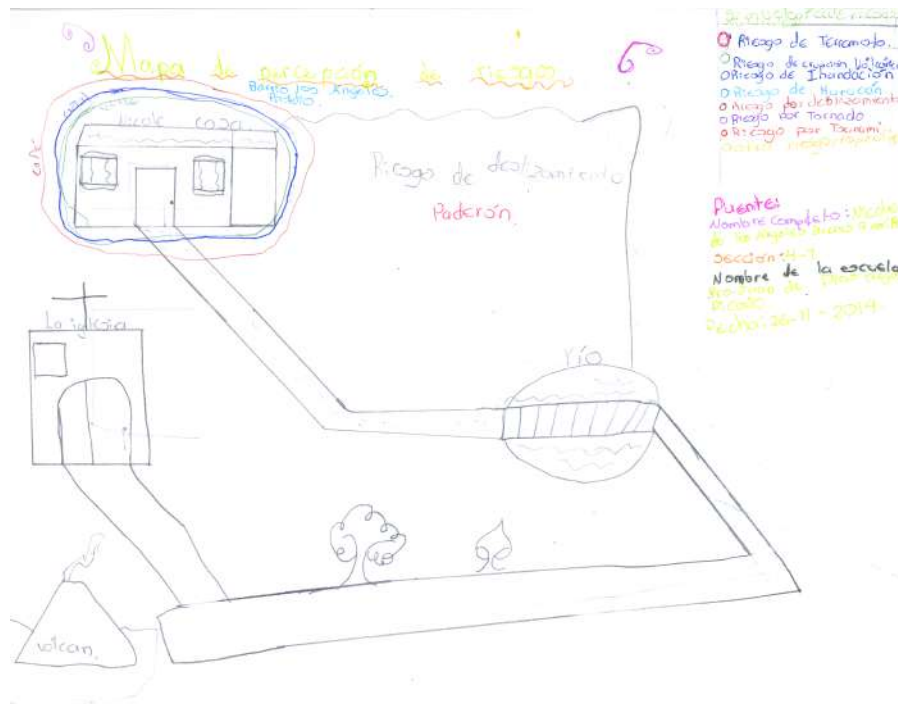


Figura 8. Mapa de percepción de riesgo elaborado por una estudiante de cuarto grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

En el mapa anterior se observa que la estudiante considera estar expuesta a riesgo de deslizamiento, el cual fue el más percibido por los estudiantes de cuarto año, asimismo señala el riesgo de inundación y de erupción volcánica. En este caso la niña dibuja dentro de su mapa un volcán, el cual está estrechamente relacionado con la percepción de riesgo volcánico, debido a la cercanía que tiene la comunidad de Pacayas con los volcanes Irazú y Turrialba.

Los riesgos que tuvieron una menor percepción entre las niñas y niños fueron riesgo de tornado, señalado solamente dos veces y el riesgo de tsunami señalado una vez. Además los estudiantes señalaron sentirse expuestos a otros riesgos, tales como accidentes de tránsito, cercanía a ganado bravo, caída por escaleras, entre otras.

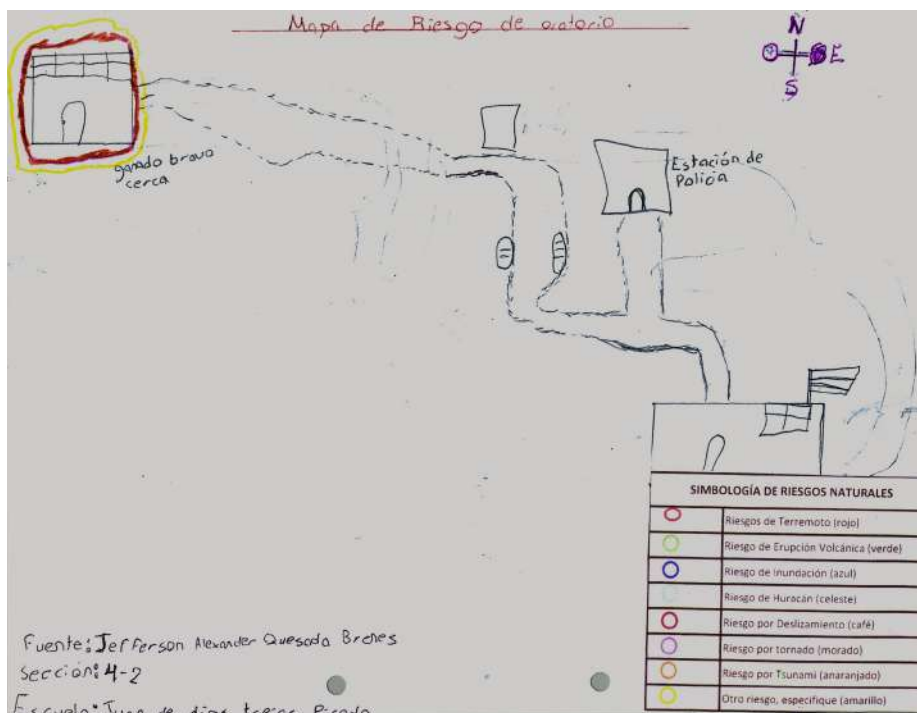


Figura 9. Mapa de percepción de riesgo elaborado por un estudiante de cuarto grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

En el mapa anterior el estudiante no solo se siente expuesto a riesgo de terremoto, sino que señala otros riesgos, tal como la cercanía de su vivienda al ganado que él señala como “bravo”.

Para el caso de cuarto grado los deslizamientos tuvieron en los mapas una recurrencia de 58%, siendo el tipo de riesgo más percibido por los estudiantes, seguido de las inundaciones con un 33% de recurrencia, por su parte la percepción de riesgos asociada a erupción volcánica y terremoto fue señalada solamente por el 20% de la población, siendo estos los riesgos más percibidos.

Quinto grado

El quinto grado estuvo conformado por 20 niñas y 22 niños, quienes señalaron en sus mapas sentirse expuestos a siete riesgos, donde el riesgo de terremoto fue el de mayor percepción, ya que fue percibido por 23 estudiantes, seguido del riesgo de deslizamiento que fue señalado 11 veces, por su parte el riesgo de inundación y erupción volcánica fueron citados nueve veces.

Para este nivel es importante resaltar que además de los riesgos naturales los estudiantes señalaron sentirse expuestos a otros riesgos, tales como accidentes de tránsito, caída de árboles, explosión de gasolina y construcción de

viviendas en áreas de riesgo.



