CIUDAD IMAGINADA:

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA POR MEDIO DE LA FOTOGRAFÍA.

TESIS DOCTORAL

LUIS GUILLERMO TORRES PÉREZ

DIRECTORES

Dr. ALEXÁNDER CELY RODRÍGUEZ – UPN

Dr. XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ – UV

Dr. DIEGO GARCIA MONTEAGUDO – UV

TUTOR

Dr. JUAN CARLOS COLOMER RUBIO – UV

Bogotá DC. Colombia

Valencia, España

Abril de 2022

CIUDAD IMAGINADA:

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA POR MEDIO DE LA FOTOGRAFÍA

LUIS GUILLERMO TORRES PÉREZ

Informe para optar a título de Doctor en Educación y Doctor en Didácticas Específicas

DIRECTORES

Dr. ALEXÁNDER CELY RODRÍGUEZ – UPN

Dr. XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ – UV

Dr. DIEGO GARCIA MONTEAGUDO – UV

TUTOR

Dr. JUAN CARLOS COLOMER RUBIO – UV

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - BOGOTÁ D.C.

DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

UNIVERSIDAD DE VALENCIA - VALENCIA

2022

A quienes, con su ejemplo, me enseñaron que la humildad engrandece el alma, que la generosidad enriquece el corazón y que el conocimiento eleva los sueños. Para María Leonor Pérez y Luis Guillermo Torres por su amor, dedicación, sacrificio y constancia. A mi madre por dejarme apoyar en su regazo y heredarme su sueño de ser maestra, a mi padre por su abrazo y enseñarme a conservar la nobleza y la alegría en los momentos más adversos.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: mi mamá María Leonor, a mi papá Luis Guillermo, a mis hermanos Ita, Nena y Migue. De forma especial al profesor Alexánder Cely, quien no solo hizo parte de mi formación en la licenciatura y ahora en el doctorado, también ha sido colega, amigo y un gran apoyo en los momentos de crisis. Al profesor Xosé Manuel Souto quien me alentó a seguir adelante pese a las dificultades y me guio por las calles de Valencia. A mi colega y gran amigo Mario Fernando Hurtado por nuestras charlas académicas y banales. A la profesora Amanda Rodríguez quien me formó y me inspiró como docente. A la profesora Nubia Moreno por nuestras charlas por las calles de Chapinero. Al profesor Alfonso Cárdenas quien me dio la confianza para adelantar esta idea. A la profesora Sonia Castellar por su generosidad. A José, Jorge y Jota por su cariño incondicional. A mi amigo Diego García por sus consejos y rigurosidad. A Yeimi Barbosa por sus confianza y aliento. A Juan Carlos Colomer por su disposición y apoyo. Al profesor Joan Pagès (Q.E.P.D) por sinceridad y los recorridos por Barcelona. Al negrito, Malala, Kmi y las "chandas" por su compañía y la pasión con que toman la vida. A mi amigo Luis Carlos Tovar por sus consejos y los proyectos por cumplir. Al grupo Geopaideia por sus aportes. A las directivas, colegas (Edna, Lucy, Fanny, Adriana, Paulo, Oscar) y estudiantes del Colegio General Santander. A mis amigos de la RIIR en especial a Sindy, Paula, Yutzil, Javier y Felipe. A Diana, Alex y Adrian por los sueños compartidos. A Catalina por su motivación y alegría. A Javier y Paula por su amistad. A mis colegas y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. A mis colegas de la Universidad de Valencia. A mis colegas investigadores iberoamericanos en educación geográfica. A los jurados de esta investigación. A todo quien se interese por este trabajo. A Momo. Y a mi propia existencia…

CONTENIDO

Resumen, resumo, abstract ……17

Introducción: Las imágenes en la representación del medio geográfico……..24

1. Primer Capítulo. Enfocar la imagen: marco teórico .…….30

1.1. Educación, pedagogía, didáctica y sus relaciones con la enseñanza de la geografía…..34

1.1.1. Educación, lenguaje y sociedad…….34

1.1.2. Pedagogía: reflexiones sobre la educación y las relaciones entre teoría y práctica…49

1.1.3. La didáctica y los procesos de apropiación del conocimiento……60

1.1.4. Educación geográfica y didáctica de la geografía……..69

A. Educación geográfica y la construcción del conocimiento……70

B. La didáctica de la geografía: reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje…….77

C. Hacia una educación geográfica desde la comprensión de la espacialidad……..82

D. La enseñabilidad de la geografía y los campos emergentes de la educación geográfica……..88

1.2. La geografía y el espacio geográfico……..97

1.2.1. Tendencias tradicionales y debates contemporáneos de la geografía……99

1.2.2. La subjetividad y los campos emergentes en la geografía humana……...106

1.2.3. La geografía humanística y la experiencia del espacio……115

1.3. La ciudad: texto y contexto……...119

1.3.1. La ciudad como construcción social……..119

1.3.2. El estudio de la ciudad desde la geografía urbana…….128

1.3.3. La subjetividad como constituyente de la experiencia y la cotidianidad en la ciudad……..131

1.3.4. La ciudad como texto……138

1.3.5. Dimensión educativa de la ciudad……141

1.4. Las percepciones, las imágenes y los imaginarios de la ciudad: formas de hacer mundos……..148

1.4.1. Las formas de hacer mundos……..149

1.4.2. Percibir el mundo, el primer acercamiento a la interpretar la ciudad……...152

1.4.3. La imagen de la ciudad: la construcción mental de mundos posibles…….155

1.4.4. Imaginarios urbanos: mundos posibles compartidos…….157

1.5. Lenguaje, semiótica y las formas de interpretar el espacio……164

1.5.1. Sobre la teoría del lenguaje y el giro lingüístico……...165

1.5.2. La incidencia del giro semiótico en la interpretación de los signos y lo significados…….170

1.5.3. Implicaciones del giro semiótico en la interpretación del espacio y la ciudad.....179

1.6. La fotografía: una forma de narrar e interpretar el mundo…….190

1.6.1. ¿Qué es la fotografía?.....190

1.6.2. La función comunicativa de la fotografía…….193

1.6.3. La fotografía y la construcción de conocimiento social……...198

1.6.4. La fotografía en relación con la construcción de sentidos y significados…….205

1.6.5. El valor didáctico de la fotografía……....208

2. Segundo Capítulo. La captura de la imagen: El objeto de investigación y el desarrollo metodológico…….…….214

2.1. La lectura del contexto: planteamiento y formulación del problema…….217

2.1.1. ¿Por qué problematizar la enseñanza de la ciudad? La pregunta de investigación……...218

2.1.2. ¿Qué se busca responder?.....232

2.1.3. ¿Dónde se quiere llegar?.....227

A. Objetivo general del proyecto……..227

B. Objetivos específicos……..228

2.1.4. ¿Bajo qué supuesto se problematiza la enseñanza de la ciudad?.....228

2.1.5. ¿Cuáles son los propósitos disciplinares y educativos esperados?.....229

A. Escenarios de actuación……...229

B. Propósitos específicos…….231

2.2. Los pasos para la composición: definición metodológica…….232

2.2.1. La etnografía y la educación……233

2.2.2. La fenomenología y la experiencia del espacio……238

2.2.3. La investigación social en el estudio del espacio……..251

2.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación……257

3. Tercer capítulo. El revelado de la imagen: resultados y propuesta……..…262

3.1. Hacia la compresión de la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos……264

3.1.1. Datos generales…….264

3.1.2. Percepciones sobre la ciudad…….267

3.1.3. Construcción de la imagen de la ciudad…….273

3.1.4. Imaginar la ciudad: imaginarios urbanos a partir de la experiencia……....276

A. Imaginarios a nivel subjetivo……..288

B. Imaginarios a nivel intersubjetivo……..289

C. Imaginarios a nivel semiótico…….290

3.2. La ciudad desde los lentes de los estudiantes……291

3.2.1. Elementos de la imagen……..291

A. Colocación…….291

B. Líneas…….300

C. Volumen…….308

D. Color……..314

3.2.2. Técnica fotográfica…….323

A. Planos…….323

B. Ángulos……..327

C. Movimiento……336

3.2.3. Elementos relacionales……...338

3.3.Interpretación de la imagen en torno a la experiencia…….367

3.4.Una propuesta didáctica para la enseñanza de la ciudad a partir de la fotografía……368

4. Cuarto capítulo: La exposición: conclusiones, limitaciones y perspectivas……..…378

4.1. Conclusiones……379

4.1.1. El alcance de los objetivos propuestos……381

4.1.2. La respuesta a la pregunta……...387

4.1.3. Sobre el supuesto de la investigación……..390

4.2.Limitaciones y perspectivas……...391

5. Bibliografía…….398

6. Anexos……..410

FIGURAS

Figura 1. Momentos en el desarrollo del conocimiento

Figura 2. Condiciones básicas de la pedagogía como concepto de formación.

Figura 3. Estructura conceptual de la Geografía Escolar.

Figura 4. Tipos de didáctica

Figura 5. Fines de la educación geográfica

Figura 6. Atributos desde la enseñanza de la geografía para el aprendizaje significativo.

Figura 7. Claves pedagógicas para la trasmisión de la geografía.

Figura 8. Elementos de la metodología didáctica.

Figura 9. Atributos de la geografía escolar de la espacialidad.

Figura 10. Campos emergentes en la enseñanza de la geografía.

Figura 11. Formas en las que se interpreta el espacio geográfico

Figura 12. Debates contemporáneos sobre el espacio en la geografía.

Figura 13. Algunos campos emergentes de la geografía humana.

Figura 14. Trialéctica del espacio.

Figura 15. Trialéctica del ser.

Figura 16. Cualidades y elementos que componen la imagen de la ciudad.

Figura 17. Dimensiones de la ciudad.

Figura 18. Temas de los estudios urbanos en el siglo XXI.

Figura 19. Sentidos relacionados con la experiencia de la ciudad.

Figura 20. Posibilidades educativas de la ciudad.

Figura 21. Ejes de la planificación de una educación para construir la ciudad.

Figura 22. Dimensiones para el estudio de la imagen.

Figura 23. Elementos constitutivos de la imagen.

Figura 25. Atributos para el análisis de la imagen.

Figura 26. Fases metodológicas para la didáctica de geografía a partir de la fotografía.

Figura 27. Valor didáctico de la fotografía.

Figura 28. Relaciones observador- medio.

Figura 29. Modelo descriptivo de percepción y comportamiento (según Downs).

Figura 30. Relaciones etnografía y educación.

Figura 31. Pasos para el análisis de la realidad social desde la fenomenología.

Figura 32. Relación fenomenología y experiencia espacial.

Figura 33. Fases del diseño de una investigación en geografía.

Figura 34. Interpretación de las percepciones de los estudiantes en las cuatro ciudades objeto de estudio.

Figura 35. Interpretación de la imagen de la ciudad en las cuatro ciudades objeto de estudio.

Figura 36. Imaginarios interpretados a partir de los sentidos.

Figura 37. Imaginarios interpretados a partir de los sentimientos.

Figura 38. Imaginarios en cada escala a parir de los niveles de análisis.

Figura 39. Interpretación de las fotografías desde la fenomenología.

Figura 40. Modelo de análisis.

IMÁGENES

Imagen 1. Explicación Torre Colpatria, Bogotá.

Imagen 2. Maqueta aldea medieval.

Imagen 3. Icono alusivo a la clase de ciencias sociales.

Imagen 4. Mural analizado en clase.

Imagen 5. Grupo focal composición fotográfica.

Imagen 6. Ejemplo de los elementos objetivos y subjetivos presentes en la imagen fotográfica.

Imagen 7. Catedral de Valencia, Valencia, España.

Imagen 8. Ciudad de Artes y Ciencias, Valencia, España.

Imagen 9. Monserrate, Bogotá, Colombia.

Imagen 10. Nort Point, Bogotá, Colombia.

Imagen 11. Ponte Estaiada, São Paulo, Brasil.

Imagen 12. Plaça da Sé, São Paulo, Brasil.

Imagen 13. Laura (Colocación descentrada).

Imagen 14. Silueta (Colocación centrada)

Imagen 15. Mmmmm (Colocación extrema)

Imagen 16. Silencio (Colocación enmarcada)

Imagen 17. De ida o de vuelta (Colocación ajustada)

Imagen 18. Panorámica (Figura en un paisaje)

Imagen 19. Danza (Dos figuras)

Imagen 20. Cebra (Líneas horizontales)

Imagen 21. Fachada (Líneas verticales)Imagen 23. Caminante (Diagonales)

Imagen 24. Tertulia (Diagonales)

Imagen 25. Tobogán (Curvas)

Imagen 26. La rotonda (Curvas)

Imagen 27. Malabares (Triángulos)

Imagen 28. Grietas (textura)

Imagen 29. Hermanos (Ritmo)

Imagen 30. Rostros (Patrones)

Imagen 31. Misterio (Sombras)

Imagen 32. Espiando (Profundidad de campo)

Imagen 33. Barrio (Colores vivos)

Imagen 34. Arco (Colores pastel)

Imagen 35. Barrio (Colores vivos)

Imagen 36. Monserrate (Colores tenues)

Imagen 37. Quinta de Chapinero (Tema cromático)

Imagen 38. Impacto (Paleta de colores)

Imagen 39. Rojo (Acento en el color)

Imagen 40. Bajo el mismo cielo (Contraste de color)

Imagen 41. Cerro Norte (Profundidad)

Imagen 42. Mazorca (Enfoque selectivo)

Imagen 43. Misterio (Primer plano difuso color)

Imagen 44. Soledad (Vista frontal)

Imagen 45. Estrella (Vista elevada)

Imagen 46. Espiral (Vista cenital)

Imagen 47. Los muchachos (Vista bajo – contrapicado)

Imagen 48. Insecto (Vista bajo – nadir)

Imagen 49. Barrotes (Vista a través)

Imagen 50. En clase (Vista cercano)

Imagen 51. Marcha (Vista lejano)

Imagen 52. El profe (Congelación)

Imagen 53. Cansancio (Borrosidad)

Imagen 54. Elemento punto dentro del paisaje

Imagen 55. Elemento línea dentro del paisaje

Imagen 56. Elemento superficie dentro del paisaje

Imagen 57. Elemento volumen dentro del paisaje

Imagen 58. Elemento color blanco y negro dentro del paisaje

Imagen 59. Elemento color vivido dentro del paisaje

Imagen 60. Elemento color énfasis dentro del paisaje

Imagen 61. Relación cualitativa dentro del paisaje

Imagen 62. Relación espacial dentro del paisaje

Imagen 63. Relación estructural dentro del paisaje

Imagen 64. Relación subjetiva (cristal) dentro del paisaje

Imagen 65. Relación subjetiva (día y noche) dentro del paisaje

Imagen 66. Relación subjetiva (abrazo) dentro del paisaje

Imagen 67. Relación subjetiva (secuencia) dentro del paisaje

Imagen 68. Relación subjetiva (control) dentro del paisaje.

Imagen 69. Relación subjetiva (futuro) dentro del paisaje.

Imagen 70. Relación subjetiva (desafío) dentro del paisaje.

Imagen 71. Relación subjetiva (construir) dentro del paisaje.

Imagen 72. Relación subjetiva (barrio) dentro del paisaje.

Imagen 73. Relación subjetiva (encierro) dentro del paisaje.

Imagen 74. Relación subjetiva (cementerio) dentro del paisaje.

Imagen 75. Relación subjetiva (entrevista) dentro del paisaje.

Imagen 76. Relación subjetiva (calle) dentro del paisaje.

Imagen 77. Relación subjetiva (expresión) dentro del paisaje.

Imagen 78. Relación subjetiva (memoria) dentro del paisaje.

Imagen 79. Relación subjetiva (memoria) dentro del paisaje.

Imagen 80. Relación subjetiva (memoria) dentro del paisaje.

TABLAS

Tabla 1. Niveles de análisis de los imaginarios urbanos en el contexto.

Tabla 2. Síntesis propuestas analíticas contemporáneas sobre el lenguaje.

Tabla 3. Técnicas de investigación en geografía.

Tabla 4. Elementos que componen la imagen de la ciudad en por parte de los estudiantes en las cuatro ciudades objeto de estudio.

Tabla 5. Cualidades del espacio a partir de los sentidos.

Tabla 6. Escala Likert utilizada en la encuesta.

Tabla 7. Fases metodológicas en la composición fotográfica.

Tabla 8. Habilidades cognitivas, espaciales y temporales.

Tabla 9: Habilidades cognitivas, espaciales y temporales.

GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de encuestas aplicadas por ciudad.

Gráfico 2. Porcentaje de encuestas aplicadas por institución educativa.

Gráfico 3. Porcentaje de encuestas aplicadas por edades.

Gráfico 4. Porcentaje de medios utilizados en el desplazamiento casa-colegio.

Gráfico 5. Topofilias identificadas en los espacios escolares.

Gráfico 6. Topofilias identificadas en el barrio y la ciudad.

Gráfico 7. Topofobias identificadas en espacio escolar.

Gráfico 8. Topofobias identificadas en el barrio y la ciudad.

Gráfico 9. Valores que representan imaginarios en la ciudad, el barrio y el colegio.

Gráfico 10. Valores que representan imaginarios en Valencia, España.

Gráfico 11. Valores que representan imaginarios en Bogotá, Colombia.

Gráfico 12. Valores que representan imaginarios en São Paulo, Brasil.

RESUMEN

"Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía", es una apuesta por interpretar el papel de la subjetividad y el lenguaje en la construcción del conocimiento espacial y social. La tesis, que se inscribe en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia y el Doctorado en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia en España (en régimen de co-tutela), da cuenta del trabajo teórico, metodológico y didáctico desarrollado en tres ciudades de Iberoamérica: Bogotá (Colombia), Valencia (España) y São Paulo (Brasil).

El cuestionamiento que orienta la investigación se centra en la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la ciudad a partir de la interpretación de los imaginarios urbanos y de la composición fotográfica de estudiantes de educación básica secundaria. Bajo esta preocupación, se acudió a seis categorías de análisis: la educación y su relación con las pedagogía, la didáctica y la enseñanza de la geografía; la geografía y el espacio geográfico analizados desde la perspectiva de subjetividad y de la experiencia con el espacio; la ciudad en sus dimensiones sociales, subjetivas, semióticas y educativas; los imaginarios urbanos y su relación con la geografía de la percepción y del comportamiento y la imagen de la ciudad; el lenguaje desde perspectiva de los giros lingüístico y semiótico y su contribución a la interpretación de los lenguajes no verbales; y la fotografía desde su función comunicativa y didáctica en la construcción de sentidos y significados.

Como camino para la resolución del cuestionamiento, se construyó una propuesta metodológica de carácter cualitativo donde, la etnografía de la educación y la fenomenología, se convirtieron en la base para el diseño de los instrumentos como la encuesta y la fotografía, entre otros. Respecto a la encuesta, su diseño y aplicación fueron correspondientes a los

contextos de indagación, siendo estos los institutos Ramon Llull y Font de Sant Lluis en Valencia, España, EMEF Procopio Ferreira en São Paulo, Brasil y El Colegio General Santander en Bogotá, Colombia. Con la aplicación de 300 encuestas, se logró establecer las principales percepciones e imaginarios que construyen los estudiantes respecto a la escuela, el barrio y la ciudad en los niveles subjetivos, intersubjetivos y semióticos. Respecto a la composición fotográfica, esta se desarrolló en el Colegio General Santander, institución en la cual el investigador labora como docente del área de Ciencias Sociales. Este ejercicio permitió interpretar aspectos sobre el espacio geográfico a partir del análisis de los elementos de la imagen, la técnica fotografía y las relaciones del paisaje. En consecuencia, y gracias a estos resultados, se propuso una estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la ciudad a partir de la fotografía en cuatro momentos.

Con lo anterior, se logra establecer la importancia de la subjetividad y del lenguaje en los procesos educativos y didácticos respecto al campo de las ciencias sociales y la educación geográfica, teniendo en cuenta para ello las limitantes y las proyecciones que surgen de la misma investigación.

Palabras clave:

Imagen geográfica, educación geográfica, didáctica de la geografía, ciudad, lugar, geografía humanística, imaginarios urbanos, fotografía, representación espacial.

RESUMO

"Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía", é uma proposta de interpretar o papel da subjetividade e da linguagem na construção do conhecimento espacial e social. A tese, que integra o Doutorado em Educação da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia e o Doutorado em Didática Específica da Universidade de Valência na Espanha (em regime de coorientação), abrange o trabalho teórico, metodológico e didático desenvolvido em três cidades Ibero-americanas: Bogotá (Colômbia), Valência (Espanha) e São Paulo (Brasil).

O questionamento que orienta a pesquisa centra-se na construção de estratégias de ensino e aprendizagem para a cidade a partir da interpretação dos imaginários urbanos e da composição fotográfica de alunos do ensino médio. Tendo em conta esta preocupação, foram utilizadas seis categorias de análise: educação e sua relação com a pedagogia, a didática e o ensino de geografia; geografia e espaço geográfico analisados na perspectiva da subjetividade e da experiência com o espaço; a cidade em suas dimensões social, subjetiva, semiótica e educacional; imaginários urbanos e sua relação com a geografia da percepção e do comportamento e com a imagem da cidade; a linguagem na perspectiva das expressões linguísticas e semióticas e sua contribuição para a interpretação das linguagens não verbais; e a fotografia a partir de sua função comunicativa e didática na construção de sentidos e significados.

Como possibilidade de resolução da questão, foi construída uma proposta metodológica qualitativa, em que a etnografia da educação e a fenomenologia se tornaram a base para o desenho de instrumentos como a enquete e a fotografia, entre outros. No que se refere à enquete, seu desenho e aplicação foram correspondentes aos contextos de investigação,

sendo estes os institutos Ramon Llull e Font de Sant Lluis em Valência, Espanha, EMEF Procópio Ferreira em São Paulo, Brasil e El Colegio General Santander em Bogotá, Colômbia. Com a aplicação de 300 enquetes, foi possível estabelecer as principais percepções e imaginários que os alunos constroem sobre a escola, o bairro e a cidade nos níveis subjetivo, intersubjetivo e semiótico. Com relação à composição fotográfica, esta foi desenvolvida no Colegio General Santander, instituição na qual o pesquisador atua como professor na área de Ciências Sociais. Este exercício permitiu interpretar aspectos do espaço geográfico a partir da análise dos elementos da imagem, da técnica fotográfica e das relações da paisagem. Consequentemente, e graças a esses resultados, foi proposta uma estratégia didática para o ensino e aprendizagem da cidade a partir da fotografia em quatro momentos.

Diante do exposto, é possível estabelecer a importância da subjetividade e da linguagem nos processos educativos e didáticos no campo das ciências sociais e da educação geográfica, levando em conta as limitações e projeções que surgem da mesma investigação.

Palavras chave:

Imagem geográfica, educação geográfica, didática da geografia, cidade, lugar, geografia humanística, imaginários urbanos, fotografia, representação espacial.

ABSTRACT

"Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía", is a commitment to interpret the role of subjectivity and language in the construction of spatial and social knowledge. The thesis, which is part of the Doctorate in Education of the National Pedagogical University in Colombia and the Doctorate in Specific Didactics of the University of Valencia in Spain (in a co-supervision regime), gives an account of the theoretical, methodological and didactic work developed in three Latin American cities: Bogotá (Colombia), Valencia (Spain) and São Paulo (Brazil).