Figura 10. Mapa de percepción de riesgo elaborado por un estudiante de quinto grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

En el mapa anterior se puede apreciar que el estudiante se siente expuesto a riesgo de terremoto, erupción volcánica, inundación, deslizamiento asociado a un paredón, así como a la caída de árboles.

Por tanto, los riesgos mayormente percibidos fueron el terremoto con una frecuencia de 54%, seguido de otros riesgos, donde destacan los accidentes de tránsito y caída de árboles con un 42%, de recurrencia y los deslizamiento con una recurrencia de 26%, los riesgos restantes correspondientes a inundaciones, erupción volcánica, huracán, tornado y tsunami tuvieron una baja recurrencia en los mapas, ya que fueron citados por menos de 10 estudiantes.

Sexto grado

Finalmente para el caso de sexto grado, correspondiente al último nivel de primaria y conformado por 13 niñas y 10 niños se identificó que los estudiantes percibieron un total de ocho riesgos, donde los riesgos de terremoto y erupción volcánica fueron mencionados 22 veces, seguido del riesgo de inundación señalado por 13 estudiantes, el riesgo de deslizamientos se mencionó en los mapas 12 veces, el de huracán se citó nueve veces, el tornado tres y tsunami uno. También fueron percibidos otros riesgos, tal como incendios a

a su vez refleja que la población infantil tiene algún conocimiento sobre la historia de la actividad sísmica de su comunidad y del país en general, ya sea a través de transmisión de experiencias por parte de personas adultas que han vivido algún evento sísmico, por la obtención de información a través de los medios de comunicación, por su formación en el centro escolar o bien han sentido algún sismo.

El segundo riesgo de mayor percepción fue la erupción volcánica, ya que 105 estudiantes, es decir el 48% de las niñas y los niños manifestaron sentirse expuestos a este tipo de evento, esto se puede deber a que la comunidad de Pacayas se localiza cerca del volcán Turrialba, el cual ha mantenido una constante erupción desde el año 2010, donde la comunidad de Pacayas se vio afectada por la caída de ceniza en los años 2014 y 2016, factor que puede influir en la percepción de los estudiantes.

Importante señalar que el volcán Turrialba fue dibujado por varios estudiantes en sus mapas, elemento que a su vez se asoció al riesgo de erupción volcánica, siendo este un mojón importante dentro de los mapas en los que se incluyó, tal como se puede apreciar en las figuras siete y diez.

El tercer riesgo de mayor percepción fueron los deslizamientos, este fue señalado por 103 estudiantes, es importante destacar que esta percepción coincide con las características del terreno de la comunidad de Pacayas, ya que se encuentra asentada en un terreno de topografía irregular que se caracteriza por la presencia de deslizamientos a pequeña escala, los cuales se han generado producto de fuertes lluvias o actividad sísmica, tal como se mencionó anteriormente.

Otros riesgos que percibieron los estudiantes fueron accidentes de tránsito, caída de árboles y mallas, incendios por gasolina o explosiones de gas, cercanía a “ganado bravo”, así como construcción de viviendas en áreas de riesgo. Por su parte los riesgos de menor percepción fueron el tornado, el huracán y el tsunami, cuyos eventos históricamente no han afectado a la comunidad de Pacayas, por tanto fueron pocos los estudiantes que se sintieron expuestos a estos eventos. Sin embargo, un elemento importante de destacar es que los estudiantes que manifestaron sentirse expuestos a riesgo de tsunami lo

relacionaron con la cercanía a los ríos, lo cual se pudo apreciar en los mapas, tal como se muestra a continuación, lo que a su vez evidencia que existe un vacío conceptual sobre el entendimiento de las geodinámicas, elemento que es necesario reforzar en la población estudiantil por parte de los docentes.

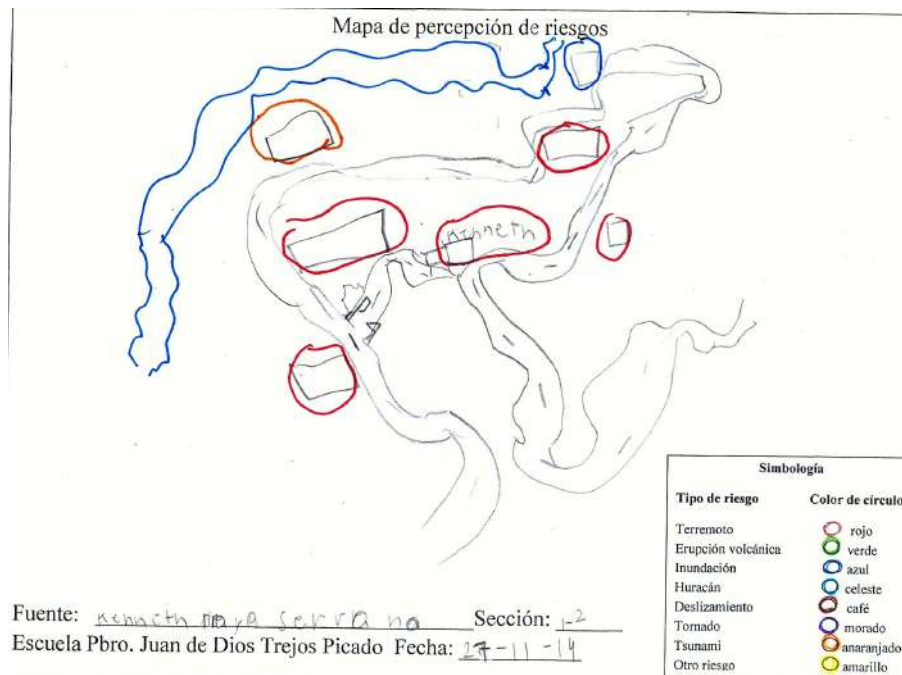


Figura 12. Mapa de percepción de riesgo elaborado por un estudiante de primer grado de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado

En síntesis el resumen sobre la percepción de los riesgos por parte de los estudiantes se muestra en el siguiente gráfico.