The questioning that guides the research focuses on the construction of teaching and learning strategies of the city based on the interpretation of urban imaginaries and the photographic composition by secondary school students. Under this concern, six categories of analysis were used: education and its relationship with pedagogy, didactics and the teaching of geography; geography and geographic space analyzed from the perspective of subjectivity and experience with space; the city in its social, subjective, semiotic and educational dimensions; urban imaginaries and their relationship with the geography of perception and behavior and the image of the city; language from the perspective of the linguistic and semiotic turns and its contribution to the interpretation of non-verbal languages; and photography from its communicative and didactic function in the construction of senses and meanings.

As a way to resolve the question, a qualitative methodological proposal was built, where the ethnography of education and phenomenology became the basis for the design of instruments such as the survey and photography, among others. Regarding the survey, its design and application were corresponding to the contexts of inquiry, these being Ramon

Llull and Font de Sant Lluis institutes in Valencia, Spain, EMEF Procopio Ferreira in São Paulo, Brazil and Colegio General Santander in Bogotá, Colombia. With the application of 300 surveys, it was possible to establish the main perceptions and imaginaries that students build regarding the school, the neighborhood and the city, at the subjective, intersubjective and semiotic levels. Regarding photographic composition, it was developed at Colegio General Santander, an institution in which the researcher works as a teacher in the area of Social Studies. This exercise made it possible to interpret geographical space aspects, based on the analysis of the image elements, the photography technique and the relationships of the landscape. Consequently, and thanks to these results, a didactic strategy was proposed for the teaching and learning about the city from photography in four moments.

With the above, it is possible to establish the importance of subjectivity and language in educational and didactic processes regarding the field of social sciences and geographic education, taking into account the limitations and projections that arise from the same investigation.

Keywords:

Geographic image, geographic education, didactics of geography, city, place, humanistic geography, urban imaginaries, photography, spatial representation.



Ciudad imaginada

Educación geográfica por medio de la fotografía

LUIS GUILLERMO TORRES PÉREZ

Introducción: Las imágenes en la representación del medio geográfico.

La experiencia de transitar la ciudad la tuve a muy temprana edad de la mano de mi papá. Si bien, no vivíamos en Bogotá, y para ser más exactos, vivíamos en la zona rural cercana a la ciudad, visitar a los abuelos al norte de la ciudad, se convertía en una aventura. Tomar el bus intermunicipal que pasaba cada dos horas, caminar los andenes, montar en bus o en un trolebús, jugar con mis hermanos a contar los "escarabajos" de Volkswagen (que al ver uno negro se debía de nuevo iniciar el conteo), pasar los dedos por las estructuras metálicas que resguardaban los conjuntos residenciales contar los puentes vehiculares por la Autopista Norte, sabiendo que nos bajábamos en el "tercer puente" y en las tardes volver y pasar por el monumento de los Héroes y por Cafam Floresta, eran aquellas actividades que me sorprendían. Sin ser consiente, en ese momento de mi vida, la ciudad me inquietaba, sin saberlo, en cada paso que dábamos junto con mi papá, estaba percibiendo un espacio que fue concebido por otros y era vivido por mis abuelos.

De esta manera, la experiencia por la ciudad, era novedosa, mi mamá siempre decía que no había como el campo, sin ruido, sin congestión o contaminación, sin inseguridad, rodeados de animales leales y de árboles que nos daban sombra. No obstante, me gustaba ir con mi papá a visitar a los abuelos, era una sensación entre fascinación y temor. Con el tiempo, esa inquietud creció, y ya más consiente de lo que implicaba su compresión al formarme como licenciado en ciencias sociales, decidí conocer la ciudad aún más. Al tomar la decisión de trasladarme a vivir a Bogotá cuando empecé mi primer trabajo como profesor, me llamo la atención conocer el espacio de noche. Observar como una misma ciudad puede ser tan binaria, generó en mi, preguntas sobre las implicaciones de vivir en una u otra zona, transitar en diferentes horas la misma calle, sentir rechazo o agrado por lugares particulares.

Posteriormente, durante mi formación de maestría, me surgieron interrogantes acerca del cómo las personas que venían de las zonas rurales a vivir a las urbes, podían adaptarse y leer la ciudad a partir de su experiencia con el espacio. Esto me llevó a investigar los niveles de apropiación espacial de los sujetos que, luego de haber vivido en las zonas rurales, llegaban a la ciudad dentro de un proceso de reintegración después de haber sido parte de grupos armados como las guerrillas o los paramilitares. Sus historias, si bien distaban mucho de mi historia personal, si lograron que me sintiera identificado con un lugar común: la fascinación y el temor que surge la ver por primera vez Bogotá. Gracias a esta investigación me encuentre con la fotografía y la utilice como un medio para plasmar lo que las personas me querían contar de la ciudad.

De esta manera se conjugaron tres intereses: las vivencias en la ciudad, la fotografía como expresión de la experiencia temporal y espacial y la educación como eje de desarrollo humano. Esta combinación, me hizo pensar en los procesos que, desde la fotografía, se podían agenciar para enseñar y aprender la ciudad. Así fue como, bajo la tutela del maestro Alexánder Cely, decidimos darle cuerpo a esta propuesta de investigación, ejercicio que más adelante se nutriría con el conocimiento del maestro Xosé Manuel Souto. De allí nació el objetivo de *interpretar los imaginarios urbanos de los estudiantes de educación básica secundaria por medio de la composición fotográfica, para orientar la construcción de procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la ciudad.*

Bajo esta idea, se propuso un proyecto de investigación que, en primer media se pensó para Bogotá, pero que, posteriormente, me llevó a ciudades como Valencia y São Paulo, las cuales, al verlas por primera vez, me generaron la misma fascinación que me causaba Bogotá en mis visitas de niño donde mis abuelos. Conocer estas ciudades, siempre me recuerda como trataba de pequeño alcanzar los pasos de mi papá, cuando caminábamos por la calles de la

ciudad en nuestras visitas dominicales. Y este recuerdo me hace pensar en que tengo la deuda de llevar a mi papá (y a mi mamá) a una ciudad fuera de Colombia, no puedo dejar de pensar que la concreción de este trabajo de investigación es un homenaje a ellos.

La intención investigativa, nos llevo (hablo desde este momento en plural al ser ya una construcción colectiva) a proponer una estrategia que permitiera a los estudiantes componer sus propias fotografías para dar cuenta de su experiencia con la ciudad. En un mundo en el que la imagen ha adquirido importancia por los mensajes que visualmente recibimos a diario, principalmente por medio de las redes sociales, se hace urgente encaminar procesos que permitan leer esta imágenes de manera más analítica y crítica desde las visiones del autor y del espectador. Respecto a la ciudad, esta se convierte en un escenario propicio para interpretar las imágenes al ser una categoría espacial y un lugar de la experiencia humana.

Es evidente que la población humana se concentra en las ciudades desde los primeros momentos de la civilización. Igualmente, desde los primeros momentos de vida en comunidad el ser humano creó imágenes para manifestar sus deseos y miedos, las emociones que condicionaban su supervivencia. En el siglo XXI las poblaciones de todos los países del mundo se concentran en las grandes ciudades, donde vive la mayoría las personas del planeta. Por su parte, las imágenes han pasado a formar parte de la comunicación humana cotidiana, con los avances tecnológicos, en especial la fotografía digital.

Todo ello confluye en la definición de La Ciudad Imaginada. Pretendemos acercarnos a las visiones urbanas que tienen las personas en su cotidianidad. Pero, como indica el subtítulo, la educación geográfica por medio de la fotografía, aspiramos a conectar estas preocupaciones vulgares, cotidianas, con un marco conceptual más académico. Entendemos que la educación geográfica en los momentos de la globalización (Demirci, De Miguel y

Bednardz, 2018) es un instrumento cultural potente para educar a las personas a reflexionar sobre quiénes somos, dónde vivimos y qué pretendemos hacer con nuestros espacios vividos.

Con estos mimbres hemos elaborado un marco teórico que nos ha permitido construir una interpretación refutable sobre las maneras de imaginar la ciudad por parte de los y las adolescentes que acuden a los centros escolares. En este sentido la muestra del trabajo está condicionada por la edad, pero al mismo tiempo es significativa del uso de las imágenes por parte unas cohortes demográficas que son quienes más utilizan las imágenes en la comunicación diaria.

Por eso entendemos que el problema social que hemos seleccionado es relevante para la ciudadanía. Queremos aportar las maneras de entender las ciudades de las personas que habitan en las mismas y, cómo, al transformar sus emociones en imágenes (físicas o virtuales) gestionan sus decisiones. El tránsito entre emociones, sentimientos, percepciones y decisiones es complejo. Por eso, hemos recurrido al análisis subjetivo para alcanzar algunas categorías conceptuales que nos permitieran avanzar en el diagnóstico.

Con esta intencionalidad, presentamos el presente documento, que como informe de investigación, busca aportar nuevas formas de ver y hacer en la escuela desde los procesos de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico. La estructura de la tesis se divide en cuatro capítulos: el primero define las categorías desde las cuales realizamos el análisis. El segundo describe el objeto de investigación y el camino metodológico, el tercero presenta los resultado de la investigación y el cuarto propone las conclusiones, las limitantes las perspectivas derivadas de la indagación.

En el capitulo 1: *Enfocar la imagen: marco teórico*, presentamos las categorías que constituyen el marco teórico: la educación, la geografía, la ciudad, los imaginarios urbanos, el lenguaje y la fotografía, son los ejes conceptuales desde los cuales se sustenta la

investigación. Respecto a la educación señalamos su relación con la pedagogía y la didáctica como parte de la construcción del conocimiento, para luego, de manera especifica, referirnos a la educación geográfica y a la didáctica de la geografía para la compresión de la espacialidad y de la enseñabilidad de la ciudad. Desde la geografía se enuncia la importancia del espacio geográfico en la configuración de las sociedades, además de la manera como la subjetividad entra a plantear nuevos retos y campos de estudio dentro de la geografía humana y humanística. Frente a la ciudad se tiene en cuenta su configuración como construcción social y como categoría de análisis dentro de la geografía urbana, lo que nos lleva a señalar las tendencias sobre el estudio de las ciudades a partir de la subjetividad que involucra la experiencia y la cotidianidad; de esta manera la ciudad se valora desde su componente textual y educativo.

El tema de los imaginarios urbanos se retoma desde su relación con la percepción y la construcción de la imagen de la ciudad, por lo tanto, los imaginarios urbanos se ven como una posibilidad cognitiva y una forma de construir mundos posibles. Referente al lenguaje, este se retoma desde la interpretación el mundo y las posibilidades que ofrecen los giros lingüístico y semiótico en las configuración de realidades a partir del lenguaje no verbal y la interpretación de los significados. Finalmente, la fotografía se toma como una categoría de análisis desde su función comunicativa y como posibilitadora de la construcción del conocimiento social y su valor didáctico.

En el segundo capítulo: *La captura de la imagen: El objeto de investigación y el desarrollo metodológico,* describimos el proceso llevado a cabo en la construcción del objeto de investigación. Tanto la pregunta como los objetivos y el supuesto investigativo conducen a la propuesta metodológica y a los resultados y aportes esperados. Partiendo de un enfoque cualitativo, se tiene en cuenta la etnografía educativa, la fenomenología y la investigación en

geografía, como las bases para proponer las técnicas y los instrumentos utilizados en el trabajo de campo.

En el capitulo tres *el revelado de la imagen: resultados y propuesta,* describimos los resultados de la aplicación de los instrumentos. En primer lugar de presentan los datos generales producto de la encuesta, la cual, indago sobre las topofilias, las topofobias, los elementos que compone la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos en tres escalas: escuela, barrio y ciudad y, junto con la interpretación de las imágenes icónicas de las tres ciudades (Bogotá, Valencia y São Paulo), se lograron identificar los imaginarios en los niveles subjetivo, intersubjetivo y semiótico. Posteriormente presentamos los resultados en términos de las composiciones fotográficas por parte de los estudiantes. Estos resultados parten de la interpretación de los elementos constitutivos de la imagen, la técnicas fotográficas aplicadas y los elementos y las relaciones propias del paisaje. Esto nos llevó a plantear una interpretación de la imagen desde la experiencia como parte del análisis fenomenológico.

Por su parte, el capitulo cuatro *la exposición: conclusiones, limitaciones y perspectivas* recoge las conclusiones respecto a los objetivos de la investigación, la respuesta a la pregunta y el supuesto investigativo, alimentando la reflexión entorno a la educación geográfica. A su vez, los limitantes se presentan como un punto de reflexión y de partida para próximas indagaciones. Las perspectivas dan cuenta de los alcances de la investigación para la comunidad académica a nivel conceptual metodológico y didáctico

Finalmente se presenta la bibliografía y los anexos.



Enfoque (Centro internacional, Bogotá, Colombia) - Archivo personal**)**

1. PRIMER CAPÍTULO. ENFOCAR LA IMAGEN: MARCO TEÓRICO

El presente apartado desarrolla las categorías conceptuales que sustentan la propuesta de investigación y permiten analizar los resultados que se obtienen del trabajo de campo. Estas categorías abarcan: Educación y educación geográfica, la geografía y el espacio geográfico, la ciudad, los imaginarios urbanos, la semiótica y la fotografía. Por lo tanto, el capítulo se organiza en seis grandes epígrafes.

El primer apartado titulado: *Educación, pedagogía, didáctica y sus relaciones con la enseñanza de la geografía,* aborda los conceptos: educación, pedagógica, didáctica y educación geográfica en el marco de la construcción del conocimiento y de las relaciones entre la sociedad, la cultura y el lenguaje. La educación, como una práctica social y un proceso intersubjetivo, encuentra en el lenguaje no solo una forma de comunicar un saber, sino la oportunidad de dar sentido y significado a los procesos culturales, temporales y espaciales de la sociedad. Por su parte la pedagogía, como un saber que tematizado la educación, se relaciona con la construcción colectiva del conocimiento al encontrar soluciones a las problemáticas sociales a partir del tránsito entre el conocimiento cotidiano al conocimiento crítico reflexivo, lo que conlleva a pensar en la pedagógica desde una perspectiva formativa e inter-estructurante. El concepto didáctica se aborda desde la premisa de la apropiación del conocimiento que transciende los procesos de transposición para encontrar en la enseñanza un eje articulador en la constitución del pensamiento escolar. Lo anterior lleva a conceptualizar la educación geográfica y la didáctica de la geografía desde la compresión de las relaciones entre los sujetos y medio, lo que permite el desarrollo del pensamiento espacial y la formación ciudadana desde la construcción del conocimiento, la reflexión frente a los proceso de enseñanza y aprendizaje, la compresión de la espacialidad, la enseñabilidad del espacio geográfico y el reconocimiento de nuevos capos de interacción didáctica.

El segundo epígrafe: *la geografía y el espacio geográfico,* propicia una reflexión en torno al estudio del espacio geográfico como categoría de análisis social y a la dimensión espacial desde los elementos materiales y simbólicos que en él confluyen. En este aparado se describe el tránsito entre las tendencias tradicionales que abarcan el estudio geográfico a los campos contemporáneos surgidos a partir del giro espacial, de tal forma que, la

consolidación de los diferentes enfoques epistemológicos de la geografía, parten de la reflexión acerca del papel de la espacialidad en las relaciones sociales. En este tránsito, aparece la subjetividad como una categoría de análisis espacial que da paso a los campos emergentes de la geografía humana, dentro de los cuales se encuentran la Geografía de la Percepción y Comportamiento, la trialéctica del espacio y el papel de lenguaje en la compresión de las dinámicas espaciales. Finalmente, al abordar los temas de estudio desde la geografía humanística, entra la fenomenología como posibilidad para comprender el papel de la experiencia en la configuración del espacio y la espacialidad.

En un tercer momento se aborda *la ciudad como texto y contexto,* definiendo para ello a la ciudad como una construcción social permeada por las relaciones de producción, el intercambio de materialidades y simbolismos, las realidades socio-históricas y los atributos identitarios que, al confluir, dan sentido a la imagen dela ciudad construida por los ciudadanos. La ciudad entonces se presenta dentro de los estudios urbanos, como tema que se transforma según el momento histórico, las concepciones epistemológicas y las intencionalidades sociales, lo que ha llevado, a la incorporación de la subjetividad para comprender como la experiencia y la cotidianidad configuran los sentidos y significados de la ciudad. De esta manera, se relacionan los elementos materiales e inmateriales en la configuración de la ciudad y en su perspectiva educativa.

En el cuarto apartado: *las percepciones, las imágenes y los imaginarios de la ciudad: formas de hacer mundos,* aborda la manera en la que los seres humanos constituimos diferentes formas de hacer mundos a partir de las experiencias y de las narraciones que se producen en el contexto. Por lo tanto, entender que existen diferentes de narrar el mundo, involucra las precepciones y los imaginarios que se construyen a partir de las vivencias en la ciudad. Desde la percepción se comprende como los sujetos de manera individual crean

una imagen de la ciudad que permea sus comportamientos y dan cuenta de las topofilias y las topofobias como elementos correlacionados con las prácticas espaciales. Respecto a los imaginarios, se parte en un primer momento del proceso que permite crear una imagen de la ciudad, para luego establecer, cómo de manera colectica se crean vínculos con el espacio a proceso de apropiación espacial.

Posteriormente se propone una reflexión en torno *al lenguaje, la semiótica y las formas de interpretar el espacio,* desde la cual se transita por los cambios acontecidos en el objeto de estudio del lenguaje dando relevancia al giro lingüístico y la manera cómo este rompe el paradigma del leguaje verbal, para dar cabida los diversos lenguajes en la comprensión del mundo. De esta manera la concepción aristotélica del lenguaje se transforma involucrando la subjetividad como elemento que permite comprender el papel de las emociones y los sentidos en el estudio de los signos y los significados. De esta manera se apela al giro semiótico para analizar los sistemas de significación a partir de la pasionalidad y la narratividad. Este análisis conlleva a entender las implicaciones del giro semiótico en la interpretación del espacio y la ciudad donde la incorporación de la subjetividad abre el camino para que elementos como el lenguaje, los signos, el discurso, la moral, entre otros, entren a ser parte del repertorio analítico de los estudios sobre el espacio urbano.

Finalmente se aborda *la fotografía: una forma de narrar e interpretar el mundo* donde se propone una perspectiva analítica de la imagen más allá de una representación icónica para convertirse en una categoría social que da cuenta de las espacialidades y temporalidades. De esta manera, la fotografía se propone como un documento social que cumple, además de una función comunicativa, un proceso de construcción del conocimiento social a partir de sus elementos estructurales y de los sentidos y los

significados que los sujetos dan a la imagen fotográfica. Esta ultima, con un alto contenido didáctico.

1.1. Educación, pedagogía, didáctica y sus relaciones con la enseñanza de la geografía.

La educación, específicamente la geográfica, es el núcleo conceptual y el hilo conductor de la investigación. Desde esta categoría se encuentran los elementos teóricos y metodológicos que permiten leer e interpretar las prácticas sociales relacionadas con el espacio geográfico. Se entiende que los diferentes escenarios desde los cuales se desarrolla un proceso educativo, potencian los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico. Con esta premisa, en el ámbito escolar, y de manera particular, en la educación básica secundaria, es necesario agenciar prácticas que desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que dinamicen y mejoren la relación de los sujetos con el espacio y con sus congéneres. Ésta, se entiende, es la mayor responsabilidad que posee la reflexión sobre la educación, la pedagogía y la didáctica respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

1.1.1. Educación, lenguaje y sociedad

La educación como categoría de análisis social, ha sido interpretada desde diferentes concepciones. En Vygotsky (1996), por ejemplo, la educación:

> puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta (p.105).

Con lo anterior se entiende que la educación constituye los procesos psicológicos y cognitivos que permiten a las personas humanizarse y adquirir cultura. En Vygotsky la cultura, sus símbolos y sus prácticas, se convierten en los fundamentos de la educación, de tal modo que el proceso educativo tiene un papel primordial en el desarrollo de la persona a nivel cognitivo y subjetivo al involucrar actividades de percepción y organización de los estímulos recibidos que, a partir de la experiencia, inciden en la construcción del conocimiento. En este sentido, el proceso educativo, ligado al de la enseñanza, impulsa el desarrollo psíquico de la persona.

En dicho proceso, la construcción del conocimiento se logra al transitar por las conocidas zonas de desarrollo: real, próximo y potencial, en las cuales, la solución de problemas, se convierte en el eje de la acción educativa. De esta manera, en la construcción de un nuevo conocimiento no solo intervienen aspectos biológicos; la mediación social, se convierte en un asunto fundamental desde el cual se crean mecanismos de aprendizaje, como lo es el la imitación y el leguaje. Según Ruiz y Estrevel (2010) A partir del lenguaje, es posible compartir significados lingüísticos, conocimientos y compresiones acerca del mundo cultural en el cual se haya el sujeto, lo que necesariamente involucra mediaciones sociales y semióticas.

En concordancia con Piaget, la educación y por ende, el proceso cognitivo, es resultado de un proceso de construcción activa por parte del sujeto a partir de su relación con el ambiente físico y social. Por lo tanto, desde la postura de "la educación debe orientarse a proveer el ambiente y los medios para nutrir la curiosidad epistémica del sujeto y la actividad exploratoria que llevaran a un aprendizaje significativo" (Rodríguez, W. 1999 p.482).

De esta forma, la experiencia permite la construcción de conocimiento desde la actividad, la curiosidad, la pregunta, la respuesta y la socialización. Desde allí, la experiencia cotidiana,

con situaciones y objetos, se convierte en una actividad investigativa y educativa mediada por la espontaneidad. El papel del educador es propiciar ambientes que permitan la experimentación y la colaboración social, siendo esta última, la que genera desequilibrios cognitivos que conllevan a la construcción de un conocimiento más solido.

A nivel conceptual, la *educación,* en palabras de Noguera (2012) "…es relativamente reciente en el lenguaje del saber pedagógico. Tuvo su emergencia a finales del siglo XVII y su delimitación aconteció en los siglos XVIII y XIX" (pp.155-156). No obstante, como concepto reciente, la educación ha acompañado el accionar social en el ser humano, de allí que sea asumida como una práctica social desde la cual se agencian las relaciones subjetivas e intersubjetivas de los seres humanos entre si y con su contexto cultural, espacial y temporal.

Para Hubert (1957), citado por Noguera (2012), no es hasta 1649 cuando se estableció una primera etimología de la palabra educación, la cual hacia referencia a la formación del espíritu y del cuerpo por medio de las instrucciones. Noguera (2012) citando a autores como Compayré (1897), Corominas (1954) y Cunha, 1969, indica que la palabra educación se utilizó por primera vez en los ensayos de Montaigne bajo la idea de la instrucción de los infantes. De esta manera, el concepto educación se relacionó durante el siglo XVI con la noción *nourriture* (nutrir) y posteriormente, en el siglo XVII, con la idea de erigir o perfeccionar.

El uso de la palabra *educación* en castellano y *educação* en portugués, datan del siglo XVII, pero es con John Locke con quien se estableció la palabra *education*, no como una acepción o sinónimo de palabras como *institutio* (de los Renacentistas como Vives, Erasmo y Montaigne) o *eruditio* (de Comenio), sino como un concepto con fundamentos propios que involucró la noción *entendimiento* como una habilidad que, sobre la voluntad, permitía dirigir los actos humanos (Noguera, 2012). De esta manera, en Locke, el entendimiento permite la

búsqueda del conocimiento y la elaboración de los juicios. Aquí, la noción del conocimiento le compete la "…percepción de la conexión o acuerdo, o desacuerdo y rechazo, de cualquiera de nuestras ideas" (Locke, 1690, citado por Noguera, 2012, p. 160), pero este conocimiento se abastece de la experiencia, la cual permite relacionar la sensación propia de los sentidos con la reflexión de las ideas. Entonces con Locke la educación se relaciona con el entendimiento, el conocimiento y la experiencia, desde las cuales, más que perfeccionar algún aspecto de la ciencia, se logra:

> La libertad, la disposición y los hábitos que lo capaciten para alcanzar cualquier parte del conocimiento a que se aplique o pueda necesitar en el transcurso de la vida. En palabras del filósofo [Locke], el objetivo de la educación no es "hacerles perfectos en algunas ciencias sino abrir y preparar su mente lo mejor posible para que sean capaces de cualquier cosa cuando se lo propongan" Locke, 1992 [1697], p. 87 (Noguera, 2012, p. 164).

Es así como el concepto educación propuesto por Locke (1697) se basa en el desarrollo de las habilidades que permiten, desde la experiencia, construir un conocimiento pertinente para afrontar los problemas cotidianos de la vida, por lo tanto, trasciende la idea de formar en las ciencias, para convertirse en una práctica social.

Como práctica social, y desde la propuesta de Lucio (1989), la educación se vincula de manera directa con la visión de ser humano que se genera en el seno de un contexto socio-histórico dinámico:

> El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Ese crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y este medio

> (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación, es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre (Lucio, 1989, p. 36).

Para Rodríguez (1997) la educación es un proceso social e intersubjetivo que debe propender por valorar las experiencias propias de los actores que hacen parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dentro de este proceso se tienen en cuenta las necesidades y las proyecciones de los individuos para rescatar en ellos "lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, [para] potenciarlos como personas" (p.214).

Por lo tanto, al ser un proceso social, la educación enfatiza en el desarrollo de los sujetos. A partir de la visión de ser humano que socialmente se establece en un contexto socio-cultural determinado, los procesos educativos tienen en cuenta las características y las intencionalidades respecto al ideal de sujeto que se pretende formar. En el mundo contemporáneo, y a partir de los cambios generados desde los modelos pedagógicos románticos, dichas intencionalidades se van a dirigir al reconocimiento de las necesidades y las proyecciones de los estudiantes. Lo anterior es pertinente para reconocer las visiones y las realidades que los estudiantes construyen del contexto y que inciden en sus capacidades y potencialidades.

La educación, al ser parte de las prácticas sociales, reviste una gran importancia como derecho fundamental. En este sentido, y según la Declaración de Universal de los Derechos Humanos, toda persona tiene derecho a la educación, cuyo objeto es:

> el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la

> comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, artículo 26).

Por lo tanto, la educación además de ser un derecho adquirido, se convierte en la plataforma para el fomento y el ejercicio de los demás Derechos Humanos. Se entiende la importancia del desarrollo humano a partir de una práctica intencionada y reflexionada, no solo por las instituciones educativas, también por el conjunto de instituciones estatales y la sociedad en general.

En Colombia, la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) define la educación como "…un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (artículo 1). En un sentido similar, en España, la Ley Orgánica 3 de Educación de 2020 en su preámbulo, establece que la educación para cualquier persona es:

> …el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica, para la sociedad es el medio más idóneo para transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social (p.3).

En correspondencia a las concepciones sobre la educación hasta acá enunciadas, según la legislación vigente, la acción educativa propende por el desarrollo de la persona en sus dimensiones individual y colectiva, enfatizando en la potencialidad de sus capacidades y el fomento de los derechos y deberes dentro de la sociedad. Bajo esta perspectiva, se entiende que la educación se puede desarrollar de manera formal y no formal.

Para Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009), la educación formal involucra aquellos procesos educativos que se llevan acabo dentro de las instituciones escolares en las etapas inicial, primaria, secundaria y universitaria; mientras que la educación no formal se refiere a los procesos educativos sistemáticos que no ocurren en la escuela. Así, "las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar" (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p.30), por ejemplo, experiencias de alfabetización.

Según la legislación colombiana, la educación formal es "aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos" (Ley 115, 1994, artículo 10), mientras que la educación no formal hace referencia a "la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales" (Ley 115, 1994, artículo 36).

En España, la educación formal involucra las enseñanzas organizadas en ciclos, grados, cursos y niveles que aseguren la transición entre los mismos y dentro de cada uno de ellos; y la educación no formal contempla:

> …todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen

> valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Ley Orgánica 3 de Educación, 2020, artículo 5bis, p.16).

A partir de las orientaciones legislativas, se evidencia una preocupación por los procesos educativos, ya que estos permiten el desarrollo de los seres humanos en todas sus dimensiones y etapas. Se entiende que la educación no solo abarca las acciones propias de las instituciones, por lo tanto, incluye ámbitos fuera de la escuela, donde la experiencia y el contexto comunitario se convierten en vehículos para la formación. La compresión de los diversos espacios educativos, en el contexto de la presente investigación, permite contemplar diversos escenarios en la ciudad donde los estudiantes, fuera de la escuela, pueden desarrolla sus procesos educativos.

En este sentido, la educación como categoría social y pedagógica, se entiende para la investigación como una práctica y un proceso social. Como práctica reúne aquellas actividades que, siendo compartidas, buscan desarrollar los procesos sociales y cognitivos que se establecen como pertinentes para una comunidad. Al ser un proceso social, la educación establece una serie de relaciones e interacciones entre los sujetos, el contexto y el momento histórico. Dichas interacciones son dinámicas, precisamente por los cambios que se generan en las maneras como los sujetos asumen la realidad social, en las transformaciones del contexto y en las lecturas implícitas, además de las perspectivas e idiosincrasias propias de cada momento socio-cultural, lo que influye en las prácticas sociales a nivel temporal, espacial y cultural.

Dentro de las relaciones que se presentan en el proceso educativo, la subjetividad e intersubjetividad se convierten en asuntos relevantes. Se presentan como dos dimensiones complementarias desde la cuales se tienen en cuenta los intereses y las motivaciones individuales tanto de docentes como de estudiantes, al tiempo que se reconocen los intereses y proyectos compartidos. Y es a partir del diálogo intersubjetivo que posibilita la comunicación, no solo como acto lingüístico, sino como una construcción cultural desde la cual se comparten los discursos y prácticas propias de cada sociedad. El carácter subjetivo e intersubjetivo de la educación demanda, además, un ejercicio de alteridad desde el cual se construyen prácticas sociales pertinentes ante las necesidades individuales y colectivas dentro de la sociedad.

Los procesos educativos integran al mismo tiempo las prácticas y las experiencias de los sujetos. Esto implica entender que, desde la educación, es posible dirigir los actos de los seres humanos a partir de los juicios valorativos que se construyen desde la experiencia. La experiencia se entiende como una relación entre la percepción y la reflexión, que permite la construcción de conocimientos pertinentes para solucionar los problemas que surgen de la relación del sujeto con el mundo. Esta última relación está permeada, sin duda, por la visión que la sociedad posee del ser humano, pero también por las construcciones subjetivas que parten de las necesidades sentidas de cada individuo, que al ser compartidas, llegan a generar cambios en la manera de interpretar la realidad social. De esta forma, el acto educativo integra las realidades, las necesidades y las potencialidades de los sujetos para generar transformaciones, lo que implica que los agentes educativos involucrados, además de ser sujetos históricos y culturales, se consideren sujetos políticos y éticos.

La relación que se establece entre el ser humano y la producción socio-histórica, permite visibilizar elementos de la cultura y del lenguaje que constituyen el proceso educativo como una práctica social, como lo afirma León (2007):

> La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto (p. 596).

Por lo tanto, el ser humano, más allá de sus características biológicas, necesita apropiar elementos de la cultura para adaptarse y transformar el medio en las dimensiones sociales, temporales y espaciales. La cultura es una creación humana que, de forma individual y colectiva, permite la existencia de la tecnología, las ideologías, las costumbres, el lenguaje, en síntesis, las diferentes formas de pensar y hacer. Estas maneras de estar en el mundo están cargadas de simbolismos socialmente compartidos que, al ser transmitidos, perpetuán el sentido de identidad colectivo. Al mismo tiempo, a nivel individual, el ser humano establece significados que permiten crear encuentros y desencuentros con las construcciones culturales socialmente establecidas.

Las construcciones culturales tienen un alto significado educativo, no solo como práctica social sino también como objeto de conocimiento que facilita la comprensión tanto de la finalidad y como del significado mismo del educar. Pensar la educación como objeto de conocimiento, lleva a cuestionar, lo que Touriñan (2014) menciona como carácter y sentido de la educación, elementos que dan significado y cualifican la educación:

> …cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, queremos referirnos a una cualificación propia del significado de

> educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido inherente al significado de educación (Touriñan, 2014, p.221).

Los elementos culturales, en relación con la práctica educativa, tienen implícitos procesos comunicativos que, por medio del lenguaje, permiten la manifestación de los simbolismos y de los significados construidos individual y colectivamente. En este sentido Narváez (2013) plantea: "…la cultura debe ser asumida, en términos comunicativos, no solo como entramado de significados, sino también como lenguaje, es decir, como códigos y narrativas" (p. 27). Apoyando esta idea, Narváez (2013), al citar a Burke, indica que: "Cultura es el sistema de significados, actitudes y valores compartidos, así como de formas simbólicas a través de las cuales se expresa o se encarna" (p.27).

Por lo tanto, la educación, como una práctica y un proceso social, que hace parte de la cultura, al tiempo que la reproduce y le da sentido, encuentra en el lenguaje un medio para expresar y socializar los significados, las actitudes y los valores que constituyen a la misma sociedad. Este acto comunicativo permite perpetuar o transformar las formas simbólicas y discursivas socialmente construidas. El lenguaje en la educación, se convierte en una práctica sociocultural que permite comprender el mundo en sus múltiples realidades. Cárdenas (2000) plantea: "La naturaleza fenoménica textual y contextual del lenguaje es producto del juego de producción e interpretación del universo, inscrito en las relaciones mutuas que contraen entre sí los hombres, en contextos socioculturales de interacción comunicativa" (p. 63).

De esta manera, el lenguaje, en los procesos culturales y educativos, cumple un papel fundamental. Para Vigotsky por ejemplo, el lenguaje "entendido como el empleo de la palabra hablada o escrita para expresar una idea [es] el sistema de signos más importante para el desenvolvimiento cognitivo del individuo porque lo libera de los vínculos contextuales inmediatos" (Rodríguez y Larios, 2014, p. 100).

Por su parte, Narváez (2013) indica:

> …el hombre no se hace tal en cuanto individuo, pero tampoco en cuanto especie, sino en grupo, y la posibilidad de agruparse pasa, siempre, por la comunicación, que son interacciones simbólicamente mediadas. Al mismo tiempo, la comunicación solo es posible por y dentro de un sistema de símbolos; y el principal en los humanos […] es el lenguaje. Aquí la cultura es una tecnología de los sistemas simbólicos" (p. 29).

El lenguaje como sistema de símbolos, en los procesos educativos, permite darle sentido y significado a los elementos culturales que son apropiados socialmente. El ser humano, como ser social, encuentra en el lenguaje una posibilidad de comunicarse y desarrollar sus capacidades cognitivas. Por lo tanto, para el análisis que se busca desarrollar, conceptualizar la educación en relación con el lenguaje es pertinente para comprender, desde una interpretación socio-histórica y socio-cultural, las diferentes maneras en que los seres humanos construyen y socializan el conocimiento inserto en la cultura, y que da sentido y significado a su actuar.

Así visto, el lenguaje "permite inscribir el sentido en la cultura que, en sus dimensiones imaginaria, valorativa, institucional e industrial, está poblada de fenómenos semióticos -simbólicos, codificados, textuales y discursivos- que rigen el conocimiento y el comportamiento humanos" (Cárdenas, 1998, p.8). Interpretar el conocimiento y el

comportamiento humanos desde la perspectiva del lenguaje y en relación con el acto educativo, tiene implicaciones en el análisis de los procesos cognitivos ya que el lenguaje, en la perspectiva de Cárdenas (2000):

> …contrae con el pensamiento una relación dialéctica y analéctica. Las formas correspondientes son conceptos, nociones y creencias cuyos principios, dependiendo de su mayor o menor grado de sistematización, dan lugar a la categorización, a operaciones y estructuras que soportan las diferencias o los sincretismos de sentido simbólicos e imaginarios que sumados a los procesos inferenciales y de control metacognitivo, hacen posible hablar de la naturaleza analítica, crítica y creativa del pensamiento (p.63).

Tomar el lenguaje como posibilidad en el desarrollo del pensamiento, conlleva una reflexión sobre su capacidad metacognitiva dentro de los procesos educativos, ya que desde éste se "…puede asegurar el aprendizaje significativo y afianzar el conflicto cognitivo, parámetros en los cuales estriba el aprender a aprender" (Cárdenas, 2000, p.66). Además, el lenguaje se convierte en un medio textual y contextual para crear discursos y conciencia de su poder en la vida cotidiana, de tal manera que "la situación del lenguaje y la educación en el marco de la sociedad, la historia y la cultura, es solidaria con la racionalidad dialógica humana y con la consciencia de su comportamiento" (Cárdenas, 2000, p.66). Lo anterior, desde los marcos conceptuales y valorativos, permite la actividad humana y cimienta "…los principios de totalidad y la alteridad, y abre la formación a las dimensiones cognoscitiva, ética y estética, desde las cuales la persona confiere sentido a la vida" (Cárdenas, 2000, p.66).

El lenguaje, por tanto, además de cumplir un papel fundamental en los procesos comunicativos, se convierte en un elemento cultural que genera una conciencia acerca de las

actividades cotidianas y permite el desarrollo del pensamiento en las escalas cognoscitiva, valorativa, ética y estética.

Como ya se ha mencionado, la educación se constituye como una práctica social, desde la cual se busca el crecimiento del ser humano a partir de la visión y los elementos culturales que socialmente se construyen. La educación, como fenómeno socio-histórico, tiene su soporte en las dinámicas culturales, temporales y espaciales que definen el contexto social, por lo tanto se sustenta en los elementos que permiten dar sentido y significado a las formas de pensar y a las actuaciones humanas. Como acto comunicativo, la educación se vale del lenguaje no solo para transmitir los constructos culturales, sino también, y más importante, cuestionarlos y desarrollar procesos cognitivos y valorativos permitentes para la formación humana.

Las relaciones que se establecen entre la educación y el lenguaje se gestan en la cultura, entendida esta, como una construcción humana desde la cual, los seres humanos se apropian de su medio en las dimensiones temporal, espacial y social. Tanto el lenguaje como la educación hacen parte de una producción socio-histórica y socio-cultural que generan vínculos, apropiaciones y formas de pensar y estar en el mundo. De allí que el educar posea un alto sentido cultural con el cual se interpretan los significados de los elementos sociales para dotar de identidad a la actividad humana, legitimando, o no, lo establecido socialmente.

La actividad humana, desde la perspectiva de la educación y el lenguaje, guarda una relación directa con los grados de significancia que le son otorgados a la subjetividad y a la intersubjetividad a nivel temporal y espacial. Esto implica entender que las maneras de ser y estar en el mundo se soportan en los procesos temporales y espaciales que se construyen socialmente y en las relaciones que, de manera individual y colectiva, se establecen al interior de las comunidades.

Al ser el lenguaje una manifestación de los significados, las actitudes y las valoraciones de los sujetos, se hace necesario interpretar los códigos, las narraciones y las formas simbólicas que acompañan el acto educativo como expresión de los elementos culturalmente construidos. Por lo tanto, la educación, por medio del lenguaje, logra generar una comprensión del mundo desde su producción y su interpretación, lo que implica el desarrollo cognitivo. El ser humano, como ser social, se constituye de manera grupal, y el lenguaje en este proceso es el artefacto que permite la comunicación utilizando un sistema de símbolos socialmente aceptado. No obstante, en el análisis del lenguaje no solo se comprende su propósito comunicativo y su valor simbólico; también abarca los significados que le permiten al sujeto dar sentido a los elementos culturales. Lo anterior se traduce, en la capacidad cognitiva de construir y socializar el conocimiento que da sentido a la actuación. Esta misma dimensión, la relación que se establece entre educación y lenguaje es analéctica, es decir, existe un reconocimiento y, por ende, un encuentro con el otro. Por lo tanto, la educación es un acto de alteridad donde se reconoce la otredad. Además, esta relación implica un proceso metacognitivo donde, de manera procesual, los sujetos, en construcción con el otro, autorregulan su proceso de aprendizaje y desarrollan sus habilidades cognitivas de manera progresiva por medio, entre otros dispositivos, del lenguaje. Por lo tanto, desde el lenguaje se potencializa el aprendizaje significativo, donde el *aprender a aprender* se sustenta en el desarrollo de procesos como el análisis, la crítica y la creatividad. En el caso que nos ocupa, la educación geográfica, el lenguaje específico de esta materia refuerza el carácter de alteridad, de identidades propias, pues hace referencia con frecuencia a las fronteras y al patrimonio cultural como elementos constitutivos de esta disciplina.

1.1.2. Pedagogía: reflexiones sobre la educación y las relaciones entre teoría y práctica

La pedagogía, al igual que la educación, es un concepto que se relaciona con las dinámicas contextuales en un momento histórico determinado. Por lo tanto, también se concibe como una construcción histórica y cultural desde la cual se reflexiona y se sistematiza el acto de educar. Tal como señalan algunos estudiosos de la historia de la educación, como es el caso de Díaz (2019): "La noción de pedagogía está ligada al clima social, cultural y educativo de cada momento histórico, así como a los contextos en los que surgen nuevas concepciones y enfoques" (p.13).

Para Lucio (1989) cada sociedad posee un saber no tematizado o implícito que hace parte de su cultura, este "saber educar", en la medida que se tematiza, se convierte en pedagogía: "Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el `saber educar´ implícito, se convierte en `saber sobre la educación´ [sobre el cómo, el por qué, el hacia dónde] (Lucio, 1989, p.36). Lo anterior implica una sistematización de este saber, de sus métodos, procedimientos y objetivos, lo que configura a la pedagogía como una ciencia teórico-práctica.

De esta manera la pedagogía se sitúa en un contexto social y se asienta en la reflexión sistemática sobre la educación. La pedagogía se entiende como la Ciencia de la Educación y como tal, requiere una unidad entre las construcciones teóricas y las prácticas desarrolladas en los diferentes espacios educativos. La relación entre educación y pedagogía y entre teoría y práctica demanda comprender las realidades, las identidades, las experiencias y los procesos de pensamiento que derivan del proceso educativo.

Al asumir la educación, como práctica social, y la pedagogía, como reflexión y sistematización de dicha práctica, se hace evidente la relación conceptual y pragmática entre estas dos categorías. Zuluaga, et al (2011) definen la enseñanza como eje articulador en la

relación educación-pedagogía, “no solo como práctica sino también como objeto de análisis” (p.35). Así se entiende el estatus científico de la pedagogía al apropiar los conceptos, los escenarios de aplicación, los problemas y las relaciones con otras disciplinas que permiten reflexionar sobre la educación y la enseñanza.

> La pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: la enseñanza. La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (Zuluaga, et al, 2011, p.36).

En este sentido, la enseñanza, al ser eje articulador de la pedagogía en su reflexión sobre la educación, propone un análisis de los elementos y las estructuras que permiten, desde la cultura, la construcción del conocimiento acorde a las características temporales y espaciales, que influyen en las prácticas educativas socialmente establecidas y legitimadas.

Referente a la cultura, la pedagogía, como ciencia social y categoría de reflexión epistemológica y metodológica, tiene una relación directa con los artefactos que la humanidad ha construido a lo largo de su historia. Abbagnano y Visalberghi (2019) señalan cómo cada grupo social, en un contexto espacio-temporal, posee una cultura propia que le perite sobrevivir:

> …la cultura es el conjunto, más o menos organizado y coherente, de *los modos de vida* de un grupo humano, entendiendo por modos de vida [...] las técnicas de uso de producción y comportamiento. Las normas que definen estas

> técnicas constituyen lo que se denomina comúnmente usos, costumbres, creencias, ritos, ceremonias... (Abbagnano y Visalberghi, 2019, p..16).

Tradicionalmente, la cultura es trasmitida o aprendida con el propósito de preservarla y evitar que se disperse u olvide. De este modo la trasmisión de la cultura, de una generación a otra, para garantizar el manejo de los artefactos culturales y la supervivencia del grupo, constituye las primeras formas de educación de las sociedades primigenias. En las primeras sociedades, los integrantes más jóvenes, en compañía de los adultos con mayor experticia, pasaban por un periodo de aprendizaje que finalizaba con una iniciación que admitía al joven en el grupo de los adultos, de tal forma que la preservación de la cultura, bajo esta lógica, estaba mediada por una serie de elementos y prácticas que iban desde ritos y ceremonias hasta la construcción de códigos reconocibles y transmisibles por el conjunto social, este es el caso del lenguaje.

No obstante, dentro de los sistemas culturales, se establecen nuevas formas de interpretar los constructos culturales, generando renovaciones o correcciones de las técnicas que permiten una restauración tanto en las herramientas como en las cosmovisiones de los grupos sociales. Bajo estas premisas, Abbagnano y Visalberghi (2019) definen un doble problema respecto a la transmisión de los artefactos culturales. En primera media se encuentra la conservación “de los elementos culturales reconocidos como válidos e indispensables para la vida de la sociedad misma”. En segundo lugar, esta la posibilidad de renovar y corregir de manera permanente con el propósito de “…volverlos propios para hacer frente a nuevas situaciones naturales o humanas” (p.19). Estos dos problemas, según los mismos autores, han sido abordados de una forma racional y consciente desde la filosofía, entendida ésta como “reflexión sistemática de los problemas de la cultura humana” (p.19), que sucesivamente se han desplegando en cuestiones particulares, dando paso a las demás ciencias.

Dentro de la configuración de las ciencias específicas, se plantea la existencia de una *filosofía de la educación* o *pedagogía* desde la cual se promueven modalidades particulares de la cultura y "se contempla un cierto ideal de formación humana". Para Abbagnano y Visalberghi (2019), la pedagogía se apoya en ciencias como la psicología, la sociología y la didáctica en una relación de fines y medios:

> La pedagogía, en cuanto filosofía de la educación, formula los fines de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología y la didáctica, etc., se limitan a proporcionarnos los medios propios para la consecución de sus fines, a indicarnos que caminos debemos recorrer para alcanzar esas metas (p.20).