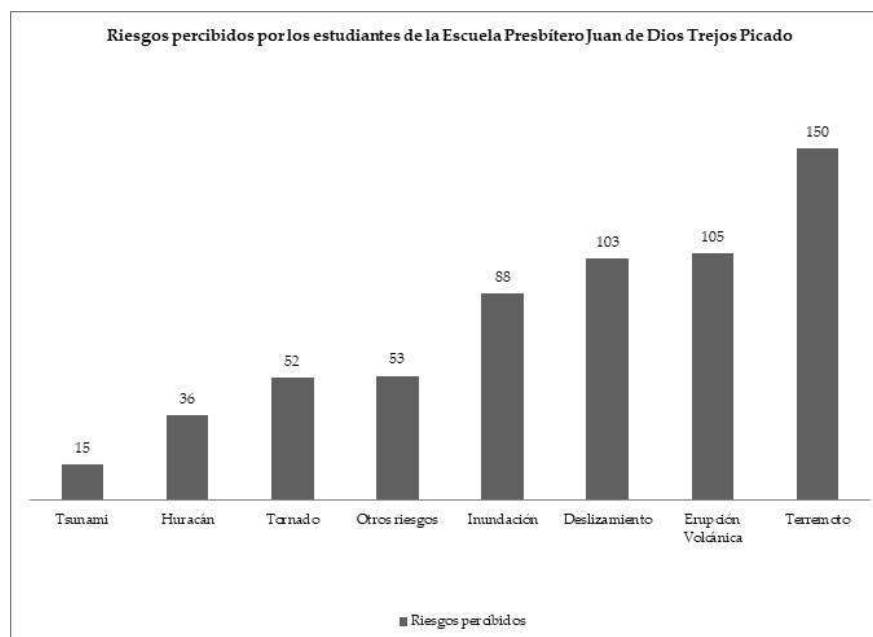


Gráfico 1. Riesgos percibidos por los estudiantes de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado. Fuente: estudiantes de primaria escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, 2014.

De acuerdo con el análisis llevado a cabo sobre la percepción de los riesgos por parte de los estudiantes de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, es de importancia destacar que la información obtenida en la elaboración de los mapas debe promover a que los docentes, la familia y las instituciones presentes en la comunidad trabajen de manera conjunta para generar un proceso de prevención de riesgos principalmente a aquellos asociados con sismos, erupciones volcánicas y deslizamientos.

Para ello los docentes y demás instituciones a cargo de la temática de los riesgos en conjunto con las comunidades deben incentivar en sus estudiantes una cultura de prevención de riesgos, ya que son estas generaciones de niñas y niños las que pueden forjar significativos cambios en la cultura, para ello es importante implementar herramientas pedagógicas que motiven y promuevan en los estudiantes una mayor sensibilización sobre la temática de los riesgos.

Una de estas herramientas es la elaboración de mapas de percepción del riesgo, lo cual le permite a la población reflexionar acerca de las condiciones geográficas y las dinámicas socioambientales desarrolladas en su comunidad, favoreciendo además la apropiación, comprensión e interiorización de su entorno inmediato, elemento que les permite construir una relación más consciente con su territorio y sus procesos formativos.

Además se puede promover la creación de espacios para generar intercambios generacionales acerca de eventos ocurridos en la comunidad, lo cual es un proceso que permitirá rescatar la memoria histórica, asimismo en las familias y en la comunidad es importante contar con planes familiares de prevención que permitan no solo dar una pronta respuesta ante una emergencia, sino prevenir aquellos eventos que los pueden afectar, esto mediante la identificación de áreas de riesgo y el estado de las viviendas.

Por tanto, la educación para la prevención de riesgos enfocada en un modelo educativo inclusivo, participativo, dinámico, centrado en el estudiantado además de favorecer la comprensión de las causas del riesgo y sus consecuencias, fomenta habilidades para la vida, porque sus contenidos se desarrollan acorde a las necesidades educativas de la población participante, les habla en su idioma y les permite construir sus propias nociones a partir de la

experiencia, lo cual fomenta el desarrollo de un aprendizaje significativo, conectado con sus condiciones del contexto y las experiencias de vida de sus participantes.

Elementos identificados en los mapas de percepción y su clasificación

De acuerdo con el análisis de los mapas de percepción de riesgos realizados por los estudiantes de la escuela Juan de Dios Trejos Picado, se identificaron diversos elementos de interés para las niñas y los niños, los cuales corresponden a sendas, bordes, nodos, mojones y en algunos casos sus barrios. Esta información varía dependiendo del grado cursado, por lo tanto, se reflejan las variaciones en la percepción del espacio.

Los estudiantes de primer grado identificaron en sus mapas cinco mojones que se repitieron constantemente, los cuales corresponden a la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, el cementerio de la comunidad, la iglesia católica, un supermercado y un restaurante de comida China. Para el caso de las sendas trazaron de manera repetitiva la red vial que se encuentra enfrente de la escuela y de la iglesia católica.

De acuerdo con lo presentado en los mapas se puede señalar que los estudiantes de primer grado poseen un mayor dominio de mojones, ya que identificaron diversos puntos de interés como los mencionados anteriormente, por el contrario se da poco uso de sendas y no fueron identificados en ningún mapa bordes ni nodos.

Por tanto en la clasificación se obtuvo que 19 estudiantes realizaron mapas espaciales de tipo disperso, donde los mojones no se encuentran conectados por ninguna senda, únicamente 12 alumnos realizaron mapas de tipo secuencial, cuatro de ellos en cadena y dos de tipo fragmentado.

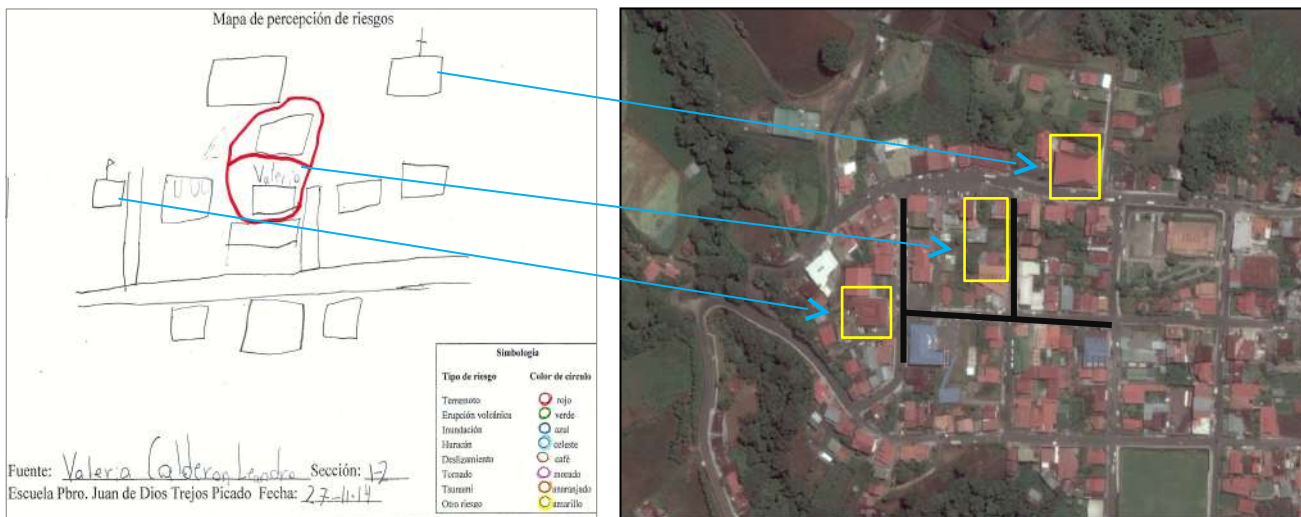


Figura 13. Mapa tipo cadena elaborado por una estudiante de primer año. Fuente: Valeria Calderón, 2014 e imagen satelital Google Earth, 2016.