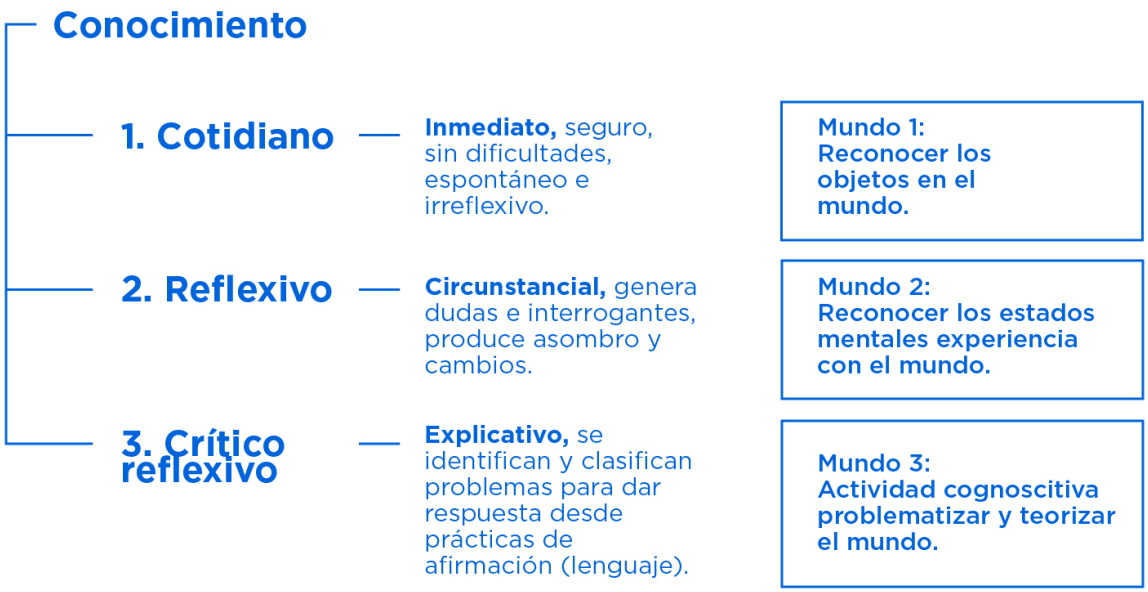
Es entonces cuando se entiende la relación cultura-pedagogía desde el carácter filosófico de la misma pedagogía, desde el cual se estudia la diversidad de las preguntas propias de la educación, así como la posibilidad de su innovación a partir de la interpretación de los problemas contemporáneos contemplando sus orígenes y soluciones. En este sentido, la pedagogía se refiere a los temas relacionados a la construcción de conocimiento, como objeto de su reflexión.

La construcción de conocimiento se logra a partir de los elementos individuales y colectivos propios de los sistemas sociales y sus prácticas. La pedagogía por lo tanto, al sistematizar la educación como práctica social, realiza una reflexión del conocimiento y su dinamismo.

Para Flórez (1997), el conocimiento se define como una acción que se mide "por las consecuencias útiles que trae el mejoramiento y la transformación progresiva de la realidad, en la resolución de las necesidades y problemas del individuo o del colectivo social" (p.XXV). Así, el conocimiento no es una acción estática, por el contrario, es dinámico y está

en constante desarrollo. En este dinamismo, el conocimiento atraviesa tres momentos fundamentales que transciende al objeto y al mismo individuo (lo cotidiano, lo reflexivo y lo crítico reflexivo), momentos que entran en relación con tres mundos que evidencian el nivel de compresión que el ser humano logra respecto a su relación con los objetos y los procesos mentales que desde su estudio se desarrollan (ver figura 1).

Figura 1. Momentos en el desarrollo del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia a partir de Flórez (1997).

Según lo anterior, el conocimiento se desarrolla, en primera instancia, a partir del reconocimiento de los objetos en el mundo (mundo 1) y de la relación inmediata que se genera entre los sujetos y dichos objetos. Este primer conocimiento, es espontáneo y cotidiano. Al conocimiento cotidiano le sucede un conocimiento reflexivo que surge de las circunstancias y las experiencias que permiten cuestionar los objetos observados, posibilidad que se relaciona con reconocimiento de los estados mentales de los sujetos y de la capacidad de asombro y de cambio (mundo 2). Posteriormente se presenta el conocimiento crítico reflexivo desde el cual, se busca dar explicación a los fenómenos y responder a las preguntas

y a los cuestionamientos planteados. Aquí, la actividad cognoscitiva tiene incidencia en la capacidad de problematizar, dar respuestas y teorizar el mundo por medio del lenguaje (mundo 3). En la presente investigación, los imaginarios y las representaciones de la ciudad actúan como conocimiento cotidiano, vulgar, que al ser reflexionado desde el conocimiento específico de la didáctica de la geografía, se transforma en un conocimiento crítico reflexivo, que debe facilitar la comunicación intersubjetiva, la construcción del conocimiento y la adopción de decisiones personales y colectivas.

Pero el transito del conocimiento cotidiano al conocimiento crítico reflexivo, involucra, además de las relaciones entre los objetos y los sujetos, los roles dados y asumidos por cada uno de los agentes educativos y a los métodos que derivan de estas interacciones. En este sentido Not (2012) indica que la pedagogía es "la "metodología de la educación" y esta última, es entendida como la transformación de un individuo, orientada a finalidades determinadas por medio de "exploración de situaciones apropiadas, [la pedagogía] constituye una problemática de medios y fines, en esa problemática estudia las situaciones educativas, las selecciona, y luego organiza y asegura su exploración situacional" (p.13). En relación con la enseñanza, la pedagogía analiza los roles de docentes y de discentes como elementos clave para construir un conocimiento crítico ciudadano, que puede ser valorado en relación con los resultados alcanzados. Y ese es el propósito de la presente investigación.

Desde esta perspectiva, en la cual la pedagogía no solo se preocupa los las cuestiones teóricas de la educación, sino también de su práctica, Not (2012) problematiza y analiza dos posturas respecto a los métodos que tradicionalmente se utilizan en la construcción del conocimiento, estos corresponden a métodos de hetero-estructurantes y los auto-estructurantes:

> Con los primeros el educador ejerce una acción en el educando por medio de una materia: el conocimiento construido, divisible en elementos a los que podemos llamar objetos y que son instrumentales en la formación del alumno. Con los otros métodos (auto-estructurantes) no hay fundamentalmente sino un individuo que efectúa acciones y va transformándose por sus acciones mismas. Es la educación del individuo por su propia acción y esta interviene también en los objetos que sirven para la educación del alumno, pero el uso de tales objetos no es el mismo. […] Los métodos de hetero-estructuración se caracterizan por la primacía del objeto. En los otros métodos (los de auto-estructuración), por el contrario, el factor determinante de la acción es el alumno y el objeto está sometido a sus iniciativas. En estos dominan la primacía del sujeto (Not, 2012. p.13).

Lo que Not presenta, constituye, desde cualquiera de los dos métodos, una distancia en términos de los actores educativos (estudiante-maestro) y sus acciones (sujeto-objeto); lo que conlleva, por lo tanto, a una organización igualmente de disparidad entre las asignaturas y la cotidianidad, entre conceptos y las experiencias. Por esta razón, se retoma para la investigación lo que Not presenta como los métodos inter-estructurantes. Desde la inter-estructuración, la construcción del conocimiento no se centra ni en el objeto ni el sujeto ni en la preponderancia de algunos de estos, "…sino en la interacción sujeto-objeto, esta interacción es inter-estructuración" como una manera de síntesis entre la hetero-estructuración y la auto-estructuración. Desde este enfoque se da relevancia a la relación entre el ser humano y el mundo y las continuidades y cambios del mundo interior y del mundo exterior.

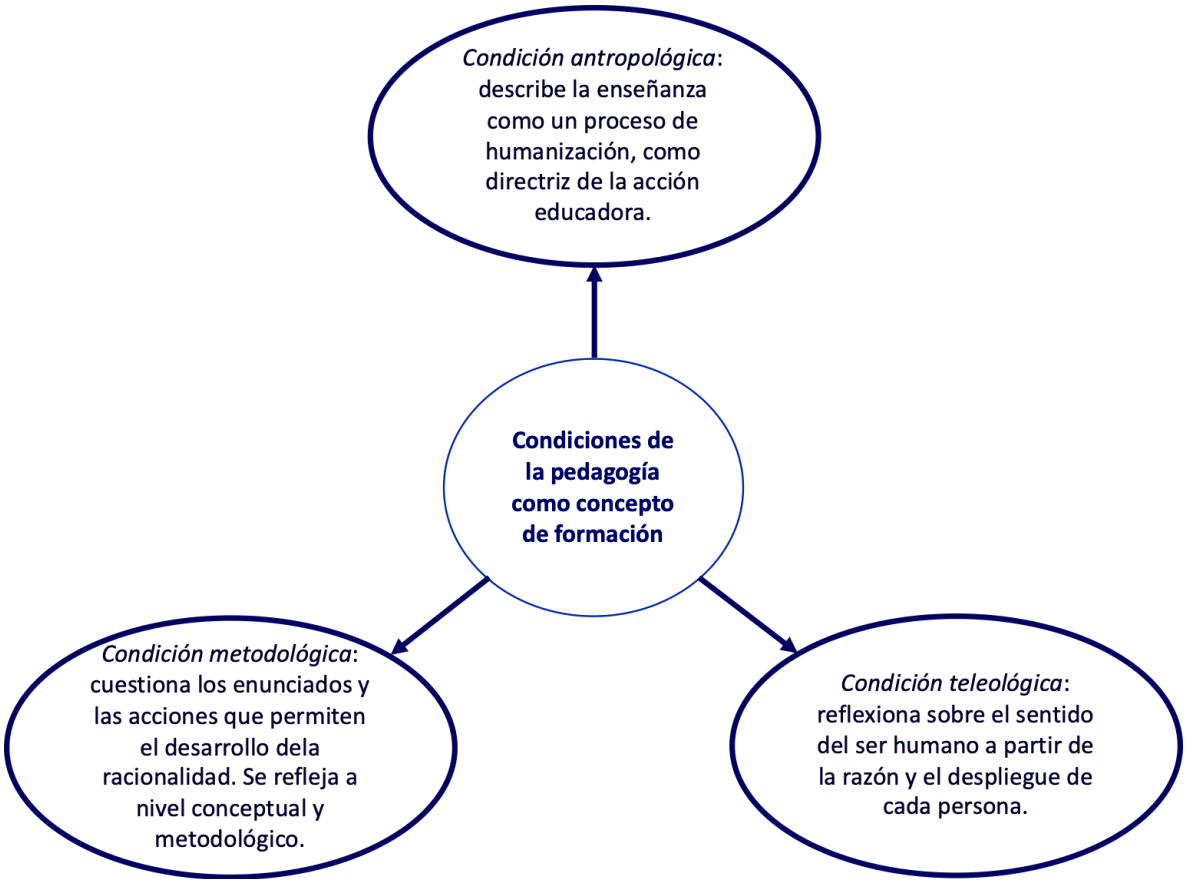
Para Not (2012) el cambio se convierte en uno de los elementos que constituyen el conocimiento, y con el cambio, la personalidad surge como una estructura que define el equilibrio entre los componentes fisiológicos, morfológicos, cognoscitivos, afectivos y sociales; y como un artefacto que permite equilibrar los cambios externos. En este sentido, el constante cambio que se produce en la relación entre los componentes propios del ser humano con su entorno, demanda un constante proceso de conservación, de reajustes y de equilibrios que se desarrollan a partir de la autorregulación. Es así como, para Not (2012), un método de inter-estructuración define el lugar de los docentes y los estudiantes y de los componentes subjetivos y objetivos, en un constante diálogo en el cual, las acciones que se ejercen en mutualismo, permiten equilibrar las dinámicas internas y externas del individuo (incluyendo los elementos de la espacialidad, la temporalidad y la intersubjetividad).

Esta perspectiva pedagógica se encuentra conveniente en la presente investigación ya que crea un puente entre aquellos elementos internos y externos que influyen en el proceso de construcción del conocimiento en los estudiantes con quienes se desarrolla la indagación. Los métodos inter-estructurantes contribuyen en la planeación de una estrategia didáctica que involucra la experiencia del estudiante con su medio y con los demás sujetos en un proceso de alteridad, lo que permite que la construcción el conocimiento de la realidad social (espacial y temporal), posea diferentes perspectivas de interpretación y diversas maneras de solucionar problemas contextuales, lo que finalmente tiene implicaciones en los procesos de formación del ser humano. Para Flórez (1997), un proceso de formación es un fin y una condición de la existencia humana, que, desde la reflexión pedagógica, implícita tres condiciones básicas: antropológica, metodológica y teleológica (ver figura 2).

En este sentido, la pedagogía se entiende como una ciencia social que, desde el concepto de formación, reflexiona sobre la educación y los procesos de enseñanza desde una constante

sistematización de sus métodos y sus procesos en concordancia con sus conceptos y sus teorías. La pedagogía, al ser una ciencia teórico-práctica, reconoce la humanización como un proceso desde el cual cada ser humano, desde su racionalidad, cuestiona los enunciados y las acciones, para dar sentido a su propio actuar y a las construcciones culturales que socialmente se constituyen.

Figura 2. Condiciones básicas de la pedagogía como concepto de formación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Flórez (1997)

De esta manera, se puede entender que la pedagogía hace parte de los acuerdos que las sociedades han producido sobre las permanencias y los cambios que suceden a la construcción colectiva sobre las miradas y las formas de mirar la realidad social. Bajo esta perspectiva, los procesos comunicativos se hacen presentes en esa misma construcción de

conocimiento. Las diferentes interlocuciones que proceden de los procesos comunicativos ponen en juego miradas intersubjetivas sobre las visiones de mundo, que, en la reflexión pedagógica, permiten reconocer y visibilizar las creencias y experiencias de la cotidianidad, y desde ella generar conceptos y teorías que hablan y repercuten sobre la misma práctica. Por lo tanto, la pedagogía involucra también una reflexión relacional que se concreta en elementos culturales y comunicativos.

La pedagogía, en palabras de Flórez y Tobón (2001) es, en síntesis, un campo disciplinar que:

> …se configura por series de conceptos, teorías y principios generales, modelos y estrategias de enseñanza condiciones de enseñabilidad y diseños de enseñanza de las ciencias en sus aspectos macro y microcurriculares; también por aquellas experiencias de enseñanza en las que se aplica algún concepto o teoría pedagógica, y por supuesto por métodos de construcción de nuevo conocimiento pedagógico teórico o aplicado (p. 23).

De esta manera, la pedagogía, para la presente investigación, se concibe como filosofía de la educación y como ciencia social que se pregunta y reflexiona sobre los conceptos y prácticas educativas. Como ciencia social, se constituye desde una visión socio-histórica que tiene en cuenta la cultura como repertorio del acto de educar. De esta manera, la pedagogía, desde su reflexión, pasa de un saber educar a un saber sobre la educación. Esto implica una relación estrecha entre los métodos, los procedimientos, los conceptos y las teorías que permite una coherencia entre la conceptualización y las prácticas que se desarrollan en los escenarios educativos.

Para lograr esta coherencia es necesario tener presentes las realidades, los contextos, las experiencias y los procesos de pensamiento que intervienen en la enseñanza y la construcción

del conocimiento. En este sentido, el contexto escolar, barrial y urbano, se relacionan con las vivencias y las experiencias que sobre el espacio han tenido los estudiantes con el propósito de comprender las realidades que surgen del actuar y del analizar el espacio geográfico, al tiempo que logra un desarrollo en los procesos de pensamiento espacial en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal.

De esta manera, la pedagogía tematiza la educación como práctica social, convirtiendo ese "saber educar" en un "saber sobre la educación", lo que implícitamente refleja una articulación entre teoría y práctica, donde un actuar (el educativo) se analiza desde un proceso reflexivo y de sistematización. De esta manera, gracias a la reflexión y el análisis desde la pedagogía, se comprende cómo es posible la construcción del conocimiento, que en la presente investigación. parte de una concepción inter-estructurante en la cual, el papel del docente y del estudiante entran en un diálogo. Para el presente caso, el conocimiento se construye, en tres etapas fundamentales: lo inmediato (lo cotidiano), lo circunstancial (lo reflexivo) y lo crítico reflexivo (lo explicativo). Estas etapas están presentes tanto en la construcción del conocimiento de las disciplinas como en la construcción del conocimiento pedagógico.

Ahora, pensar en la coherencia entre teoría y práctica, implica articular, desde la enseñanza, los conceptos y las acciones conducentes a la construcción y apropiación del conocimiento a partir de diferentes dimensiones, entre la cuales interesa la antropológica, la teleológica y la metodológica, acercado al ser al ser humano al despliegue de sus procesos de humanización, personalidad y racionalidad, que en conjunto permiten, no solo la construcción del conocimiento sobre el mundo, también un proceso de formación, desde el cual, los cambios y permanencias acerca de la cultura y del mismo conocimiento, se

convierten en ejes articuladores de la reflexión en cualquier campo de pensamiento, incluido el pedagógico.

1.1.3. La didáctica y los procesos de apropiación del conocimiento

Con Amós Comenius (1592 – 1670), la palabra didáctica se popularizó a partir de su obra *La Didáctica Magna*. Con Comenius, el centro del aprendizaje se enfoca en el estudiante para quien aplica la máxima de "aprender haciendo". Desde allí, la didáctica se entiende como una ciencia que se especializa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes campos del conocimiento. Lucio (1989), reconoce la didáctica como "El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc. […] la didáctica, como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento" (p.38). La didáctica indaga y reflexiona los métodos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de un campo o área específica del conocimiento, que, para el caso de las ciencias sociales, enfatiza en los procesos propios de la historia y de la geografía, en muchas ocasiones bajo perspectivas epistemológicas y metodológicas dicotómicas a pesar de su ya mencionada complementariedad.

Como lo anuncia Pérez (1982) la didáctica es una ciencia desde la cual se orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una comunicación intencional que busca la formación intelectual. Si bien, los procesos que enmarcan la enseñanza y el aprendizaje no solo involucran la dimensión intelectual, se rescata de la definición de Pérez el papel de una comunicación intencionada dentro de la formación de las disciplinas, lo que implica pensar en los diferentes tipos lenguaje para lograr pasar, en palabras de Chevallard (2000), del "saber sabio" al "saber enseñado", proceso mejor conocido como *transposición didáctica*.

Chevallard (2000) describe la transposición didáctica como un proceso dialéctico entre los contenidos de saberes y los contenidos a enseñar. En este contexto, un contenido de saber sufre "…un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar dentro de los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar a un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica" (p.45).

Con lo anterior, la didáctica incluye un conjunto de estrategias que permiten la comunicación, no solo entre los actores educativos, también entre los saberes que desde las disciplinas se construyen y los saberes que se vuelven objeto de enseñanza. Los saberes disciplinares corresponden al campo epistemológico de un área del conocimiento, mientras que los objetos de enseñanza son susceptibles a ser enseñados y aprendidos de manera escolarizada o no escolarizada. Este proceso, según el mismo Chevallard (2000) implica la producción de un sistema didáctico en el cual se involucran dos elementos: el texto del saber y el tiempo didáctico.

Esta relación entre saber/duración da pie al "contrato didáctico" que ocurre entre enseñante y enseñados y donde convergen el objeto de la enseñanza y el campo del aprendizaje. En este sentido, se podría pensar que el contrato didáctico implica un proceso de enseñanza y aprendizaje de un saber disciplinar que pasa a un objeto de enseñanza donde docente y estudiante poseen roles determinados por la misma concepción de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, como lo menciona De Zubiria (2004), el proceso didáctico no solo involucra la enseñanza y el aprendizaje (elementos a menudo referidos al docente y al estudiante respectivamente). Existe un elemento que sirve de intermediación entre la enseñanza y el aprendizaje: la mente humana y con ella sus instrumentos y operaciones.

No obstante, es importante señalar la manera cómo surgen una seria de representaciones sobre el saber escolar a partir del peso dado a las rutinas y tradiciones, de manera que, los

procesos referidos a la transposición didáctica, se complejizan debido a que las intenciones de los agentes educativos están condicionadas por las rutinas y tradiciones escolares; por eso las transformaciones del saber escolar son más complejas que la simple traslación de los conceptos y procedimientos académicos a las aulas del sistema escolar.

En este sentido Rodríguez Lestegás (2007) indica:

> Con demasiada frecuencia se piensa que entre los saberes producidos por los científicos y los enseñados por los profesores existe solamente una diferencia de grado; el conocimiento escolar deriva del saber científico a través de un proceso de simplificación, reducción, vulgarización y adaptación que respeta lo esencial de este último (p.529).

Bajo esta premisa y según el mismo autor, se evidencia un desfase entre la consolidación de los conceptos disciplinares y la incorporación de los mismos en el discurso escolar, además de las disimiles intencionalidades y los diferentes lugares desde los cuales se enmarcan los decires sobre las ciencias. Esto lleva a cuestionar si en los procesos de transposición didáctica es suficiente tomar un "saber sabio" y convertirlo en un "saber enseñado" o si es necesario generar un proceso que involucre la enseñanza que permita la construcción de un conocimiento, en este caso geográfico, tomando como referencia los saberes construidos por la disciplina, pero que privilegie la construcción de un conocimiento a partir de la experiencia y la socialización de vivencias. Lo anterior se hace necesario teniendo en cuenta:

> las distintas condiciones en las que tiene lugar la producción del conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar. El primero de ellos se alimenta de los problemas a los que la ciencia debe intentar responder satisfactoriamente, lo que lo convierte en un saber que se constituye a medida

> que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, puesto que se transmite lo que ya se ha investigado, lo que se conoce con seguridad, dejando al margen aquello sobre lo que la ciencia duda o mantiene todavía bajo interrogación (Rodríguez Lestegás, 2007, p.528).

El principal problema que conlleva la transposición didáctica, se presenta en las recomposiciones que sufre el saber para ser trasmitido en un lenguaje compresible para los estudiantes, lo que implica una reflexión más en torno al discurso que a las maneras como es posible construir el conocimiento, en el caso específico, sobre el espacio. Es así como Cherver (1998), citado por Rodríguez Lestegás (2007) ve el conocimiento escolar como una producción cultural particular, que difiere de otros tipos de conocimiento de los grupos sociales, en tanto que en este saber convergen intencionalidades, acciones e idiosincrasias propias de la sociedad en un lugar y momento determinado, mediados por actividades que se encaminan, más que a la asimilación de conocimientos disciplinares, a la formación de de la persona.