La figura 13 muestra como la estudiante dibuja dos mojones de importancia para ella que son la escuela y la iglesia, además traza sendas, en este caso carreteras que conectan su casa con el centro educativo al que asiste, lo cual se puede observar en la imagen satelital. Es importante destacar que los elementos incluidos por la estudiante en su mapa coinciden con la realidad del segmento de la comunidad que ella dibujo y que percibe como su entorno inmediato, el cual está acorde con su edad, en la que se relacionan con los espacios físicos más cercanos.

Para el caso de los mapas elaborados por los estudiantes de segundo grado, se identificó una mayor presencia de mojones, sendas, bordes, barrios y nodos que los implementados por los estudiantes del primer año. Las niñas y niños identificaron 15 elementos que corresponden a mojones, entre los que destacan la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, el cementerio, la iglesia católica, la plaza deportiva, así como diversos comercios que existen en la comunidad. En cuanto a los nodos algunos estudiantes incorporaron un puente en sus mapas, así como áreas de cultivo correspondientes a pastos. Para el caso de los bordes se identificó la presencia de un río y para las sendas la red vial frente a la escuela Juan de Dios Trejos Picado.

Por tanto los elementos presentes en los mapas y la interrelación de estos dieron como resultado 29 mapas de tipo secuencial, de estos 21 fueron en cadena, cinco fragmentados y tres en circuito. En cuanto a los de tipo espacial, 14 niños dibujaron mapas de tipo disperso, dos de mosaico y cuatro

relacionados.

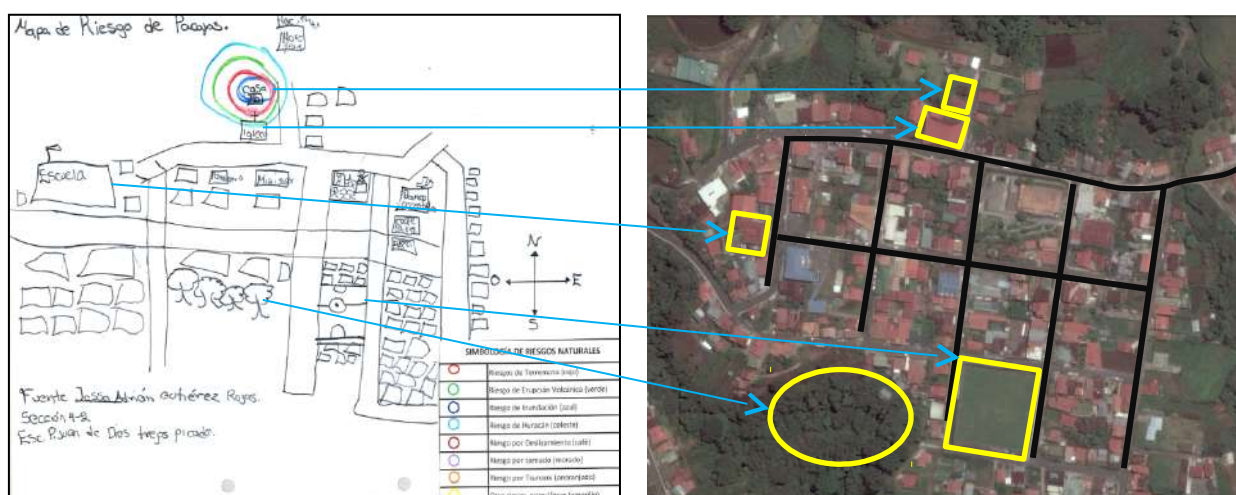
Por lo que al haber mayoritariamente más mapas de tipo secuencial en cadena, se puede señalar que en este nivel los niños crean conexiones de los elementos de su espacio inmediato a través del uso de sendas y mojones.

Los elementos presentes en los mapas de los estudiantes de tercer grado tuvieron gran similitud con los de segundo, ya que se identificaron 15 mojones iguales, entre los que figuraron la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, el cementerio y la iglesia católica. Sin embargo en este nivel los estudiantes incorporaron nuevos elementos tales como la estación de bomberos, la cruz roja, Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS), así como centros comerciales y de servicios y un mayor uso de sendas. Por lo tanto se puede deducir que las niñas y los niños de tercer grado poseen una mayor interacción con su entorno inmediato que el mostrado por los estudiantes de primer y segundo año.

Para este nivel se contabilizaron 17 mapas de tipo secuencial, donde 14 fueron en cadena, uno en circuito es decir se da un importante uso de sendas que conectan los elementos de interés para el niño (mojones) y solamente se elaboraron dos mapas de tipo fragmentado. En cuanto a los mapas espaciales se contabilizaron 14 dispersos, dos en mosaico y uno relacionado.

En los mapas realizados por los estudiantes de cuarto año se pudo estimar que en comparación con los mapas elaborados por las niñas y los niños de los grados anteriores, se da una disminución del uso de ciertos elementos del mapa, ya que para el caso de los mojones solamente se identificaron seis, estos son la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, la iglesia católica, la municipalidad, Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS), la plaza deportiva y en parque central de Pacayas. Sin embargo, se da una mayor inclusión de sendas correspondientes a carreteras, las cuales conectan los diferentes elementos de su entorno, es decir poseen una mayor apropiación de la comunidad.

Lo cual quedo constatado en los tipos de mapas que elaboraron los estudiantes, ya que 20 correspondieron a mapas secuenciales de estos 17 fueron en cadena, en cuanto a los mapas de tipo espacial tres fueron dispersos, tres en mosaico y uno de tipo relacionado. Por lo que se puede señalar que para este nivel ya las niñas y los niños dibujaron mapas más elaborados de su entorno, ya que se da una mayor conexión de los elementos mediante el uso de sendas, en



este caso asociado a carreteras. Tal como se muestra a continuación.

Figura 14. Mapa tipo cadena elaborado por un estudiante de cuarto grado. Fuente: Jasson Gutiérrez, 2014 e imagen satelital Google Earth, 2016.