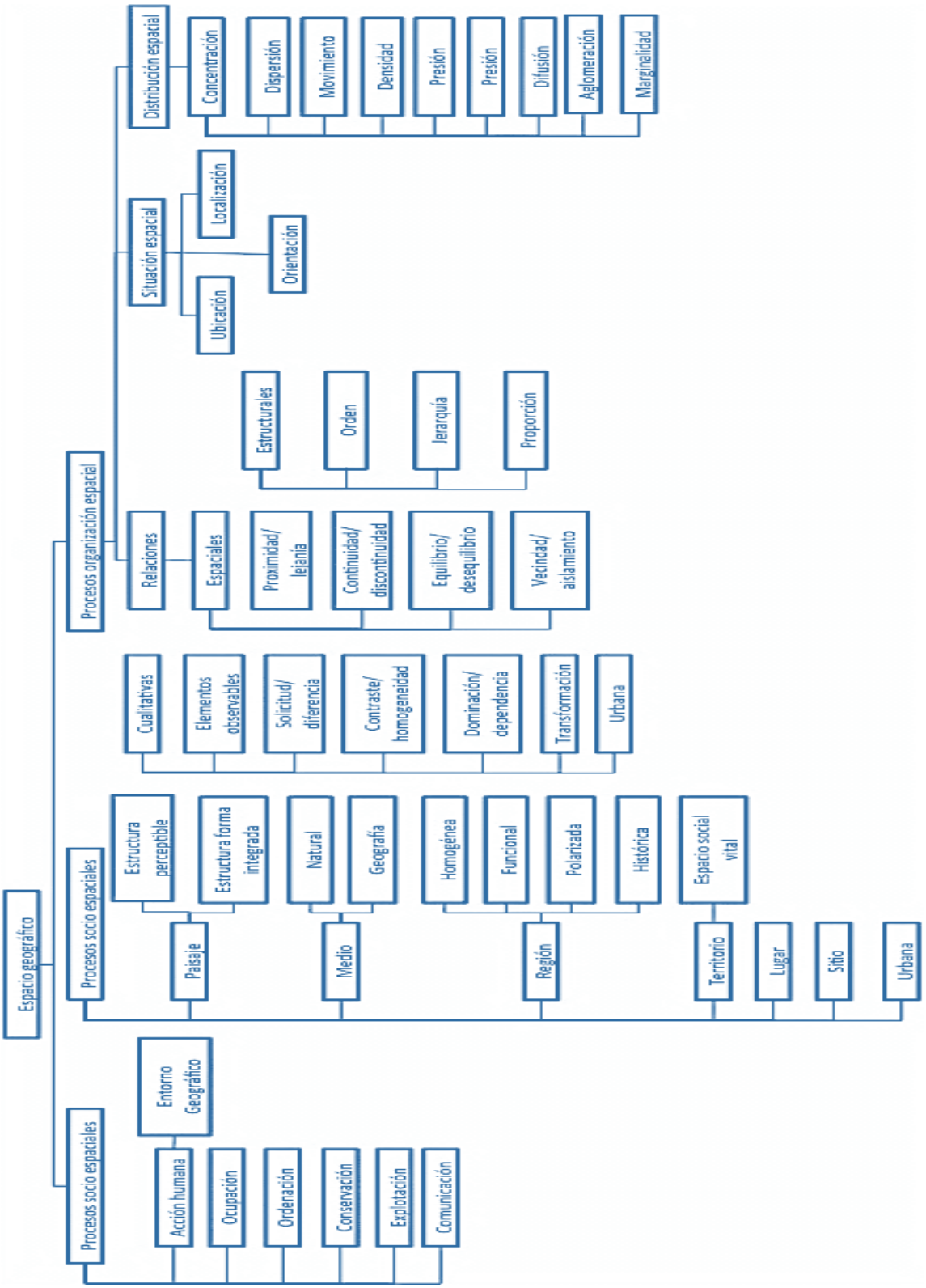
Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene en cuenta, como se enunció líneas atrás, un enfoque inter-estructurante para la construcción del conocimiento, donde el docente y el estudiante comparten intencionalidades y objetivos que permiten generar estrategias de enseñanza y aprendizaje, basadas en el desarrollo del pensamiento social y espacial. Así se entiende que el saber disciplinar referente a la ciudad y sus elementos, no solo se convierte en un objeto de enseñanza desde la mediación intencionada del docente; también es un escenario en el cual, las experiencias y los intereses de los estudiantes y docentes, se convierten en insumos para desarrollar los procesos de enseñanza. Por lo tanto, según Rodríguez Lestegás (2007):

> Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada o reelaborada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos (p.534).

Por lo tanto, la investigación se centra en los imaginarios que construyen los estudiantes en torno a la ciudad como manifestación de la experiencia urbana , que se busca materializar por medio de la composición fotografía y su interpretación a fin de generar una construcción de conocimiento geográfico más pertinente y significativa.

A partir de lo anterior, en la investigación se entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje encuentran en la didáctica el análisis de los problemas y las potencialidades para mejorar el desarrollo y la apropiación de las habilidades propias del pensamiento escolar, que como lo mencionan Hurtado, Romero y Torres (2018) involucra una reflexión sobre el qué y para qué enseñar geografía en la escuela. Con esta intencionalidad, y a partir de la propuesta de Rodríguez Pizzinato (2007), se presenta una estructura conceptual para la enseñanza de la geografía escolar (ver figura 3):

Figura 3. Estructura conceptual de la Geografía Escolar.



Fuente: Rodríguez Pizzinato (2007)

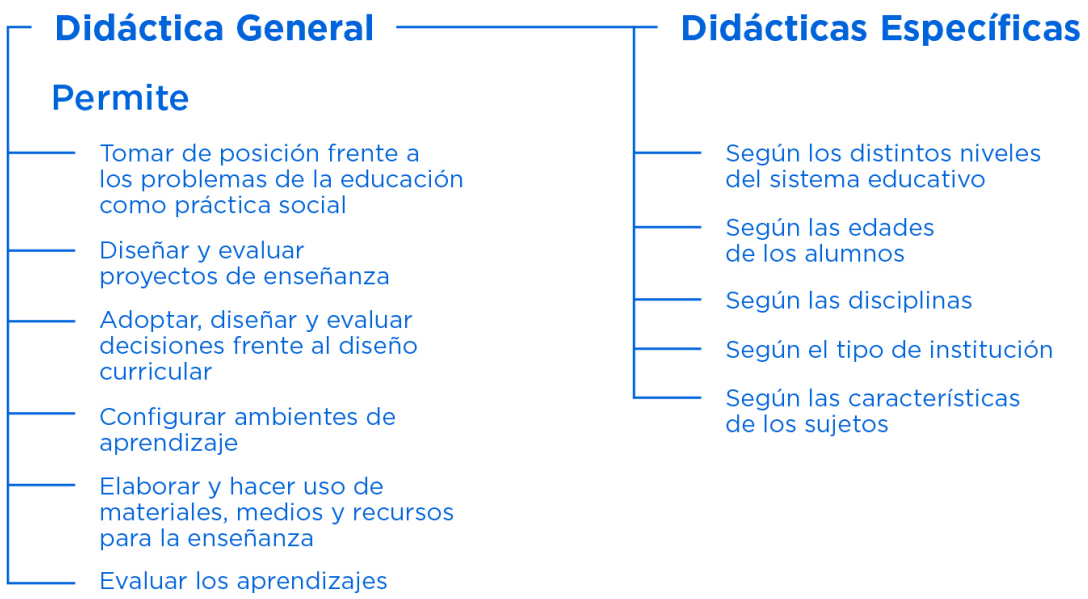
Con lo anterior, se evidencia la relación entre los procesos socio-espaciales y de organización espacial del espacio geográfico. Estas relaciones, para el caso de la geografía escolar, plantea la necesidad de generar una compresión conceptual y ejecución práctica de las categorías que permiten el entendimiento del espacio geográfico como unidad de análisis social y espacial. Para el interés de la presente investigación se tienen en cuenta dentro de los procesos socio-espaciales la acción humana y su influencia en el entorno, la comunicación como principal acción en la construcción del conocimiento, el paisaje con su estructura perceptible y de forma, el lugar respecto a los significados que comprende la experiencia espacial, el proceso urbano frente a los elementos materiales y simbólicos que comportan la imagen de la ciudad. Al tiempo, dentro de los procesos de organización espacial se tiene presentes aquellos relacionados con la vecindad, la estructura, el orden, la jerarquía, la proporción y la situación espacial (ubicación, localización orientación) siendo pertinentes en el análisis de los imaginarios urbanos y la composición fotográfica de los estudiantes respecto a las ciudades objeto de estudio (Bogotá, Valencia y Sao Paulo).

En este proceso, que busca el desarrollo del conocimiento y del pasamiento espacial para comprender la ciudad como espacio de relaciones humanas, temporales y espaciales, la didáctica, según Camilloni (2007) permite una revisión permanente del currículo escolar al seleccionar las estrategias de enseñanza y de evaluación que sean pertinentes para que los estudiantes "…aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores" (p.). Esto implica la toma de decisiones de tipo pedagógico que integren tanto los saberes de la disciplina, en este caso la geográfica, con las acciones que agencian la enseñanza del espacio geográfico, lo que contribuye en el proceso de transposición didáctica. Para Camilloni (2007)

> La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones (p.22).

En este sentido, desde la autora, se pueden identificar dos tipos de didácticas: una general y otra específica (ver figura 4)

Figura 4. Tipos de didáctica.



Fuente: elaboración propia a partir de Camilloni (2007)

En este caso, la didáctica general implica una reflexión permanente sobre los problemas que socialmente son relevantes y son objeto de enseñanza, es decir que, para su solución, es necesario adoptar, diseñar y evaluar estrategias y procesos curriculares que involucren los

ambientes de aprendizaje, los materiales, los medios y los recursos que facilitan el aprendizaje. Respecto a las didácticas específicas, estas se pueden clasificar en:

- Niveles de enseñanza, para el caso de la presente investigación involucra los estudiantes de educación básica secundaria.
- Edades de los estudiantes que oscilan entre los 12 y 17 años de edad.
- Disciplina, en relación con las ciencias sociales escolares, de manera particular, la geografía.
- Tipo de institución, en las tres ciudades colegios o institutos de carácter público.
- Características de los sujetos, en este caso se analizan los elementos socio-económicos, de vecindad y capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

La didáctica, como parte de la reflexión pedagógica, se concibe como una ciencia que se preocupa por los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles y campos del conocimiento. Desde la didáctica se orientan los métodos que facilitan el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de los conocimientos disciplinares. Por lo tanto, desde esta ciencia se plantean reflexiones sobre el cómo realizar una transposición didáctica donde el conocimiento disciplinar se convierte en objeto de enseñanza.

En estos procesos, el lenguaje y la comunicación, permiten, no solo un acercamiento a los artefactos culturales. También posibilita la construcción del conocimiento al nombrar objetos y acciones, además de dar una estructura a los procesos de pensamiento. Con lo anterior, la compresión y apropiación del conocimiento cobran un sentido tanto en las maneras de acceder e interpretar a la información como en la forma como se aplica en la resolución de los problemas de la cotidianidad.

Para el caso específico de la presente investigación, se presenta un interés en los procesos didácticos relacionados con la construcción de aprendizaje de manera inter-estructurante, enfoque desde el cual se tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y de los docentes en su papel como investigadores. De esta manera, desde la educación geográfica, y en el caso particular, la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad, se reflexiona sobre un proceso didáctico que tiene en cuenta tanto la subjetividad prescrita en las percepción del medio urbano y en la elaboración de la imagen de la ciudad, como la intersubjetividad desde la interpretación de los imaginarios urbanos construidos desde la colectividad. Como estrategia en la construcción del conocimiento y del pensamiento espacial, se plantea el lenguaje fotográfico desde el cual se interpretan los sentidos y significados dados a los elementos materiales y simbólicos de la ciudad a partir de la semiótica.

1.1.4. Educación geográfica y didáctica de la geografía:

Uno de los principales intereses de la investigación en desarrollo, es establecer estrategias didácticas que permitan mejorar los procesos relacionados con la Educación Geográfica a partir del estudio de la ciudad. Con este propósito, definir qué se entiende por educación geográfica y didáctica de la geografía, se convierte en un referente conceptual fundamental, no solo para comprender lo que implica a nivel teórico cada una de estas categorías, si no, aún más relevante, para establecer un marco de análisis que lleve a interpretar la práctica respecto a los procesos de enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico.

En este contexto, Souto (2017) se pregunta "¿Por qué diferenciamos espacio y territorio? ¿Cuál es su incidencia en la educación? ¿Cómo se construyen los conceptos en geografía?" (p.82). Con estos cuestionamientos, se presenta la necesidad de generar posibles respuestas

que contribuyan a la reflexión pedagógica respecto a la educación y la didáctica de la geografía. Para ello se presentan como ejes conceptuales: la educación geográfica desde su papel social y formativo, la enseñabilidad de la geografía en relación con los procesos de construcción del conocimiento y la didáctica de la geografía desde donde se establecen las estrategias para el aprendizaje de las dinámicas espaciales en el contexto escolar.

A. Educación Geográfica y la construcción del conocimiento.

Pontuschka, Paganelli y Cacete (2007) señalan que la geografía es:

> …ciencia humana, pesquisa o espaço producido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimiento de uma sociedade em suas contradições e nas relações establecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos. A geografía, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia" (pp.37-38).

Desde esta perspectiva, se entiende la pertinencia de pensar en una educación geográfica que contribuya a la compresión de las relaciones entre el ser humano y el medio a partir de las actividades que las sociedades desarrollan en un espacio a través del tiempo. El propósito, como se menciona en la cita, es enriquecer las múltiples perspectivas y dimensiones que existe sobre la realidad social para actuar de manera propositiva sobre la misma. Por lo tanto, la reflexión en torno a la educación geográfica, se sustenta en la relación del saber sobre el

medio, las actividades sociales y una reflexión pedagógica. Al respecto Araya (2017), citando a Rodríguez (2000), señala acerca de la educación geográfica:

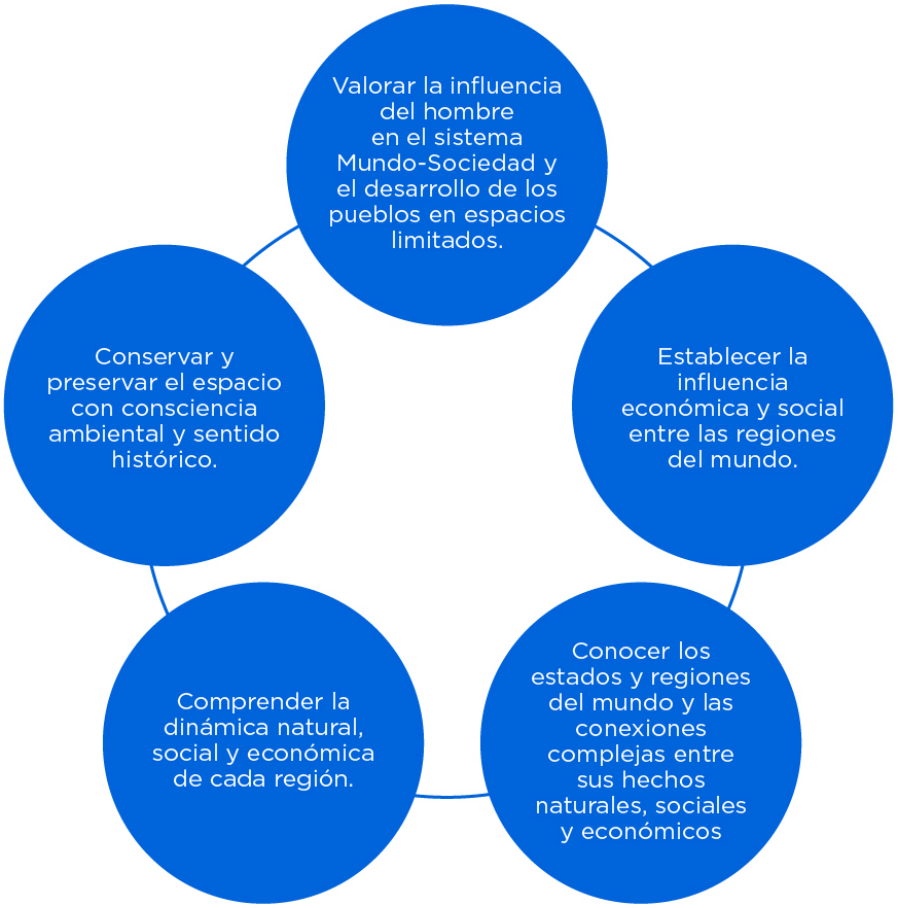
> …un área del conocimiento educativo que integra el saber pedagógico y el conocimiento geográfico. Se preocupa por el desarrollo del pensamiento espacial y la formación de una racionalidad geográfica que indaga sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su relación con la naturaleza" (p.13).

Se entiende entonces que la educación geografía parte de una reflexión pedagógica acerca del conocimiento geográfico con una doble intencionalidad: el desarrollo del pensamiento espacial y la racionalidad geográfica. Cada uno de estos procesos permite, a nivel cognitivo, interpretar los problemas sociales que surgen de la relación propia del espacio geográfico, es decir, entre el ser humano y la naturaleza.

Por su parte, Rodríguez (2000) concibe la educación geográfica como "...un fundamento teórico sobre la importancia de la geografía en la educación de una persona, un ciudadano dentro de los ideales de la sociedad y sus características culturales…" (p.42). Desde esta perspectiva la educación geográfica propone diversos fines que se especifican en la figura 5.

En la anterior definición, se hacen presentes varios elementos que se relacionan con la formación de la ciudadanía y con la incidencia cultural en dicho proceso. En este caso, la educación geográfica busca fomentar una reflexión en torno a las relaciones entre el ser humano y la naturaleza para la subsistencia, lo que implica la apropiación y uso de los recursos en diferentes contextos locales, regionales y globales. Lo anterior conlleva a comprender las relaciones complejas que existen entre los sistemas naturales, sociales y económicos con el ánimo de fomentar acciones que permitan la preservación y conservación del espacio en sus dimensiones ambientales y temporales.

Figura 5. Fines de la educación geográfica

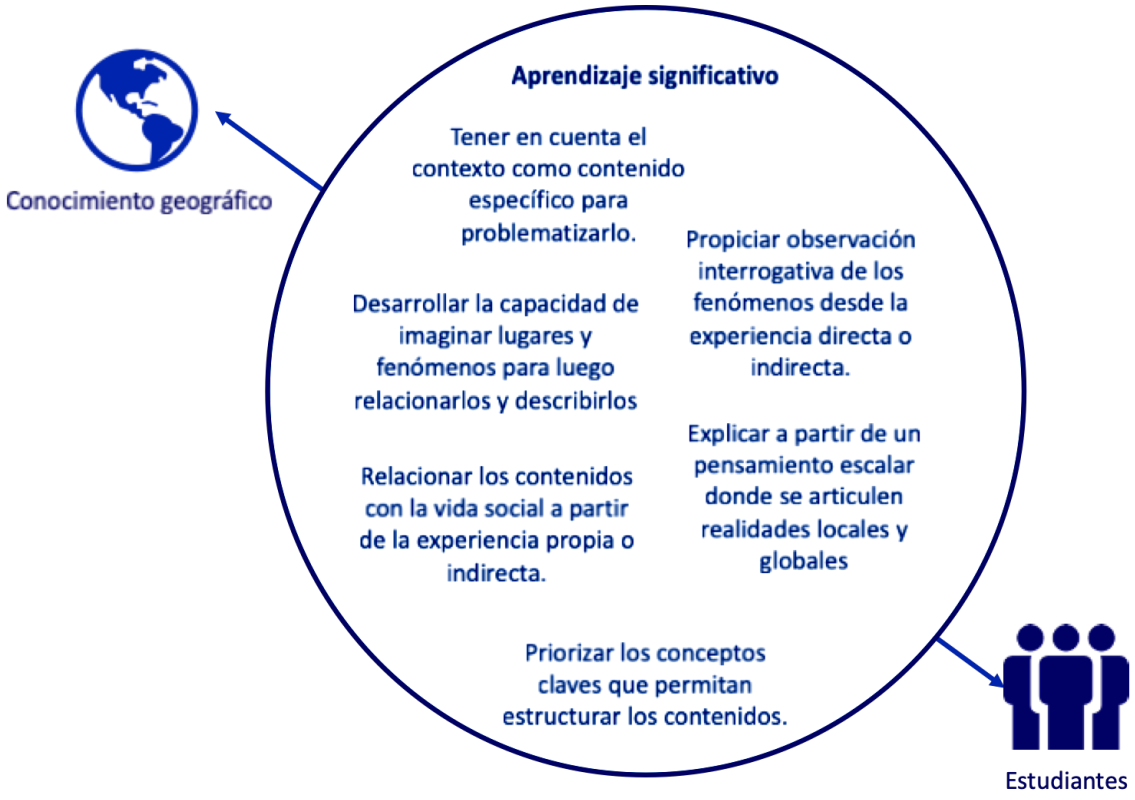


Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2000)

Bajo estos fines, desde la educación geográfica existe una preocupa por comprender las dinámicas sociales en su perspectiva espacial desde diferentes procesos y procedimientos que permitan al estudiante captar dicha realidad y actuar sobre ella: "O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade" (Cavalcanti, 2008, p.36). En sentido, la construcción del conocimiento geográfico, tiene cabida como parte de esa búsqueda por comprender y apropiar las dinámicas espaciales desde la cotidianidad y la experiencia.

La construcción de los conocimientos geográficos parte de la relevancia que estos conocimientos tienen en la vida social. Para Cavalcanti (2017) los conocimientos "surgen de las demandas de la sociedad [y en el] caso de las disciplinas escolares, es importante encontrar respuestas sobre el papel que ellos tienen para la vida diaria, para la vida de todas las personas en sus prácticas cotidianas" (p.97). Según la misma autora, para lograr un aprendizaje significativo, desde la enseñanza de la geografía, se tienen en cuenta ciertos atributos (ver figura 6).

Figura 6. Atributos desde la enseñanza de la geografía para el aprendizaje. significativo



Fuente: Elaboración propia a partir de Cavalcanti (2017)

Bajo la misma lógica de comprender cómo se genera la construcción de los saberes de conocimiento en la geografía, Gurevich (2009) indica que es de vital importancia incentivar

la lectura y la escritura “como tareas fundamentales e imprescindibles para el ejercicio del pensamiento” (p.174). Bajo esta premisa, la autora presenta lo que llama: “claves pedagógicas para la trasmisión de la geografía” (Ver figura 7).

Figura 7. Claves pedagógicas para la trasmisión de la geografía.

Valor de las definiciones y la construcción de una perspectiva	Dado que existe una pluralidad de pensamientos, opiniones, criterios, enfoques, que coexisten en la vida social y académica, se hace necesario, establecer los significados que se derivan de los marcos de referencia y de las filiaciones histórico-políticas. De esta manera se entiende que al adoptar una perspectiva que permita comprender un fenómeno o proceso, se puede analizar desde marcos de realidad que “asignan sentido, confieren intelección, orientan las interpretaciones” (p.175).
Papel de los ejemplos: entre lo general y lo particular	Los casos singulares, las situaciones particulares, las informaciones cualitativas y cuantitativas correspondientes a un hecho, las referencias empíricas de un fenómeno, aportan riqueza a las diferentes formas de aproximación conceptual. También a ampliar las perspectivas y los horizontes teóricos, de manera tal que "las teorías orientan la inteligibilidad de la multiplicidad de objetos en el mundo, y a su vez, las informaciones singulares permiten afinar, profundizar, transformar los proyectos conceptuales" (p. 179).
La formulación de tendencias y el ejercicio de caracterizar	El reconocer las características, los rasgos y las tendencias permite el desarrollo de descripciones significativas, situaciones detalladas y exposiciones de información, siendo "insumos necesarios para establecer relaciones, dotar de sentido a lo aparente y abstraer los rasgos de la sociedad que se desarrolla en cada caso [...] permite la ampliación de los horizontes culturales de quienes la abordan" (p.181).
La práctica del debate	Al enfrentarnos a las cuestiones cognitivas, intelectuales, metodológicas, políticas, sociales y éticas, se hace necesario afinar las posturas y argumentos que permitan evaluar y debatir diversas opiniones y sus efectos. Se propone reflexionar acerca "de las condiciones de los contextos socio-históricos, las lógicas y los intereses de los actores implicados y la conjunción de diversos puntos de vista que confluyen en un discurso o en una determinada práctica habilita el ejercicio de analizar, pormenorizar, comparar, relacionar, anticipar, concluir, definir y definirse [...] todas ellas, oportunidades para experimentar el pensamiento crítico y aprender hacerse responsable de la palabra propia y de las decisiones que se comprenden" (p.185).
Las formas de ordenamiento y representación de la información.	La necesidad de distinguir, catalogar y sistematizar información por medio de varios formatos, permite, desde el ordenamiento "la construcción misma de los significados, para analizarlos luego según los formatos en que hayan sido presentado [...] puede ayudar a complejizar y acrecentar la práctica de un pensamiento rico, contrastado y plural en la geografía, y no único, universal y necesario" (p.189).
Las relaciones entre los procesos y las formas	Se contemplan una serie de relaciones que evidencian la distribución de los objetos en el territorio y las configuraciones de los paisajes. Se busca reflexionar sobre las razones, los motivos, las racionalidades, las determinaciones y los condicionantes dentro de la distribución espacial. Para ello se analizan las relaciones entre los actores sociales, en escalas locales o globales. "Las formas espaciales se asocian a ciertos procesos sociales de carácter histórico, en los que se articulan elementos sociopolíticos y culturales con elementos fisico-natualres, y se expresarían de modo singular para cada tipo de sociedad. De allí que resulte de un alto valor pedagógico en el análisis espacial vínculos/enlaces/relaciones entre estructuras y procesos sociales y las formas espaciales resultantes" (p.194).
Trabajo con imágenes	Todo tipo de imágenes (fotográficas, pinturas, grabados, grabaciones...) representan aspectos de la realidad que, al relacionarlo con el conocimiento geográfico, permiten acceder a aspectos visibles del territorio, rasgos fisonómicos y morfológicos de los lugares, a escenas de la vida productiva y cotidiana y elementos del paisaje que evidencian organización y distribución. "La lectura de imágenes en geografía [...] resalta una vez más, el conjunto de ideas, significaciones y preguntas que pueden desarrollarse en nuestras clases,

	en un vasto espacio sociocultural [...] amplía los horizontes de representación del mundo y la profundización del conocimiento de variadas formas de producción, acumulación y circulación de saberes y experiencias" (p.195).

Fuente: Elaboración propia a partir de Gurevich (2009)

Teniendo en cuenta lo planteado tanto por Cavalcanti (2017) como por Gurevich (2009), la construcción del conocimiento geográfico implica una problematización del contexto social en el cual el estudiante está inmerso, lo cual implica una observación crítica de las dinámicas espaciales a partir de la cotidianidad y la experiencia. Con lo anterior se pretende el desarrollo de un pensamiento escalar que permita explicar los fenómenos sociales y espaciales, así como el desarrollo ce la imaginación con el propósito de generar relaciones y descripciones. El papel del maestro se encuentra entonces en la estructuración de los contenidos que conlleven a relacionarlos con la experiencia espacial y social del estudiante.

Con este propósito, se hace importante con el estudiante: 1) definir categorías que visibilicen diferentes perspectivas, 2) acudir a ejemplos que relacionen lo particular con lo general, 3) categorizar tendencias para describir los fenómenos, 4) propiciar un diálogo que ayude a cuestionar el mundo desde el reconocimiento de diversas opiniones, 5) representar la información en formatos que permitan el ordenamiento de la misma, 6) relacionar la distribución de las formas espaciales (naturales y/o culturales) con los procesos sociales, y 7) trabajar con imágenes como representaciones de las vivencias y de la cotidianidad para comprender el paisaje.

Ahora, en la construcción del conocimiento geográfico, el papel de los contenidos es fundamental. Según Souto (1999), estos son ejes articuladores de hechos y conceptos, que, junto con los procedimientos, permiten resolver problemas relevantes de la sociedad en la cual se encuentra el alumno. "Así los contenidos deben ser instrumentos intelectuales que faciliten la lectura y el análisis de la organización espacial, de los intereses sociales de la

misma y los problemas de inestabilidad del medio, donde la acción humana posee una influencia enorme" (Souto, 1999, p.103).

Al relacionar la construcción de conocimiento, con los contenidos y lo que implica la educación geográfica, se entiende, tomando como referente a Copetti (2012), que una de las grandes finalidades de la educación geográfica es comprender el mundo, situar al estudiante en el contexto espacial y social donde vive y construir instrumentos que le permitan crear un mundo más justo para la humanidad. Para ello se hace necesario dar sentido a la información más allá del acceso que se pueda facilitar, pensar en la importancia del contexto social e institucional para la formación de la persona y utilizar los contendidos como motivantes para el estudiante.

> …para a educação geográfica não existem outros conteúdos diferentes daqueles específicos da disciplina de Geografía: são, sim, os mesmos, redimensionados e reorientados. Reafirma-se que o específico da geografia é analise a sociedade eo mundo a partir de especialidade dos fenômenos. Fazer a análise geográfica depende de ter acesso às informações e, assim, ter os conteúdos para interpretar a realidade em que vivemos […] O que nos cabe, então, na aula de gerografía é trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como um sujeito que está dentro dessa realidade, que vive nesse mundo com todas as contradições e desafíos que o esperam. E o passo adiante seria que ele consiguiesse entender que é responsável pela construção desse mundoem que viveе como tal deve empenhar-seem compreender o que acontece a saber como interagir nos processos de construção do espaço (Copetti, p.74)

De esta manera, el propósito es buscar las formas por la cuales se conozca el mundo para transformarlo de acuerdo a las necesidades de la sociedad en general para superar las formas de exclusión, construir una vida en sociedad, relacionar la temporalidad con el espacio, en síntesis, una construcción social del espacio en el que los conceptos, los procesos, la cotidianidad y la experiencias se conjuguen como formas de conocimiento y referentes de para la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico.

B. La didáctica de la geografía: reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Teniendo en cuenta que la educación geográfica involucra los conocimientos propios de la disciplina, el desarrollo de actitudes ambientales y de reconocimiento del espacio, no solo como contendor de elementos y acciones humanas, sino como el escenario donde tienen cabida las relaciones de los sujetos con sus congéneres, su ambiente y las estrategias que desarrollan los grupos humanos para organizar y optimizar el espacio, se presenta la didáctica como una ciencia que reflexiona sobre el diseño de métodos y estrategias de enseñanza que orienten la formación de los estudiantes en los diferentes campos del conocimiento, con el propósito de mejorar su aprendizaje. Por lo tanto, la didáctica involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje que, para la investigación, se centran en el estudio del espacio geográfico. Así entra en el escenario, la didáctica de la geografía preocupada por:

> …la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa [lo cual involucra] la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, procesos de evaluación, etc (Rodríguez, 2010, p.47).

En esta misma línea, Souto (1999) señala:

> …la didáctica de la geografía es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado [teniendo en cuenta] la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos (p.47).

A partir de las anteriores propuestas, la didáctica de la geografía se presenta como un campo de conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la ciencia geográfica. Lo anterior, a partir del contexto social al cual pertenece el estudiante y la selección de los conceptos, los contenidos, los procesos y los materiales que permiten la construcción de significado y sentido del saber geográfico para analizar las dinámicas espaciales en las cuales los estudiantes se hallan inmersos.

Con lo anterior, la investigación que se desarrolla busca contribuir a la construcción de un conocimiento critico y ciudadano que responda a las actuales imaginarios y representaciones sociales sobre las ciudades mediadas por el marketing y las lógicas económicas, para permitir la compresión de las dinámicas sociales urbanas de manera causal y propositiva y así mejorar, no solo los procesos educativos de los estudiantes, también sus posibilidades de vida en relación con el espacio.

Retomando a Araya (2017), "…la didáctica de la geografía, como disciplina de la didáctica general, relaciona el saber pedagógico con el conocimiento geográfico procurando el mejoramiento de los procesos de los estudiantes" (p.13). Y bajo la pretensión de mejorar el aprendizaje, se justifica, por parte del docente, la selección de los contenidos y de las estrategias que viabilizan la compresión del saber geográfico.

> Consideramos que la filosofía de la didáctica de la geografía concierne al estudio de las posibilidades educativas que poseen los conocimientos geográficos para los alumnos. Es decir, se pretende justificar la selección de contenidos en relación a la compresión y explicación de la sociedad presente. Defendemos el valor formativo de la geografía para explicar los problemas medioambientales en diferentes escalas y, además, su capacidad para ayudar a los alumnos a adquirir el grado suficiente de autonomía intelectual para explicar otros problemas de carácter social que ocurren en lugares próximos y lejanos (Souto, 1999, p.79).

Con lo anterior, se evidencian una serie de relaciones en la construcción del conocimiento geográfico. La interpretación de las dinámicas espaciales, permite la identificación de problemas y potencialidades sociales y ambientales que afectan al medio y a los grupos humanos. Dicho ejercicio, no solo fortalece la cognición en términos de habilidades de pensamiento, también en formación ciudadana y la construcción de un pensamiento crítico.

Por lo tanto, la didáctica de la geografía, posee métodos que permiten la consecución de los objetivos y propósitos de enseñanza y aprendizaje. Al partir del hecho que existe diferentes formas de enseñar "básicamente la metodología didáctica hace referencia a las maneras que los profesores desarrollan en el aula para mejorar el aprendizaje de sus alumnos" (Souto, 1999, p.127). Para Souto (1999), la metodología didáctica involucra varios elementos (ver figura 8).

Figura 8. Elementos de la metodología didáctica.



Fuente: Elaboración propia a partir de Souto (1999).

Como elementos propios de la metodología didáctica se encuentra: el profesor, quien realiza acciones intencionadas en pro del ejercicio de enseñanza y aprendizaje; el estudiante quien esta permeado por el contexto y de cuyos intereses se parte para establecer cierto tipo de estrategias; y, los materiales, cuya planificación permiten la organización de los contenidos y de la materia. Estos elementos están inscritos dentro de un contexto familiar, escolar y social que condicionan las relaciones subjetivas e intersubjetivas en el aula, así como en las formas de ver, sentir y percibir el mundo o los mundos posibles. Lo anterior, mediado por la comunicación, que más allá de la trasmisión o interpretación de símbolos, da sentido y significado a las relaciones del estudiante con la sociedad y el espacio geográfico.

De esta manera, la didáctica de la geografía centra su interés en los escenarios que propician los procesos de enseñanza y de aprendizaje, buscando dar respuesta, de una manera

efectiva a las necesidades y a los intereses de los sujetos al interior del espacio, al desarrollar las habilidades de compresión y apropiación espacial. Así la didáctica de la geográfica tiene un lugar importante como tema de reflexión pedagógica y disciplinar, por lo tanto, influye en las prácticas propias de las aulas y en los programas que forman a los profesionales de la educación en ciencias sociales.

La didáctica de la geografía se convierte en una sistematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permiten comprender las relaciones naturales y culturales que se generan en el espacio geográfico, generando una reflexión permanente y pertinente al preocupase, no solo por los contenidos, recursos, actividades y procesos evaluativos, sino también por responder de una manera efectiva a las necesidades y a los intereses de los estudiantes en el marco de sus características cognitivas, sociales y afectivas.

Por lo tanto, la referencia de una educación y una didáctica de la geografía debe tener en cuenta la organización y adecuación "de los contenidos que se van a discutir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes" (Rodríguez, 2000, p.18). Desde esta perspectiva, el papel del profesor debe estar encaminado a concebirse como un investigador pedagógico, y como tal, buscar las herramientas que permitan el aprendizaje de las relaciones espaciales, aplicadas específicamente a la didáctica como disciplina de "la enseñanza y el aprendizaje planificado, institucionalizado de tareas, contenidos y problemas de la geografía [donde se enfatiza] en lo pedagógico, especialmente en lo concerniente a actividades que se sugiere desarrollar en el aula" (Rodríguez, 2000, p. 23), aplicadas a la realidad del estudiante y reduciendo el abismo existente entre teoría y práctica. En el caso que nos ocupa, la ciudad imaginada, aparece como contexto social que mediatiza las relaciones intersubjetivas del alumnado respecto a otras personas.

Como parte del ejercicio de reflexión que se presenta para la investigación, la didáctica de la geografía es un campo de estudio que se refiere a las estrategias que permiten, en primera medida, hacer objeto de enseñanza el espacio geográfico y sus relaciones. Al mismo tiempo, conlleva un proceso de formación ciudadana y humana. Por lo tanto, el objeto de estudio de la geografía: el espacio geográfico, se convierte, desde el proceso de transposición didáctica, así como desde las interferencias del espacio subjetivo, en objeto de enseñanza y aprendizaje, desde el cual los agentes educativos tienen la posibilidad de construir el conocimiento acerca del mundo circundante, pero además de, con dicho conocimiento, generar alternativas ante las necesidades de la sociedad.

Desde la didáctica de la geografía, la comprensión del espacio, permite generar sentido de apropiación desde el aprendizaje de los contenidos y la formación de actitudes. De tal manera, la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico, establece puentes entre los postulados teóricos propios de la geografía con las prácticas educativas dentro de los contextos escolares y sociales, haciendo más conscientes a los sujetos de su dimensión espacial, lo que se conceptualiza como la espacialidad.

C. Hacia una educación geográfica desde la comprensión de la espacialidad.

Desde la reflexión pedagógica de las ciencias sociales, se entiende que el currículo en historia y la geografía "…analiza e interpreta la convivencia y la acción de grupos humanos, dentro de marcos espaciales y a lo largo del tiempo, haciéndolo asequible a cada sujeto en condiciones de acceder al conocimiento" (González, 2011, p.133). Bajo esta premisa, pesar en una geografía escolar remite a buscar caminos que permitan a los sujetos ser más conscientes de sus realidades y de las interpretaciones que puedan hacer de las mismas.

En este sentido, se toma como referente la espacialidad, como una categoría de análisis desde la cual se evidencian los grados de percepción, conocimiento y control que las personas poseen sobre su experiencia en el espacio y de las posibilidades concretas sobre el desplazamiento o situación respecto a los objetos y los demás sujetos (Romero, 2000). En este sentido la toma de conciencia por parte del sujeto acerca del medio, de los elementos que lo componen y de las situaciones que allí se pueden presentar, representa la espacialidad.

En cuanto a la relación con la sociedad, la espacialidad se concibe como un producto social dado desde la socialización y la transformación de los espacios (Montañez, 1999). "Como producto social, la espacialidad es simultáneamente el medio y el resultado, presuposición y forma, de las acciones y relaciones sociales" (Montañez, 1999, p.61), y al ser resultado de las acciones y las relaciones sociales, su estudio y desarrollo están de la mano con la reflexión pedagógica y didáctica que acompaña la educación geográfica.

Al partir del hecho que la geografía, como ciencia social, pasa por momentos de cambio y permanencia producto de las transformaciones en las cosmovisiones y en las formas de interpretar las realidades socio-espaciales. Del mismo modo la educación geográfica presenta nuevas formas de entender el hecho educativo en relación con las dinámicas del espacio geográfico. En este sentido, desde el contexto escolar, es pertinente enseñar y aprender las "nuevas espacialidades y formas de vivir en el espacio" (Moreno, 2019, p.15), que para el caso de la ciudad imaginada, implica partir de la experiencia espacial de los estudiantes en tres escalas: escuela, barrio y ciudad, como contextos particulares desde las percepciones y viviendas de los estudiantes, pero que se relacionan desde las características espaciales, temporales y culturales.

Lo anterior lleva a pensar en transformar las prácticas tradicionales relacionadas con la educación y la didáctica de la geografía. Sin embargo, esto no se logra sin cumplir por lo

menos cinco atributos fundamentales: comprender las relaciones dialécticas (o si se quiere trialécticas) entre tiempo-espacio-sociedad, interpretar el dinamismo del contexto en el cual se desarrollan los procesos educativos, comprender los cambios teóricos y metodológicos que se agencian al interior de la ciencias sociales, proyectar el ideal de ser humano que perpetúe o rompa con la concepción naturalizada de sociedad y establecer los vínculos entre la geografía disciplinar y la geografía escolar desde la construcción del conocimiento desde una perspectiva inter-estructurante, con las limitaciones propias del marco institucional.

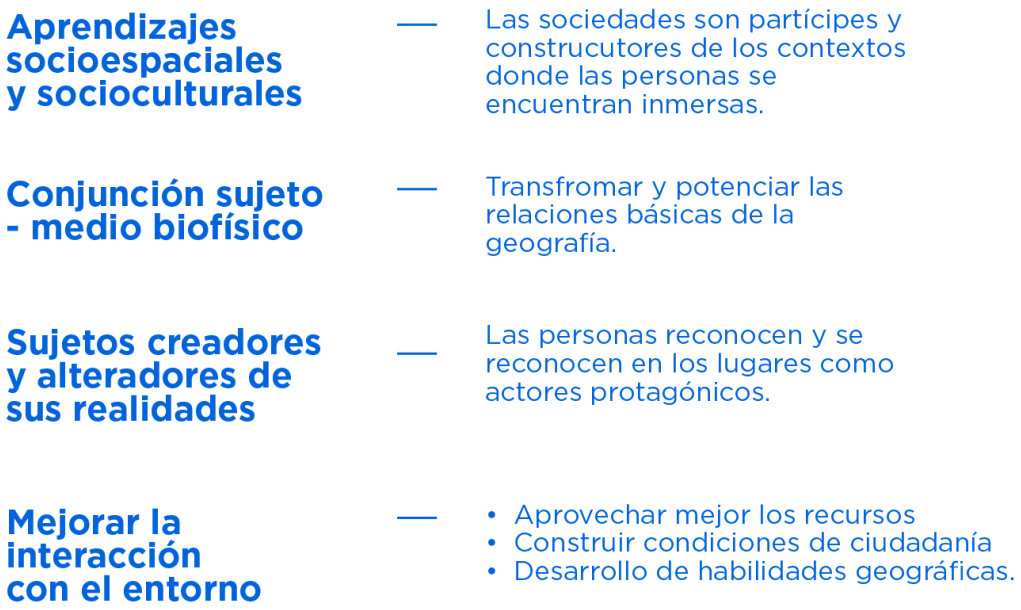
Lo expresado es pertinente dentro de la educación geográfica como insumo para evidenciar las relaciones espaciotemporales en las dinámicas sociales, la concepción de educación y su incidencia en la configuración de las sociedades, las transformaciones epistemológicas y metodológicas dadas en el contexto socio-histórico de las disciplinas y las relaciones entre las categorías disciplinares y las estrategias didácticas al interior de las ciencias sociales. Se entiende, desde la perspectiva de Moreno (2019), que en las últimas décadas se ha renovado las discusiones referentes a los contextos escolares, De tal manera que se contribuye a: "…la consolidación de una educación geográfica que reconozca la diversidad de las sociedades y de los territorios contemporáneos, motive su enseñanza y comprensión desde miradas renovadas, diversas, más acordes con los ritmos espacio-temporales de las actuales comunidades" (p.16).

Dado que existe una pluralidad de pensamientos, opiniones, criterios, enfoques, que coexisten en la vida social y académica se hace necesario, establece los significados que se derivan de los marcos de referencia y las filiaciones histórico-políticas. De esta manera se entiende que al adoptar una perspectiva que permita comprender un fenómeno o proceso, se puede analizar desde un marco de realidad que "asignan sentido, confieren intelección orientan las interpretaciones" (Gurevich, 2009, p.175).

Por lo tanto, consolidar una educación geográfica implica pensar en una didáctica de la geografía que sobrepase la visión instrumental y tradicional para pasar a una perspectiva desde la cual se construya un conocimiento susceptible a ser reflexionado dentro de los procesos de enseñanza. Esto implica, como se viene insistiendo, el conocimiento de los referentes epistemológicos para nutrir las lecturas acerca del espacio geográfico. Sin embargo, realizar una lectura de las realidades espacio-temporales involucra las variadas interpretaciones que del mismo fenómeno se pueden realizar (estos son los diferentes campos epistemológicos). Es entonces labor del maestro definir y delimitar cada uno de los paradigmas "…para que pueda entender el espacio geográfico en su complejidad y asimismo sea capaz de trasladar ese saber como marco referencial según las situaciones y contextos específicos de estudios en la escuela" (Moreno, 2019, p.76).

Sumado a lo anterior, una educación geográfica desde la compresión de la espacialidad, implica el conocimiento del contexto del estudiante, y con este, los lugares desde los cuales sus habitantes interactúan. Siguiendo a Moreno (2019), dentro de los procesos de aprendizaje, son fundamentales para comprender el para qué de la enseñanza de la geografía: los qué, los por qué, los para qué, los cómo y los con quién. Una geografía escolar de la espacialidad posee diversos atributos que se sistematizan en la figura 9.

Figura 9. Atributos de la geografía escolar de la espacialidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno (2019)

Con lo anterior, se entiende que:

> …el fin central de la geografía de la espacialidad y su didáctica es consolidar la educación espacial, lo que corresponde básicamente, a disponer en diálogo no solo los contenidos escolares de un programa o un currículo, sino también, y en esencia, los contextos (espaciales, culturales y temporales) en los cuales las sociedades se desarrollan. Es importante que la enseñanza de la geografía aporte elementos de estudio, comprensión y posibles soluciones a las problemáticas espaciales que aquejan a las personas en los lugares de vivienda y de vida en general (Moreno, 2019, p.77).

Bajo esta perspectiva, se hace importante señalar lo que Rodríguez (2012) denomina como las finalidades del conocimiento geográfico escolar:

a. Finalidades patrimoniales y culturales: “a geografia trasmite certo número de conhecimentos, de pontos de referência, de formas de pensar e de representar o mundo que são comuns ao conjunto dos habitantes de cada país e que cintribuem na construção de una indentidade coletiva” (p.15).

b. Finalidades intelectuales y críticas: “a geografia escolar esforçou-se em afastar-se de imagem de uma disciplina mnemónica para destacar sua dimensão formadora, própria de uma matéria que deve contribuir eficazmente ao desenvolvimento do pensamento espacial e social do aluno […] ás finalidades críticas ou ao desenvolmento do pensamento crítico, é todo texto geográfico convém diferenciar o que se enuncia como verdadeiro e o que se propõe com uma interpretação, uma perspectiva, um pinto de vista” (p.15).

c. Finalidades prácticas y profesionales: “… condições de poder dizer pelo menos que a geografía que se estuda na escola, assim como os restantes saberes escolares serve para algo” (p.16).

En consecuencia, el papel social de la educación geográfica desde la espacialidad radica, además de orientar procesos de planeación curricular, en poner en diálogo los conocimientos con las realidades del contexto de los estudiantes para comprender y responder de manera efectiva a las problemáticas propias del espacio geográfico en relación con la apropiación de las identidades colectivas por medio de representaciones patrimoniales y culturales, el desarrollo del pensamiento crítico desde una dimensión formadora y la pertinencia del saber geográfico para la vida. Lo anterior integrado a lo que se entiende como enseñabilidad de geografía.

D. La enseñabilidad de la geografía y los campos emergentes de la educación geográfica.

Pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, implica una reflexión sobre las necesidades educativas en torno al carácter de enseñabilidad del espacio geográfico. Lo anterior, desde la idea de la construcción del conocimiento desde la perspectiva de la inter-estructurante, conlleva un análisis teórico y metodológico de temas, conceptos, procesos y contenidos de la geografía como objeto de enseñanza.