La figura anterior muestra como el niño incluye en su mapa una importante cantidad de sendas, las cuales van a unir elementos de su interés, tales como la escuela, la iglesia, la plaza de futbol, un área boscosa, así como caseríos que se encuentran al lado de las carreteras. Por tanto se puede apreciar que es a partir de los 10 años de edad que los estudiantes representan más mojonos en el mapa de su comunidad, esto se debe al avance en su desarrollo físico, cognitivo, emocional, actitudinal y un mayor reconocimiento de su espacio, donde los procesos educativos y la vida social del niño son factores favorecedores en la amplitud de elementos y dinámicas sociambientales percibidas en su entorno.

Esta apropiación del espacio se puede comprender mejor si se observa la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños de esta edad escolar, las cuales según Piaget citado por Linares (2007) se trata de la operaciones

concretas de los 7 a los 11 años, donde les es posible resolver operaciones lógicas seriadas, clasifican contenidos y su pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.

De manera tal que al recibir las imágenes de su entorno posteriormente lo organiza, clasifica y almacena, esto le permite manejar a nivel cognitivo una representación gráfica más clara de su entorno inmediato, estos son esquemas de pensamiento (imágenes y conceptos interrelacionados) a los cuales consiguen acceder para el logro de destrezas en su proceso de desarrollo, donde su aprendizaje está mayormente ligado a su entorno.

La población estudiantil menor a los nueve años se vincula más al estadio preoperacional, el cual se caracteriza por estar más centrado en el mundo interno e inmediato del niño, existiendo así menos flexibilidad del pensamiento y por lo tanto sus representaciones son más egocéntricas de manera tal, como se logra apreciar en los mapas de percepción del riesgo, donde el mundo representado por las niñas y los niños es el espacio geográfico más próximo.

Por su parte en los mapas realizados por los estudiantes de quinto grado (alrededor de los 11 años) se observaron una mayor presencia de elementos del mapa, ya que para el caso de los mojones se identificaron 17, entre los que destacan la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, la iglesia y la capilla católica, la municipalidad, Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS), la cruz roja, la estación de bomberos, así como otros centros de comercio y servicios. Para el caso de las sendas señalaron las carreteras, al igual que los estudiantes de grados anteriores.

Obteniendo así 12 mapas de tipo secuencial, donde cinco corresponden a fragmentados, cuatro en cadena y tres en circuito, en cuanto a los mapas de tipo espacial se identificaron 11, distribuidos en ocho dispersos, dos relacionados y uno en mosaico.

Por ultimo en sexto grado, correspondiente al último nivel de la primaria, de acuerdo con el análisis de los mapas se obtuvo que destacaron 22 mojones, entre los que sobresalen la escuela de Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, la iglesia y la capilla católica, la municipalidad, Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS), la cruz roja, la estación de bomberos, policía,

farmacias, entre otros comercios y servicios. Así como un importante uso de sendas en sus mapas.

Siendo además el nivel que realizó los mapas más elaborados, ya que se identificaron 17 secuenciales en cadena y dos en circuito, así como tres espaciales de tipo relacionado. Es decir que las niñas y niños de 12 años cuentan con un mayor conocimiento de su entorno.

A modo general se puede resaltar que, en cuanto a los mojones, niñas y niños de todos los grados incluyeron en sus mapas la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, lo cual indica que su centro educativo es un elemento de gran importancia para los estudiantes, ya que es en la escuela donde ellos pasan la mayor parte del año, por tanto existe una relación de cercanía y de apropiación por su centro educativo.

Otro elemento que fue incluido en los mapas por estudiantes de todos los grados fue la iglesia católica de la comunidad de Pacayas, donde niñas y niños entre los siete y 12 años lo plasmaron en sus respectivos mapas, por lo que se puede deducir que la población estudiantil que incluyó este elemento en sus mapas se debe a que en su recorrido diario transitan cerca de la iglesia católica, viven cerca de ella o bien asisten a la misma con sus respectivas familias. Lo cual lo hace un elemento de importancia para esta población infantil de la comunidad.

Se pudo apreciar además que a medida que los estudiantes cursan grados más avanzados incluyeron una mayor cantidad de mojones, por ejemplo las niñas y los niños de primer grado solo incluyeron cinco mojones sobresalientes en su comunidad, los cuales tienen una relación directa con su recorrido diario y las etapas de desarrollo tal como se mencionó anteriormente, caso contrario el estudiantado de sexto nivel que incluyó 22 mojones. Asimismo es a partir de cuarto año cuando los estudiantes incorporan más sendas en sus mapas, las cuales funcionan como conectores de todos los elementos de espacio inmediato.

Es decir, que los estudiantes de edades superiores a los diez años tienen un mayor conocimiento de mojones dentro de su comunidad, ya que posiblemente esta población se moviliza más, esto a su vez genera que se desarrolle un mayor conocimiento de su espacio, en el cual además las niñas y

los niños señalaron sentirse expuestos a riesgos como terremotos, erupción volcánica y deslizamientos, lo que coincide con la geodinámica propia de la comunidad de Pacayas.

Conclusiones

La comunidad de Pacayas históricamente ha sido Afectada por sismos, deslizamientos y erupciones volcánicas, eventos que a su vez coinciden con los tres riesgos que más percibió en los mapas la población estudiantil de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, por lo que se puede señalar que los niños poseen una percepción muy acertada con la realidad de su comunidad en cuanto a eventos vividos en el pasado.

La elaboración de los mapas de percepción es una herramienta que permite al estudiantado identificar no solo los riesgos a los que se sienten expuestos, sino además aquellos elementos que son parte de la comunidad y que tienen un valor significativo para ellos, tales como la escuela, la iglesia o la plaza de futbol, mojones que fueron recurrentes en los mapas.

La escuela y la iglesia Pacayas fueron los elementos que más destacaron en los mapas de percepción de la población estudiantil, para el caso de la escuela, los estudiantes pasan gran parte del día en el centro educativo, espacio en el cual se van forjando las primeras semillas que su identidad esto hace que adquiera un significado especial en su vida diaria; lo cual quiere decir que para las niñas y los niños son elementos que le dan identidad a la comunidad, por lo tanto es importante que la población local y las autoridades respectivas lleven a cabo acciones para la prevención de daños en ambas estructuras en caso de algún evento que las pueda afectar, principalmente asociado a sismicidad.

Además de la aplicación de los mapas de percepción de riesgo es necesario que los docentes y padres de familia incentiven una cultura de prevención de riesgos en las niñas y los niños, esto mediante prácticas tales como la elaboración de planes familiares de prevención o compartir experiencias intergeneracionales en la temática de los riesgos y desastres.

Se identificó una estrecha relación entre las etapas de desarrollo de la población escolar y los elementos que estos representan en sus mapas, ya que es

a partir de los 10 años que los estudiantes incluyeron más elementos cartográficos tal como sendas y mojones.

Mediante los mapas de percepción del riesgo se puede recopilar gran cantidad de información referente a las dinámicas sociales, así como el conocimiento que tiene el educando en relación con su entorno y nivel de importancia prestada a los riesgos, esto le permite al facilitador o facilitadora del proceso educativo diseñar una ruta pedagógica acorde a la edad del estudiantado con la finalidad de crear un espacio que permita el desarrollo de nuevo aprendizaje en el tema, donde los mapas de percepción abren el camino hacia la reflexión.

Agradecimientos

Se agradece a los docentes y estudiantes de la escuela Presbítero Juan de Dios Trejos Picado, por su compromiso y colaboración en el desarrollo de la metodología educativa para la prevención de riesgos naturales impartida por el Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica.

Referencias

- COMISIÓN NACIONAL DE PREVENCIÓN DE RIESGOS Y ATENCIÓN DE EMERGENCIAS (2017). Amenazas del cantón de Alvarado. Recuperado de: <https://www.cne.go.cr/Atlas%20de%20Amenazas/ALVARADO.htm>
- ESCOBAR MARTÍNEZ, F. J. (1992). El esquema cognitivo del espacio urbano.
- MONTERO, C. & ARAUZ, J., LAZO, R. (2012). Guía didáctica para la elaboración de mapas de percepción del riesgo. (5ta ed.). Costa Rica: OVSCORI-UNA.
- MONTERO, C. CAMPOS, D. Y LAZO, R. (2015). Introducción a la prevención de riesgos naturales: Curso de aprovechamiento total 40 horas, guía didáctica para docentes y facilitadores. Costa Rica: OVSCORI-UNA.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. (2011), Censo poblacional 2011. Recuperado de: <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- JIMÉNEZ, L Y VALVERDE, J. (2015). Derrumbes en Pacayas y Capellades de Cartago mantienen el paso regulado por el sector. Teletica. com. Recuperado de: <http://www.teletica.com/noticias/95675-Derrumbes-en-Pacayas-y-Capellades-de-Cartago-mantienen-el-paso-regulado-por-el-sector.note.aspx>
- JIMÉNEZ, E. (2016). Ceniza del Turrialba afecta a 8 252 animales y 261 hectáreas de cultivos. Periódico La Nación. Recuperado de: http://www.nacion.com/sucesos/desastres/volcan_Turrialba-erupcion-afectacion-cultivos-animales_0_1563043796.html
- LINARES, A. (2007) Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vigotsky. Módulo 1. Master en Paidopsiquiatría. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lincoln, B. (2007). La educación para los desastres. Revista Iberoamericana de Educación. N. 44/2. Recuperado de: rieoei.org/jano/2207Alayo.pdf
- MONTERO, C; CAMPOS, D; Y LAZO, R. (2015). Guía didáctica para docentes y facilitadores “Introducción a la prevención de riesgo” (Guía no publicada). Heredia, Costa

Rica: Heredia, 6 (2-9).

Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica. (2016). Fuerte sismo último día de noviembre. Recuperado de: <http://www.ovsicori.una.ac.cr/index.php/extension/informes-prensa/category/49-informes-de-prensa-2016>

ROJAS, P. (2014). Animales de Pacayas son los más afectados por la ceniza emanada del Turrialba. Periódico CrHoy.com. Recuperado de: <http://www.crhoy.com/archivo/animales-de-pacayas-son-los-mas-afectados-por-la-ceniza-emanada-del-turrialba/nacionales/>

SOLANO, H; LÁSCAREZ, C Y ARAYA, M. (2016). Temblor de 5,3 grados fue sentido en el Valle Central. Periódico La Nación. Recuperado de: http://www.nacion.com/sucesos/desastres/Temblor-moderada-intensidad_0_1600640005.html

Construyendo oportunidades colectivas. Una experiencia en cartografía social en contextos de encierro

Aranguren, Cecilia I.⁸²

Pessolano, Silvia E.⁸³

Navarro, Mauricio M.⁸⁴

*“Enseñar no es transferir el conocimiento,
sino crear las posibilidades
para su propia posibilidad o construcción.”*

Paulo Freire

Palabras preliminares

Desde el año 2002 hasta el presente el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), a través de su Agencia de Extensión Rural Mar del Plata, propicia el desarrollo de actividades vinculadas a la producción hortícola en la Unidad N°15 del Servicio Penitenciario de Batán ubicado en el partido de Gral. Pueyrredón, sudeste de la provincia de Buenos Aires. Durante el año 2007 distintas instituciones como el Patronato de Liberados, el Servicio Penitenciario de Batán, el Ministerio de Trabajo de la Nación y el INTA, a través de diferentes programas, conformaron un espacio de trabajo interinstitucional para el abordaje de la problemática de la producción de alimentos en contextos de encierro. En el 2016 dicho espacio se vio fortalecido con nuevos integrantes pertenecientes al Ministerio de Agroindustria, la Fiscalía de Ejecución Penal, el Municipio de Gral. Pueyrredón y el desarrollo de un Proyecto Especial en el marco del Programa Pro-Huerta.⁸⁵

Promover la producción sustentable de alimentos agroecológicos a través

82 Lic. Historia. AER-INTA- Mar del Plata. aranguren.cecilia@inta.gob.ar;

83 Lic. Psicología Social. AER-INTA-Mar del Plata. pessolano.silvia@inta.gob.ar;

84 Técnico Programa Pro-Huerta. AER-INTA- Mar del Plata, navarro.mauricio@inta.gob.ar

85 El Programa Pro Huerta depende del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Su objetivo central es mejorar la seguridad y soberanías alimentarias de la población urbana y rural en situación de vulnerabilidad social, incrementando la disponibilidad, accesibilidad y variedad de alimentos, así como la comercialización de excedentes, mediante la autoproducción de alimentos frescos que complementen sus necesidades alimentarias, en huertas y granjas con enfoque agroecológico, de acuerdo a las particularidades y costumbres de cada región.

de herramientas de aprendizaje que propicien la inclusión social de personas privadas de su libertad, constituye uno de los objetivos centrales del proyecto interinstitucional. Asimismo, se pretende potenciar herramientas comunicacionales y de aprendizaje que contribuyan a concebir prácticas solidarias, trabajo en equipo y construcción de vínculos positivos para la reinserción/inclusión social. Se trata de garantizar la seguridad alimentaria de la población carcelaria, así como contribuir a la construcción de espacios de reflexión y contención que posibiliten el intercambio, el acceso a la palabra y la producción compartida.