Se parte de la premisa establecida por Castellar y De Moraes (2012), desde la cual se señala la existencia de un desafío por superar la visión fragmentada de la geografía escolar y del estatismo de los currículos escolares para lograr una educación social y ciudadana a partir de la formación de los docentes de manera que

> A aprendizagem é a construção que cada sujeito consegue realizar com a ajuda do professor, que tem o papel de mediador. A construção do conhecimento, por sua vez, é o resultado da dinâmica mental decorrente da interação entre sujeito e objeto, possibilitando a criação de representações e relações entendidas dentro de uma lógica explicativa para o indivíduo sujeito da aprendizagem. Assim, a construção de conhecimentos e interesse em apreender determinado conteúdo e também pela pessoa que ensina" (Castellar y De Moraes, 2012, p.122).

Desde esta perspectiva en el aprendizaje parte de los conocimientos previos de los estudiantes con el fin de detectar los conceptos aprendidos con anterioridad y desde allí crear conflictos cognitivos entre los aprendizajes anteriores y lo que se pretende los estudiantes aprendan, con el fin que nuevo contenido se presente como un contenido interesante. El papel del docente aquí es clave al entender los procesos de enseñanza y aprendizaje para proponer

actividades didácticas que lleven al a aprendizaje del estudiante teniendo como referencia lo cotidiano en la escuela, sus contradicciones, conflictos y contexto socioculturales. En este contexto, se trae a colación la idea de enseñabilidad de las ciencias, como atributo que permite la construcción de conocimiento a partir de los saberes disciplinares, las experiencias de los sujetos y circunstancias socio-culturales.

Para Flórez (1997), la enseñabilidad de las ciencias se refiere a la característica propia de las ciencias a ser enseñables. La enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de una ciencia en la medida en que su formulación es comunicable y traducible con rigor no solo a los demás miembros de la comunidad científica sino también a los neófitos y aprendices (Rodríguez, 2000, citando a Flórez, 1997, p.105).

La enseñabilidad parte de la necesidad de las ciencias, dentro de las comunidades académicas, de extenderse y reproducirse en el espacio y en el tiempo por medio de las nuevas generaciones. Cada ciencia difunde sus conocimientos a través de la comunicación y la enseñanza de los resultados de sus investigaciones, afectando necesariamente la formulación de nuevas preguntas y proyectos. Por lo tanto, la enseñabilidad se convierte en una cualidad propia de las ciencias, una condición en la producción de conocimiento dentro de un contexto y unos requisitos culturales.

> La enseñabilidad del saber no es una superestructura paralela y sobreañadida del proceso de producción científica… la estamos describiendo en este proceso necesario en el que el científico desmenuza su explicación, la desagrega lógicamente y la reorganiza de manera presentable y convincente (Flórez, 1997, p.77).

La enseñabilidad se convierte en un punto de partida para la construcción de una didáctica especial para las ciencias "ya no de manera formal y abstracta sino desde las necesidades y

características culturales y de lenguaje de los alumnos como sujetos cognocentes activos y concretos" (Flórez, 1997, p.80), al mismo tiempo:

> Un factor desencadenante, imprescindible para la pedagogía, es la reflexión sobre las condiciones de enseñabilidad de cada saber, y sobre los obstáculos epistemológicos que se oponen a su aprendizaje […] lo cual exige a la pedagogía una tarea de comprensión, de diseño y experimentación, en contextos culturales diversos, de modelos de intervención que articulen el contexto de la enseñabilidad de cada ciencia con las posibilidades y condiciones de apropiación creativa del grupo concreto de aprendices (Flórez, 1997, p.85).

De esta manera la enseñabilidad, para la investigación involucra, tanto el desarrollo del campo epistemológico de la ciencia, en este caso la geografía, como sus maneras de comunicación. La enseñabilidad entonces dependerá del desarrollo conceptual y metodológico de las ciencias, de los mecanismos que permiten su apropiación para las nuevas generaciones -su transcendencia espacio-temporal-, de los códigos y estructuras culturales y de los intereses y las formas de comunicación de los estudiantes.

Para el caso de la geografía, desde la perspectiva de Rodríguez (2010), pensar su enseñabilidad implica tener presentes tres elementos fundamentales: la cotidianidad, el contexto escolar y el estatus epistemológico de la disciplina. Desde la cotidianidad, la vida diaria de los estudiantes permite un "reconocimiento espacial más cercano, el entorno". A partir del contexto escolar es posible "identificar y seleccionar los temas, problemas, aspectos que de la geografía se deben enseñar en la educación básica y en cada grado escolar, edad o modalidad de educación". Referente al estatus epistemológico, este se relaciona con la

manera como se concibe la disciplina -en este caso la geografía- "qué de ella se enseña y cómo se seleccionan los conceptos y contenidos" (Rodríguez, 2010, p.105).

Si bien, la enseñabilidad de la geografía tiene como base los fundamentos epistemológicos que la convierten en una ciencia social, y siguiendo a Rodríguez (2010), es posible no adoptar un enfoque geográfico particular. "El principal criterio para adoptar una perspectiva geográfica es el alumno y por tanto se deben tener en cuenta sus condiciones cognoscitivas, intereses, capacidad de relación, de análisis, de comprensión" (p.107). De allí la necesidad de establecer secuencias de conceptos, contenidos y habilidades que faciliten a los estudiantes la comprensión, la interpretación y el análisis de la relación sociedad-espacio a partir del desarrollo de las competencia intelectuales, comunicativas, intrapersonales, interpersonales y del manejo del espacio personal y social. De esta manera:

> Se puede evitar la fragmentación de los contenidos, la desarticulación entre la geografía física y la humana, el aprendizaje memorístico de datos, hechos y nombres, el activismo; se debe dejar de lado la angustia por cumplir con los programas y privilegiar al estudiante como el actor más importante de nuestra labor ya que es a quien debemos formar y educar –no llenar de información- (Rodríguez, 2010, p.106).

Para Cely y Moreno (2008):

> En la enseñanza y particularmente en la enseñabilidad de la geografía existen múltiples posibilidades para aproximar a los estudiantes hacia la compresión del espacio geográfico; alternativas estas que enriquecen e incorporan cada vez nuevas y mejores estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje (p.58).

De esta manera, la enseñabilidad la geografía implica comprender el espacio geográfico en sus dimensiones físicas y sociales a partir de la incorporación de estrategias pedagógicas y didácticas alternativas, las cuales parten de la lectura del contexto y las posibilidades que sus elementos materiales y humanos ofrecen, desde la reflexión didáctica y los procesos de investigación adelantados en diferentes contextos de enseñabilidad.

Sin embargo, el advenimiento de estas nuevas maneras de interpretar las realidades educativas desde los contextos de la enseñabilidad de la geografía, se asocian a los cambios epistemológicos y metodológicos de la geografía como ciencia social. Hiernaux y Lindón (2006) señalan como a partir del giro geográfico se presentan una serie de cambios y relaciones entre las diferentes ciencias sociales resultantes "…del reconocimiento de que la complejidad del mundo actual requiere de los acercamientos interdisciplinarios y la construcción de nuevos cuerpos teóricos de sentido" (Hiernaux y Lindón, 2006, p.9).

En el contexto de la posmodernidad, se presentan nuevas reflexiones acerca del espacio dentro de la Geografía Humana que involucran "…la identidad, la otredad o la alteridad, la revaloración del individuo y del sujeto, la relevancia de la textualidad y la contextualidad…" (Hiernaux y Lindón, 2006, p.11). Desde esta perspectiva, se presentan para las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, una distinción entre los campos tradicionales y los campos emergentes de la Geografía Humana. Los primeros, renovados pero con una amplia historia en su construcción epistemológica; por su parte los emergentes se refieren a los campos inacabados, poco explorados o recientes dentro de la tradición del pensamiento espacial. En esta última categoría se encuentran, retomando a Hiernaux y Lindón (2006): la mundialización, el desarrollo local, el consumo, el género, la vida cotidiana, el turismo, el lenguaje, la literatura, las religiones, la violencia urbana, el ciberespacio, entre otros, los cuales se retomaran más adelante.

Por su parte, Nogué y Romero (2006), presentan las "otras geografías", las cuales, bajo un argumento similar presentado por Hiernaux y Lindón, dentro de la ciencias sociales y la geografía humana, "no han recibido la atención necesaria". El campo de estudio que se abre a partir de los cambios sociales y culturales que trae consigo la segunda mitad del siglo XX, llevando a plantear nuevas preguntas, y con ellas nuevas respuestas acerca de lo que implica el estudio del espacio en los actuales tiempos.

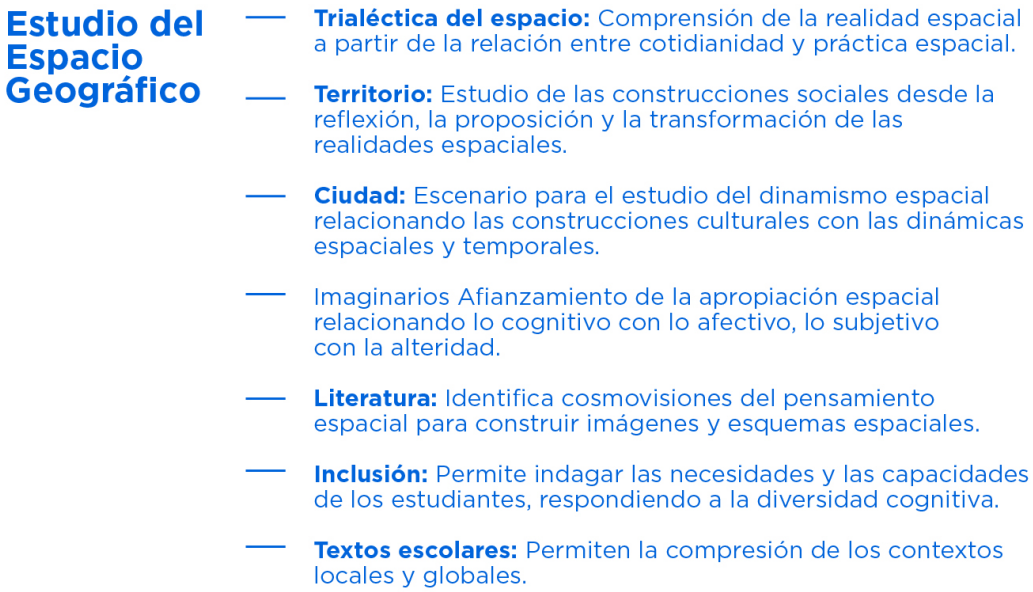
Así, Nogué y Romero (2006) cuestionan tres dimensiones de la geografía tradicional: lo visible, lo tangible y el tiempo de media y larga duración, para cuestionar si es pertinente integrar al análisis espacial la invisibilidad (evidenciado en la multiplicidad de realidad inéditas), la intangibilidad (a partir de los patrimonios intangibles a nivel cultural y territorial) y la efimeralidad (desde la volatilidad del tiempo que se presenta cada vez más "líquido"). Desde esta perspectivas las "otras geografías" surgen para dar respuestas a lo que se plantean los autores en torno a la globalización, los nuevos territorios, las nuevas dinámicas urbanas y las relaciones del cuerpo con el espacio. Las nuevas geografías impugnan la representación singular de la geografía escolar, determinada por la hegemonía de la escuela regional y su descripción territorial. Al abrir nuevas posibilidades explicativas permite a las personas docentes organizar nuevas secuencias metodológicas para facilitar el aprendizaje de su alumnado. Ello es lo que se pretende mostrar con esta investigación, en la que el espacio urbano se abre a una diversidad de explicaciones geográficas y donde el alumnado puede participar de la construcción del nuevo conocimiento desde la observación de la cotidianidad.

Estas nuevas formas de interpretar las realidades espaciales permean la enseñanza de la geografía a nivel escolar. En el campo de la educación geográfica, también, es posible distinguir algunos de los campos que emergen para la enseñanza del espacio geográfico. Se parte entonces del argumento expuesto por Torres (2018) el cual da importancia del

desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que permitan a los estudiantes identificar, problematizar y resolver aspectos de su realidad cotidiana para luego relacionarla con las circunstancias culturales, temporales y espaciales a nivel local, regional y global. Este proceso agrupa los intereses de los estudiantes, su contexto y las premisas epistemológicas de la geografía. De allí que sea posible caracterizar algunos de los campos de enseñanza que desde la educación geográfica se han consolidado en el contexto iberoamericano (ver figura 10) .

Al entender que la educación geográfica es el hilo conductor de la presente investigación al involucrar aspectos conceptuales y metodológicos, propios de la geografía, la pedagogía y la didáctica, facilita la interpretación y análisis de las relaciones del ser humano con su medio y permite crear estrategias de enseñanza y aprendizaje. Al asumir la educación como una práctica social, se entiende la educación geográfica como un proceso que permite la formación de los seres humanos dentro de una cultura para organizar y optimizar el espacio.

Figura 10. Campos emergentes en la enseñanza de la geografía.



Fuente: Elaboración propia a partir de Torres (2018).

Por su parte, la pedagogía se entiende como reflexión del proceso educativo, de su sistematización, conceptualización, aplicación y experimentación. Esta categoría se relaciona con los procesos de enseñanza y formación, por lo tanto, se concibe como una ciencia teórico-práctica y como tal, aporta en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al entender que la educación geográfica es el hilo conductor de la presente investigación al involucrar aspectos conceptuales y metodológicos, propios de la geografía, la pedagogía y la didáctica, facilita la interpretación y análisis de las relaciones del ser humano con su medio y permite crear estrategias de enseñanza y aprendizaje. Al asumir la educación como una práctica social, se entiende la educación geográfica como un proceso que permite la formación de los seres humanos dentro de una cultura para organizar y optimizar el espacio.

Por su parte, la pedagogía se entiende como reflexión del proceso educativo, de su sistematización, conceptualización, aplicación y experimentación. Esta categoría se relaciona con los procesos de enseñanza y formación, por lo tanto, se concibe como una ciencia teórico-práctica y como tal, aporta en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica, enfatiza en la reflexión sobre los métodos y estrategias que permiten apoyar y orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la lectura del contexto y de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, además de los diferentes tipos de lenguaje. Al ser el propósito de la investigación estructurar una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad, la didáctica de la geografía permite establecer los objetivos, los métodos y los aportes de dicha propuesta en el ámbito escolar. Lo anterior ha implicado entender la enseñabilidad de la geografía como ciencia social y evidenciar la relación directa entre la educación geográfica y la compresión de la espacialidad a nivel subjetivo e intersubjetivo.

De esta manera, la enseñazabilidad de la Geografía implica tener presente la concepción de la disciplina que se enseña y la manera cómo se seleccionan los contenidos y conceptos. Para Rodríguez, Torres, Franco y Montañez (2010):

> …se considera que en la enseñanza es necesario establecer secuencias, organizar los conceptos y contenidos de tal manera que sean aprehensibles por los estudiantes y facilitar la compresión, el análisis y la interpretación de la complejidad de la relación sociedad desarrollando al máximo las capacidades intelectuales […] las competencias comunicativas sociales intra e interpersonales, las habilidades en el manejo del espacio personal y espacio social (p.18).

De tal manera, se presenta como punto de reflexión pedagógica, la importancia que presenta la espacialidad como toma de conciencia de la dimensión espacial de los sujetos respecto a las dinámicas sociales y la enseñabilidad de la geografía como posibilidad de una construcción del conocimiento de manera pertinente ante las preocupaciones, las necesidades y las realidades de los grupos sociales. Esto permite, además de reflexionar sobre las situaciones sociales y espaciales en el contexto de sus delimitaciones conceptuales, analizar el papel del ser humano en los procesos de transformación socio-espacial desde una propuesta formativa, crítica y reflexiva. En consecuencia, la finalidad de pensar en una educación geográfica, implica no solo tener presentes los contenidos propios de la geografía como objetos enseñables, también conlleva a configurar los procesos de formación en torno a las relaciones con el contexto y los demás integrantes de la sociedad.

1.2. La geografía y el espacio geográfico

El estudio del espacio geográfico como categoría que permite explicar las relaciones entre la sociedad, el espacio y el tiempo, se convierte en un eje fundamental para interpretar los conceptos, las habilidades y los procesos que se buscan desarrollar desde la educación geográfica. La reflexión que sugiere la relación espacio geográfico y educación se inscribe en los procesos de construcción del conocimiento escolar que docente y estudiante realizan para volver objeto de enseñanza y aprendizaje el lugar donde se desarrollan las relaciones entre el medio físico y los seres humanos.

Para Lussault (2015), el estudio del espacio y de la espacialidad parte del problema fundamental que representa para las sociedades: la distancia y la forma como ésta se regula desde los medios propios de cada época y estructura social.

> Aun sin poblaciones humanas, la superficie terrestre tiene una extensión, como cualquier planeta, y de hecho la tenía antes que aparecieran los homínidos. No obstante, hay que reconocer que la distancia aparece como fenómeno específico, observable y controlable (en mayor o menor medida) con la antropización y luego la humanización de la Tierra (Lussault, 2015, p.46)

El ser humano -de manera real o virtual- produce espacios a partir de la distancia y la capacidad de delimitación. En este proceso se movilizan, según Lussault (2015), técnicas, saberes, ideologías, imaginarios sociales que permiten estructurar el espacio. Al mismo tiempo se identifica la importancia de la historicidad del espacio, dado que este último no es una sustancia inmutable y, por lo tanto, en él, coexisten una multiplicidad de realidades que evolucionan en el tiempo. Lo anterior evidencia la relación tiempo-espacio-sociedad, en tanto "el concepto de espacio comprende el conjunto de relaciones, en todos sus aspectos

materiales e ideales, establecidas por una sociedad, en un tiempo dado, entre todas las diferentes realidades sociales" (Lussault, 2015, p.51).

Bajo esta perspectiva, Lussault (2015) presenta un espacio híbrido marcado por una serie de atributos los cuales son pertinentes en la interpretación espacial de la investigación:

- *Lo ideal y lo material:* Lo ideal abarca todas las formas de pensamiento, mientras que lo material involucra las formas y las estructuras en variadas escalas. Lo ideal y lo material, como elementos relacionados, poseen un carácter creador del orden social. Así el espacio se entiende como una construcción social donde no solo se hacen presente lo concreto, también se evidencian las ideas y la semantización de los objetos.

- *La imagen:* se entiende como "el doble analógico de un objeto", un icono que relaciona signos, símbolos e índices. Una imagen, desde la visión tradicional, se convierte en la representación visual, material o mental, de una realidad objetual. No obstante, desde la relación existente entre lo material y lo ideal, la imagen posee una cualidad inventiva que soporta discursos y prácticas espaciales.

- *Lo visual:* Aborda todos los dispositivos visuales que permiten primero materializar y difundir determinados contextos sociales y sus condiciones de posibilidad, y segundo comprender la eficacia pragmática de la imagen que abarca los vínculos entre la imagen, las realidades construidas y los actos.

- *La imaginería:* establece el valor pragmático de la imagen al permitir, por una parte, el dominio de espacio -reducción de su complejidad- de manera cognitiva y social, y por otra, un efecto de veracidad o confiabilidad de los íconos como conjunto de enunciados que conllevan al ordenamiento espacial y a la comunicación global.

- *Escala:* -referente a la magnitud del tamaño y sus efectos-, *métrica* -como regulador de la distancia, de lo cercano y lo lejano-, *sustancia* -evidencia de la acción social en el espacio- y la *configuración* -modalidad de organización que evidencia la relación recíproca entre los elementos y atributos del espacio-.

La dimensión espacial que se plantea a partir de los anteriores atributos, permite interpretar una espacio geográfico construido tanto por elementos materiales (naturales o culturales) como por los sentidos y significados que los seres humanos damos a la experiencia en el espacio. No obstante, y en consecuencia a los procesos de y transposición y enseñabilidad antes expuestos, es pertinente abordar los cambios y permanencias epistemológicas en relación con la concepción del espacio geográfico y sus campos de estudio. Con este propósito, el subsiguiente apartado involucra perspectivas conceptuales que soportan el campo de estudio de la geografía y que iluminan, el horizonte epistemológico de la investigación.

1.2.1. Tendencias tradicionales y debates contemporáneos de la geografía

De manera tradicional se han establecido dos campos del conocimiento geográfico: la geografía física y la geografía humana. Para Flórez (1997) el objeto de estudio de la geografía física se relaciona con "…la integración de las variables que estudian las disciplinas y que definen espacios diferenciados según su oferta ambiental y sus límites en términos de las relaciones biunívocas con los grupos sociales que los ocupan" (p.35). Por su parte la geografía humana en palabras de Torres (1997) "…estudia el espacio geográfico humanizado, es decir, la apropiación y organización del territorio resultante de la actuación de los grupos humanos a lo largo del tiempo transformando la naturaleza" (p.124).

Desde estas dos perspectivas, el espacio geográfico adquiere elementos diferenciados que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la geografía física, el espacio geográfico es considerado como una interface de la superficie terrestre en la que se dan sucesos como el contacto, la interacción, la mezcla, la historia, la evolución, entre otros, de forma dinámica y discontinua. En esta interface coexisten el medio natural y los grupos sociales, donde el primero actúa como soporte para los humanos, generando interacciones al interior de un sistema de interface más amplio. Por su parte para la geografía humana, el concepto de espacio geográfico se entiende como un espacio natural que ofrece infinitas posibilidades a los seres humanos, quienes, organizados en sociedad, lo transforman a partir de sus actividades y lo dotan de unas características particulares. Bajo esta concepción, el espacio geográfico es visto como un producto de la iniciativa humana, y como tal, responde a un proyecto de sociedad. Desde la geografía física se ofrece un escenario en el que actúan los seres humanos en el tiempo (análisis histórico) y que generan medios políticos y culturales que son objeto de estudio por la geografía humana; estas dimensiones (territorio, evolución y paisaje) configuran un patrimonio nacional y unas identidades que se han utilizado como elemento diferenciador y de alteridad.

Así, desde los dos campos de estudio de la geografía, se concibe el espacio geográfico desde la relevancia dada a los elementos naturales o los elementos humanos. Sin embargo, y como lo menciona Montañez (1997), estas dos posturas evidencian cómo el espacio geográfico se convierte en una construcción social en la cual se relacionan las estructuras espaciales de la superficie de la Tierra con el accionar y la interpretación humana.

Como construcción social, el estudio del espacio geográfico ha estado inscrito a diferentes posturas epistemológicas derivadas del análisis, particular o interdisciplinar, de diversas ciencias sociales entre ellas la geografía. Delgado (2003), evidencia como la preocupación

espacial ha estado presente en estudios relacionados con la sociología, la filosofía, la antropología o la economía. Por lo tanto "…el concepto de espacio ha sido permanentemente reconstituido y redefinido según el interés que jalonee en un momento dado la producción de conocimiento" (Delgado, 2003, p.13). Así, desde la segunda mitad del siglo XX, asistimos a una serie de transformaciones frente a la manera de estudiar y concebir el espacio geográfico:

> …el espacio no siempre fue importante en la teoría social, y esos mismos teóricos denuncian con vehemencia el marcado acento historicista que caracterizó a todas las teorías sociales hasta finales del siglo XX (Fals, 2000; Giddens, 1995; Jameson, 1991; Lefebvre, 1991; Santos, 1998; Soja, 1993). Giddens (1995: 143), por ejemplo, señala que, con excepción de los trabajos de algunos geógrafos, como en el caso de Hágerstrand, "los especialistas en ciencia social han omitido construir su pensamiento en torno de los modos en que los sistemas sociales se constituyen por un espacio-tiempo" (Delgado, 2003, pp.17-18).