La estrategia de intervención se enmarca en la promoción de espacios de educación no formal a través de talleres que propicien la reflexión, la participación y el aprendizaje colectivo. La propuesta no ha sido “estanca”, se ha apuntado al desarrollo de metodologías de trabajo flexibles que faciliten procesos de aprendizajes abiertos y colectivos. En este capítulo proponemos una reflexión acerca del desarrollo de una experiencia en cartografía social en el marco de la estrategia de intervención, sus desafíos metodológicos y su potencia como herramienta metodológica.

Las crisis sociales y la población penitenciaria. Una relación compleja

El encierro ha sido una de las dimensiones disciplinarias que las sociedades occidentales han encontrado para desplegar estrategias de control social y de vigilancia sobre las poblaciones. Michel Foucault (2002) señalaba que “la forma-prisión preexiste a su utilización sistemática en las leyes penales. Se ha constituido en el exterior del aparato judicial, cuando se elaboraron, a través de todo el cuerpo social, los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo de tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno de ellos todo un aparato de observación, de registro y de notaciones, constituir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza.”

Los profundos cambios sociales y económicos, el aumento de los índices

de pobreza y desocupación con pronunciada variabilidad durante la década de los noventa y la crisis del año 2001, fueron configurando los rasgos de una sociedad excluyente en nuestro país (Svampa, 2010). Estos procesos de cambio generaron “una enorme cantidad de jóvenes excluidos, provenientes en su mayoría de clases marginadas, subocupadas o desocupadas que entremezclan sus trayectorias vitales con detenciones policiales y reclusiones en instituciones de seguridad y tienen pocas esperanzas de inserción social. Esta exclusión los toma en segunda o tercera generación, ya que se debe remontar mucho tiempo atrás en la historia familiar para encontrar alguna clase de inserción formal en el mercado de trabajo y la seguridad social” (GARCÍA, M; VILANOVA, S; CASTILLO, E; MALAGUTTI, A., 2007). Hacia el año 2014 la Argentina registraba una población penitenciaria compuesta por 69.060 personas. La provincia de Buenos Aires aportaba para el mismo año el 50% de la población penitenciaria (31.224 personas).⁸⁶

Entre el derecho al pan y el hambre de belleza. Una experiencia “cartográfica”.

Las actividades diseñadas y propuestas en este proyecto focalizan en forma directa en un colectivo de aproximadamente 60 personas.⁸⁷ La población carcelaria con la que se trabaja ocupa un amplio rango etario, se trata de varones entre 20 y 70 años de edad, el rango 26-45 años representa la mitad de la población. Del total de los internos el 46% se encuentran cumpliendo una pena y el 54% se encuentran procesados sin sentencia firme.

A inicios del año 2016 se desarrollaron diversas estrategias participativas, como talleres de diagnóstico con los internos y encuentros e interacción del espacio de gestión interinstitucional con el objetivo de identificar las principales problemáticas y oportunidades de la población. Las mismas se relacionaban con el escaso acceso a alimentos frescos y saludables que garantizaran la seguridad

86 Fuente: Sistema Nacional de Estadísticas sobre ejecución de la pena. Informe Anual. República Argentina. SNEEP 2014. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. Subsecretaría de Justicia. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

87 Cabe señalar que la participación del colectivo de personas privadas de su libertad que participan de este proyecto se encuentra signada por un especial dinamismo que depende centralmente de dos cuestiones: la participación de los internos en diferentes trabajos en el Penal; y los cambios en los lugares de residencia al interior del Penal.

alimentaria de la población carcelaria; el escaso acceso al conocimiento para iniciar procesos productivos en el contexto de encierro; la escasez de recursos e insumos para el desarrollo de procesos productivos; la ausencia de oportunidades para el fortalecimiento de los vínculos de los internos con sus familias; la ausencia de herramientas organizativas que propicien el trabajo en equipo; la falta de oportunidades para el acceso a políticas públicas que garanticen derechos como el acceso a la educación, el trabajo, la alimentación y la salud; e identificación de acciones y proyectos desarticulados entre las distintas instituciones.

El funcionamiento y fortalecimiento del espacio de gestión interinstitucional, el trabajo interdisciplinario, así como el profundo compromiso de la población carcelaria en el desarrollo y continuidad de la experiencia han constituido las principales oportunidades que hacen a la sostenibilidad de este proyecto. En el presente se registran 11 huertas de producción agroecológica que ocupan un total de 2,5 has.⁸⁸ En ellas se producen cultivos de hortalizas de estación como acelga, achicoria, berenjena, cebolla, lechuga, tomate (cherri, perita y platense) zapallo, remolacha, repollo, arvejas, habas, papa, maíz, alcaucil, porotos. Se estima en la actualidad una producción de 1,3kg/m²/año. El siguiente mapa muestra la ubicación de las huertas agroecológicas al interior del Servicio Penitenciario.



Mapa 1: Distribución de las huertas agroecológicas. Fuente: elaboración propia en base a Google Earth. 26/12/2016

88 Las huertas tienen la siguientes denominaciones: 1-Tratamiento; 2-Avenida Brasil; 3- Invernáculo; 4-Los Sauces; 5- Los Vencedores (a); 6- La Conejera; 7- Depósitos; 8- Los Vencedores (b); 9- El Progreso; 10- El Colo; 11- El Campito

¿Por qué pensar en un ejercicio de cartografía social como parte de nuestra estrategia de intervención? “La noción de cartografía social como instrumento conceptual de la intervención en lo social aporta una serie de posibilidades de profundización de la mirada, que van desde recorridos temáticos dentro de los territorios a partir de la subjetividad de los actores hasta la elaboración de inscripciones concretas de un padecimiento en ellos” (CARBALLEDA, 2008). Creemos en la potencia de la herramienta metodológica como instancia superadora de una perspectiva meramente “transferencista” en los procesos de intervención. Consideramos que la cartografía social propicia la ecología de saberes, la construcción colectiva, la circulación de la palabra, el diálogo intergeneracional, y la apuesta a intersticios de transformación intramuros.

A lo largo de la experiencia nos propusimos conceptualizar cada momento con el motivo de volver más rica la acción y los recorridos futuros. Pensar cada momento, conceptualizar, repensar y enriquecer futuros caminos. Coincidimos con Carballada (2008) en que los procesos de intervención son productores de subjetividad y discursividad. “La subjetividad se construye y deconstruye en un movimiento que se expresa en el propio devenir de la cultura, de la cotidianeidad, de una compleja trama móvil de significaciones, signada en este caso, por la noción de problema social que, en definitiva, convoca la intervención” (CARBALLEDA, 2008).

La problemática del encierro requiere un abordaje complejo e interdisciplinario. Apelamos a la noción pichoniana de didáctica interdisciplinaria como aquella basada “en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace) y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos” (RIVIERE, 2008). Aludimos a la unidad del aprender y el enseñar. “Enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia posibilidad o construcción”, señalaba Paulo Freire en su Pedagogía del oprimido. Consideramos que enseñar y aprender siempre operan dentro de un mismo marco de trabajo. Forman una

estructura funcional y sólo considerados así pueden organizarse y adquirir un carácter operativo y una vigencia que determinen la forma y función instrumental de una estructura dinámica (RIVIERE, 2008).

La experiencia cartográfica revistió dos objetivos fundamentales. Por un lado, se apuntó a propiciar un ejercicio de planificación de las tareas en las distintas huertas; y por otro, favorecer la construcción de posibilidades de interacciones diferenciadas a la cotidianeidad de la vida carcelaria. El trabajo en el piso, aludiendo a la horizontalidad de los roles, el uso de afiches y fibras de colores rompen los esquemas del encierro. El color y la interacción grupal irrumpen en el contexto intra-muros como una verdadera anomalía. No creemos en la horizontalidad pura y absoluta de la comunicación, creemos en la tensión entre el diálogo y el poder. Hacer visible esa tensión echa a andar la rueda de la interacción. Aludimos a reconocer los “menos” y los “más” en la interacción. Menos, porque reconoce en el consenso perfecto un imposible necesario. Más, porque abre conversaciones y posibilidades para lo colectivo complejo, conflictivo y en curso (BORRI Y PROVETEL, 2009).



Imagen 1: La irrupción del color. Primer ejercicio cartográfico.



Imagen 2: La interacción intergeneracional a través del dibujo

La tarea constituyó la esencia del trabajo grupal. Pichón Riviere sostiene que el verdadero líder del proceso grupal es la tarea. Si bien nos acercamos a la propuesta desde un esquema conceptual determinado, aludimos a una noción de esquema en un sentido dinámico, intentamos “romper” los esquemas. Verdaderamente la herramienta metodológica propició la ruptura de los esquemas. Durante el proceso analítico pensamos en la relación entre el cuerpo, el espacio, el tiempo y la ubicación de los objetos.



Imagen 3: La tarea es el líder del grupo.

Las huertas simbolizan espacios de bellezas diversas. Pequeños intersticios de belleza en un territorio que se presenta profundamente hostil. La huerta es parte de la casa-cárcel. El significado de las casas, lo cotidiano, y la tierra como intersticios y espacios de libertad se presentan de los mapas logrados.



Imagen 4: Los intersticios de belleza



Imagen 5: Un mapa social. Los Vencedores

El mapa logrado se orientó a abrir caminos a nuevos trayectos y estrategias en las huertas. Se logró establecer lo posible, lo deseable y lo necesario en el futuro hacer cotidiano. Propiciamos en la “puesta en común” un ejercicio que supere la mera descripción de lo hecho. Por el contrario intentamos un ejercicio que enriquezca el pensar y la acción. Se trató de poner el cuerpo y la palabra a la tarea. En este sentido coincidimos con Riviere (2008) que un momento de cierto cierre es necesario para la inclusión de nuevas experiencias que van a enriquecerse en el momento en que se produzca el cierre y así sucesivamente.



Imagen 6: Un cierre y volver a empezar

Consideraciones finales

Sortear la frontera del prejuicio para trabajar con un otro encerrado y profundamente estigmatizado fue uno de los principales aprendizajes de la experiencia cartográfica. Los encerrados dibujaron, trabajaron en equipo, compartieron la tarea y presentaron sus conclusiones y acciones futuras. Lentamente fuimos construyendo el despojo de categorías binarias (buenos y malos), los estigmas y los estereotipos de lo posible y lo imposible.

Los sistemas penitenciarios debieran estar diseñados para brindar las herramientas necesarias hacia la reinserción social de los internos. La propuesta de educación no formal que propiciamos con este proyecto se sustenta sobre la

base del acceso a la educación entendida como un derecho que propicie la construcción de herramientas y recursos para la inclusión social.

La dinámica de funcionamiento interinstitucional constituye una dimensión de gran relevancia hacia la sostenibilidad en el tiempo de esta experiencia tanto en lo que se refiere al abordaje interdisciplinario como a la gestión de recursos de distinto tipo. El gran desafío como agentes de desarrollo ha radicado en propiciar procesos participativos logrando la participación, la motivación, la definición de los objetivos del grupo, favoreciendo que el grupo “se aproxime al trabajo” y fundamentalmente priorice la resolución de problemas. Se intentó fomentar y sostener el protagonismo de los internos, creando a través del fortalecimiento de los vínculos, espacios donde se identifiquen las principales necesidades, propiciando el intercambio, la comunicación y el diálogo de saberes.

Se trata de construir oportunidades en contextos de altísima vulnerabilidad. La herramienta de la cartografía social permitió poner palabras y color a la tarea, así como hacer significativa la comunicación. Distribuir la palabra, crear cercanía, construir con otros y asumir la complejidad de aquello a transformar constituyen los principales aspectos del mapa social construido.

Bibliografía

- CARBALLEDA, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Paidós. Buenos Aires.
- Foucault, M. 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GARCÍA, M; VILANOVA, S; CASTILLO, E; MALAGUTTI, A. (2007). “Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal.” En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44. Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- JASINER, G. (2011). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- RIVIERE, E. (2008). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- RIVIERE, E. (2008). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- SVAMPA, M. (2010). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus. Buenos Aires.

Este libro fue editado por Editorial Margen y sus compiladores
con plataformas digitales libres.

www.margen.org

Buenos Aires – Comodoro Rivadavia – Playa Unión

El diseño de tapa fue desarrollado en Pelotas

Entre los meses de junio y diciembre de 2017

Experiencias Cartográficas

Allemand & Hoffmann

Aranguren, Pessolano & Navarro

Barberena & Claramunt

Bisdorff, Caillou

Montero, Francini, Acuña & Lazo

Carballeda

Clasen & Rocha

Detoni & Rocha

Hallack

Hypolito

Macedo & Spironello

Maciel, Raniere & Pedra

Nunes & Rodrigues

Reyes Rojas

Souza

Diez Tetamanti - Canali - Vila (orgs)

ISBN 978-987-46719-0-5



9 789874 671905

margen
ediciones