Por su parte, Montañez (2001) indica como el tradicional concepto de espacio geográfico se transforma y se convierte en "una categoría social e histórica que abarca los procesos y los resultados de la acumulación histórica de la producción, incorporación, integración y apropiación social de estructuras y relaciones espaciales en la biosfera terrestre" (p.17). Con lo anterior se evidencia la relación directa entre tiempo, espacio y sociedad que abarca el espacio geográfico.

Entre tanto, para Santos (2000) el espacio:

> …está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones […] Sistemas de objetos y sistemas de acciones interactúan. Por un lado, los sistemas de objetos

> condicionan la forma en que se dan las acciones y, por otro lado, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos existentes. Así, el espacio encuentra su dinámica y se transforma (pp.54-55).

En Santos, los sistemas de objetos se refieren tanto a los objetos móviles como a los inmóviles -los de herencia natural y los que resultan de la acción humana- que se relacionan entre si y que se encuentran en la superficie de la Tierra. Estos objetos son externos al ser humano y se convierten en instrumentos materiales para su vida. Por su parte, los sistemas de acciones se basan en el actuar intencionado de los seres humanos que surgen de las necesidades naturales o creadas, y que, de manera individual, se concadenan con otras acciones temporal y espacialmente.

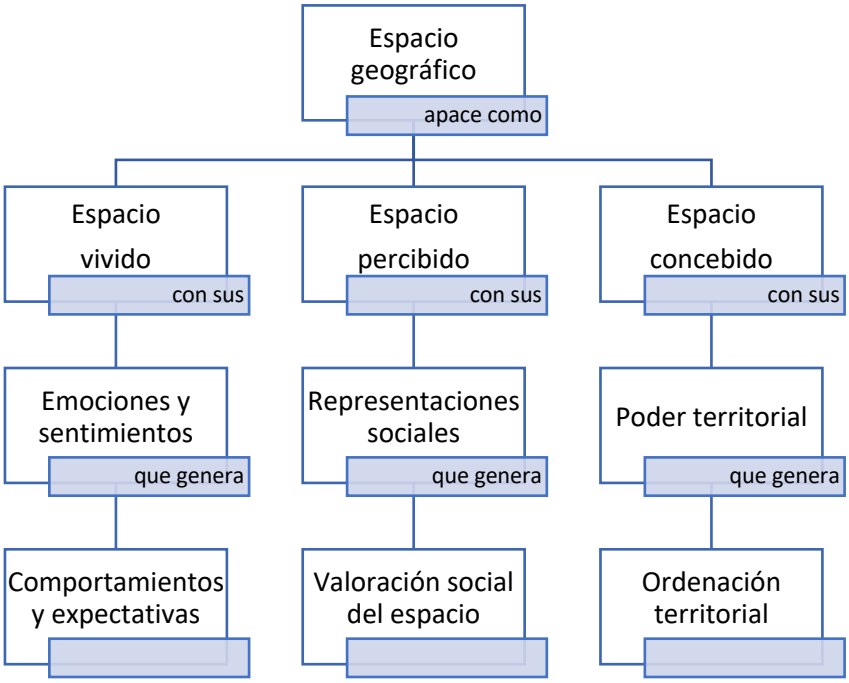
La preocupación por la categoría espacial en la construcción en el pensamiento social conlleva a plantear nuevas perspectivas y enfoques para interpretar las relaciones existentes entre sociedad y espacio. Esta manera de interpretar la realidad social, trasciende la idea disciplinariamente constituida de un espacio absoluto y contenedor de los objetos y las dinámicas físicas. Al tiempo, estas nuevas interpretaciones se convierten en oportunidad de crear puentes entre las tradicionales ramas de estudios de la geografía y posibilita nuevas formas de establecer procesos de enseñanza a partir del concepto de espacio social. De esta manera, desde la teoría social, el énfasis en lo espacial ha cobrado mayor relevancia para explicar los fenómenos sociales:

> Los más recientes movimientos de la teoría social […] se interesan en el análisis de la naturaleza espacial de la realidad social, e insisten en la necesidad de construir una nueva ontología espacial que permita dar un tratamiento teórico adecuado a estas nuevas problemáticas (Delgado, 2003, p.18).

Frente a esta última afirmación, es pertinente cuestionar el tipo de problemáticas que entran en el campo del estudio del espacio geográfico, para así comprender los retos de la educación geográfica ante la realidad social. En este sentido, es útil aprovechar las investigaciones realizadas desde otras áreas de conocimiento, como la sociología (Lefebvre, Giddens), desde la Historia (Braudel, Schlögel) o desde la propia geografía (Capel, Harvey, Santos) para definir este concepto en relación con los sentimientos, expectativas y deseos humanos. Esta forma de proceder nos permite entender las maneras de decidir y comportarse ante el medio, como ha estudiado la Geografía de la Percepción y el comportamiento.

Las transformaciones en el estudio del espacio geográfico, no solo responden a un cambio de paradigma en la interpretación de la realidad social, también corresponden a la emergencia de nuevas realidades socio-espaciales producto de las dinámicas políticas, económicas y culturales que se transforman en el tiempo. De allí que pensar en un giro en la manera de comprender la realidad social y con ella, el espacio geográfico y social, implica hacer lectura de la complejidad de los sistemas sociales y espaciales y de las transformaciones de las que son producto. El paradigma del giro cultural se puede observar en la confluencia entre las posiciones psicológicas y sociológicas (Representaciones sociales), en los comportamientos y valoraciones del Medio (Percepción del paisaje), o en las influencias culturales sobre la organización social (Marxismo británico, microhistoria). En todos estos casos lo que se pone de relieve es la concepción plural de las ideas espaciales, rompiendo con las dicotomías entre subjetivo/objetivo o entre historicismo y positivismo. La figura 11 refleja las algunas de las relaciones que derivan de la interpretación del espacio geográfico desde esta perspectiva.

Figura 11. Formas en las que se interpreta el espacio geográfico.



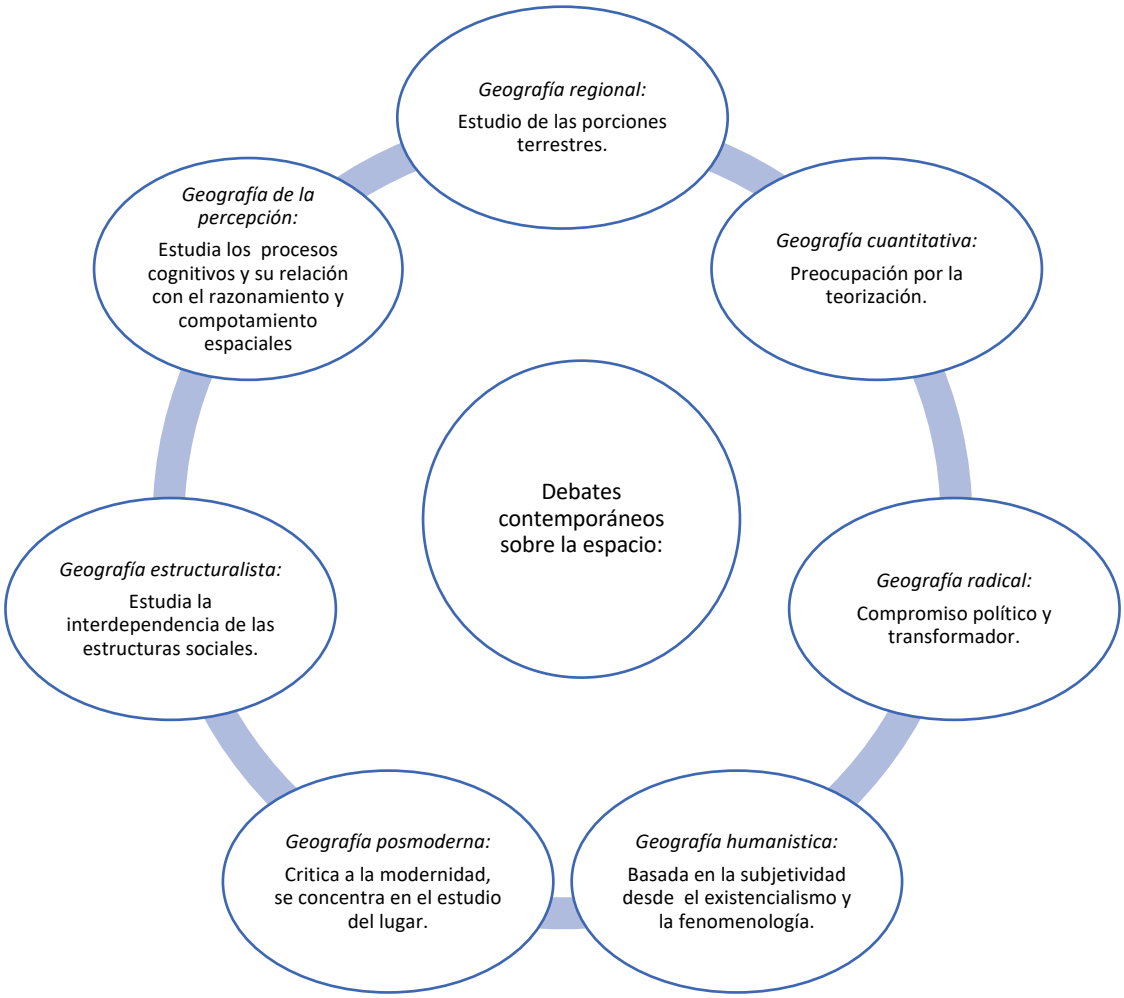
Fuente: Souto (2018).

A partir de lo dicho hasta el momento y retomando a Delgado (2003), se entiende, que:

> En la geografía se vive actualmente un intenso debate sobre concepciones espaciales con fundamentos filosóficos y políticos divergentes. Positivismo, marxismo, existencialismo, posestructuralismo, posmodernismo y otros "ismos" sustentan una variopinta teoría geográfica sobre el espacio, no exenta siempre de un enmarañamiento conceptual que se excusa en la reconocida complejidad del asunto. Espacio no ha significado siempre lo mismo en la historia de la geografía; las ideas contemporáneas sobre el espacio de una tradición o paradigma no son compatibles con las de otras escuelas geográficas, y así por el estilo (p.21).

Se evidencia entonces como se consolidan diferentes enfoques epistemológicos respecto al estudio del espacio y la geografía, lo que Delgado (2003) va a definir como los Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea (ver figura 12).

Figura 12. Debates contemporáneos sobre el espacio en la geografía.



Fuente: elaboración propia basado en Delgado (2003).

Los debates que trae consigo la reflexión sobre el espacio involucran escenarios de actuación que se relaciona en torno a la compresión de las dinámicas socio-espaciales. De este modo, pensar en el estudio de las porciones terrestres, no implica una fragmentación del espacio en sentido estricto. La preocupación se direcciona a encontrar características similares entre unidades de análisis espacial, pero que se relacionan de manera estructurada

a partir de su interdependencia. Por su parte, desde la geografía radical y la geografía cuantitativa, se pueden tejer puentes que permitan, desde el manejo y análisis de la información agenciar reflexiones políticas y transformadoras de las realidades sociales en los contexto espaciales y temporales, lo que permite pensar en la complementariedad entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas. Finalmente, respecto a la crítica a la modernidad y el reconocimiento del sujeto como agente social, las geografías posmoderna y humanística, dan un posicionamiento a la subjetividad como categoría de análisis espacial. Con ello, y a partir de la segunda mitad del siglo XX, asistimos a nuevos cambios en la forma de entender las dinámicas espaciales en los actuales contestos sociales, que para el caso de la presente investigación, se interesa por los procesos de subjetivación y alteridad que se desarrollan al interior de la ciudad como espacio geográfico.

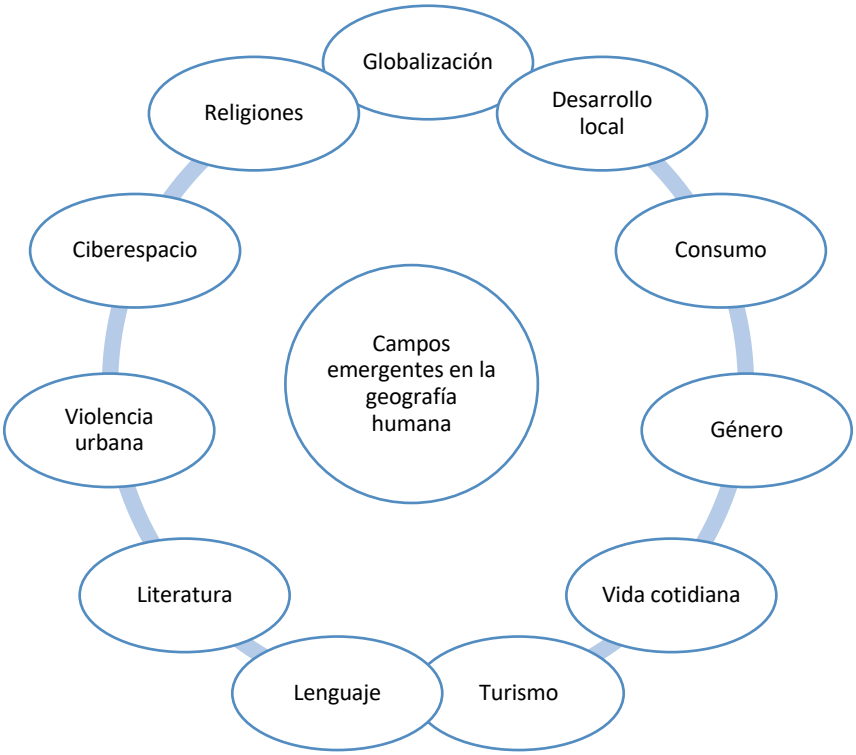
1.2.2. La subjetividad y los campos emergentes en la geografía humana.

El Siglo XX, trae para las Ciencias Sociales un importante cambio respecto al lugar del sujeto en la interpretación del mundo social. Así es como, en los diferentes campos de estudio social, el sujeto viene a desempeñar un papel de actor, y ya no observador. Con lo que respecta a la geografía, ésta se ve influenciada por el giro espacial, desde el cual se "…potencia que espacios comunes y relevantes de las personas germinen como necesarios e interesantes escenarios para su estudio" (Castellar y Moreno, 2014, p.5). A partir de este giro, las tendencias teóricas y metodológicas heredadas de la modernidad, se ponen en cuestionamiento desde la reconfiguración de las ciencias sociales y los nuevos patrones en la manera comprender el comportamiento humano. Estas nuevas configuraciones ponen en juicio los discursos y las metodologías que fundan las ciencias sociales, y dentro de ellas, a la geografía. De esta manera se plantea un giro en la geografía entendiendo que:

> … la noción de giro no pretende afirmar que la dirección seguida sea clara, sino que la disciplina se mueve aparentemente hacia otro derrotero. Tampoco se ha planteado la existencia de un giro, sino de múltiples giros que intentan dar respuestas a las tendencias generales de las ciencias sociales, pero atendiendo las especificidades de la disciplina (Lindón y Hiernaux, 2010, p.7).

Para la geografía humana, plantear un giro permite pensar en campos emergentes de estudio que subrayan nuevos escenarios y métodos para interpretar el espacio geográfico. Así nacen diversos campos de estudio especificados en la figura 13:

Figura 13. Algunos campos emergentes de la geografía humana.



Fuente: elaboración propia basado en Lindón y Hiernaux (2006).

Lo anterior denota que el saber geográfico y el análisis de los fenómenos espaciales en las últimas décadas se ha diversificado, dando como resultado un número importante de énfasis o campos de estudio. Estos campos o relatos geográficos (en términos de Berdoulay citado

por Lindón 2010) se han fundado al interior de un contexto temporal e ideológico particular, por lo que, en la historia de las ideas geográficas, se encuentran saberes legitimados al interior de las comunidades científicas.

Por lo tanto, los saberes tradicionalmente estudiados entran en un proceso de de-construcción como consecuencia del dinamismo propio de las sociedades y del conocimiento. De esta manera, la arraigada concepción de una geografía fundada en la descripción de fenómenos geomorfológicos, hidrológicos y climatológicos (y su respectivo soporte cartográfico), pasa a ser complementada por una geografía que involucra la subjetividad como elemento de interpretación y análisis espacial.

De esta manera categorías como el lugar, el cuerpo, lo íntimo, las pasiones, entre otros, entran a ser parte del repertorio analítico de la geografía humana y por ende, del mismo estudio del espacio geográfico. En este contexto emergen campos de estudio que involucran las percepciones y los imaginarios que los sujetos tienen del espacio invitando a comprender la realidad espacial a partir del territorio, las acciones individuales y colectivas, la cotidianidad, la cultura, la experiencia, la inmaterialidad.

Así, los giros en la geografía humana tienen un carácter subjetivo desde el cual se lo otorga "…una renovada centralidad al sujeto/actor" (Lindón, 2010. P.30), esto representa, según Di Méo y Buléon (2005) que la geografía "…no se puede contentar con tomar en cuenta a los grupos sociales, también debe declararse al sujeto, el individuo, la persona, el actor" (p.39). Con lo anterior el centro de interés de la geografía deja de estar exclusivamente en la generalidad y la regionalización, para permitir hablar al sujeto en un contexto local y cotidiano, donde la experiencia, la imaginación y el lenguaje adquieren un lugar importante.

Desde esta visión, los escenarios locales permiten trascender de lo subjetivo a lo colectivo en territorialidades y des-territorialidades, desde las cuales emergen sinergias e identidades

subjetivas. En este mismo nivel se tiene en cuenta la cotidianidad de las personas que se desarrolla a nivel espacio-temporal en relación con las prácticas espaciales. Acorde con lo anterior, se despierta un interés por las prácticas culturales de los sujetos en el espacio y por la experiencia sensible desde la cual los sujetos le otorgan sentidos y significados a los lugares donde se desarrollan.

Siguiendo a Lindón (2010), "…estos giros hacia el sujeto han impulsado el interés por reconocer y comprender lo inmaterial como parte de la realidad geográfica" (p.31). Se Entiende lo inmaterial como todas aquellas formas del lenguaje, narraciones, relatos, saberes, palabras, imágenes, imaginarios, entre otros, que constituyen los lugares.

> …los sujetos no solo construyen los lugares cuando levantan viviendas, edificios, talan árboles, abren caminos cultivan tierras. También se construyen los lugares al hablar de ellos y hacerlo de cierta forma, enfatizando algo, omitiendo otro rasgo, asociando ciertos fenómenos con otros. En este aspecto, el tema de fondo se halla en que esos discursos sobre los lugares proceden de prácticas espaciales particulares en dichos lugares y también anteceden a otras prácticas espaciales […] los lugares también son construidos por los sentidos y significados que les atribuyen. Por su parte esas tramas de significados adquieren vida, se configuran, en el lenguaje, en los actos del habla. y esos juegos del lenguaje, para usar la célebre expresión de Wittgenstein, nunca son ajenos a la vida práctica, son parte del mundo del hacer: la relación de las palabras y el hacer es indisociable, aun cuando no es lineal ni directa" (Lindón, 2010, p.30).

Por su parte, Souto y García (2019) indican como con la subjetividad, desde la perspectiva de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, permite evidenciar "Las emociones,

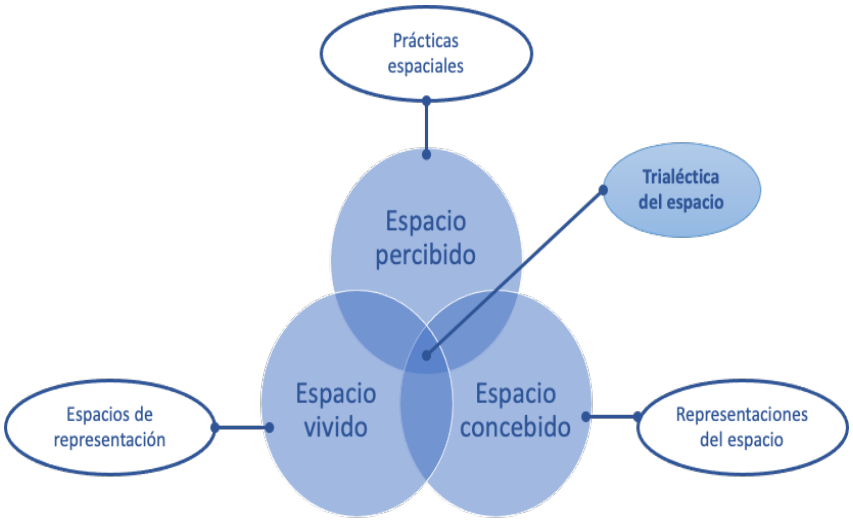
las intenciones y los prejuicios aparecen como factores explicativos de las decisiones sociales en la apropiación del espacio" (p.212), atributos necesarios que no solo permean el campo epistemológico de la geografía, sino también la reflexión didáctica de la geografía en tanto "Se necesita conocer que el espacio geográfico se construye en la interacción entre el espacio vivido de las emociones y el espacio absoluto de las concepciones sociales del poder político" (Souto y García, 2019, p.225) con fundamento para cuestionar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la geografía, y establecer un camino hacia la innovación.

Hasta acá se hace evidente que el giro en la geografía humana, pasa de un sujeto instrumental que transforma y está contenido en el espacio, a un sujeto que actúa en el espacio y lo construye a partir de sus palabras, de sus sentidos y de sus significados. Sin embargo, aquí es importante, establecer que, si bien las prácticas espaciales poseen unas características de causalidad, estas no pueden ser vistas de manera lineal, también son prácticas simultáneas relacionadas con la multiplicidad de subjetividades.

El papel activo del sujeto en el análisis espacial, tiene un lugar relevante en la teoría de Lefebvre y sus postulados referentes a la trialéctica dentro de la producción del espacio. En Lefebvre (2013), dentro de la lógica capitalista, el espacio es un producto utilizable y consumible, pero no de la misma manera que se utilizan o consumen los demás elementos, ya que el espacio interviene en su propia producción. Se argumenta, como, en el mundo capitalista, existe un espacio absoluto y dicotómico donde la homogenización y la fragmentación se convierten en una de las grandes contradicciones del sistema.

Ante esta dicotomía Lefebvre propone una triada conceptual compuesta por las percepciones, las concepciones y la vivencias (ver figura 14).

Figura 14. Trialéctica del espacio.



Fuente: elaboración propia basado en Lefebvre (2013).

Para Lefebvre (2013) la práctica espacial asocia el espacio percibido con la realidad cotidiana y la realidad urbana a partir de los vínculos que entre ellos se entretejen. La representación del espacio o el espacio concebido corresponde al espacio de los científicos, los planificadores, los urbanistas, y los diferentes expertos que intelectualmente conciben el espacio haciéndolo dominante socialmente. Por su parte, el espacio de representación, se refiere al espacio vivido por medio de las imágenes y los símbolos, al espacio experimentado que, habitantes y usuarios, imaginan y desean transformar; este espacio esta mediado por símbolos y signos verbales y no verbales.

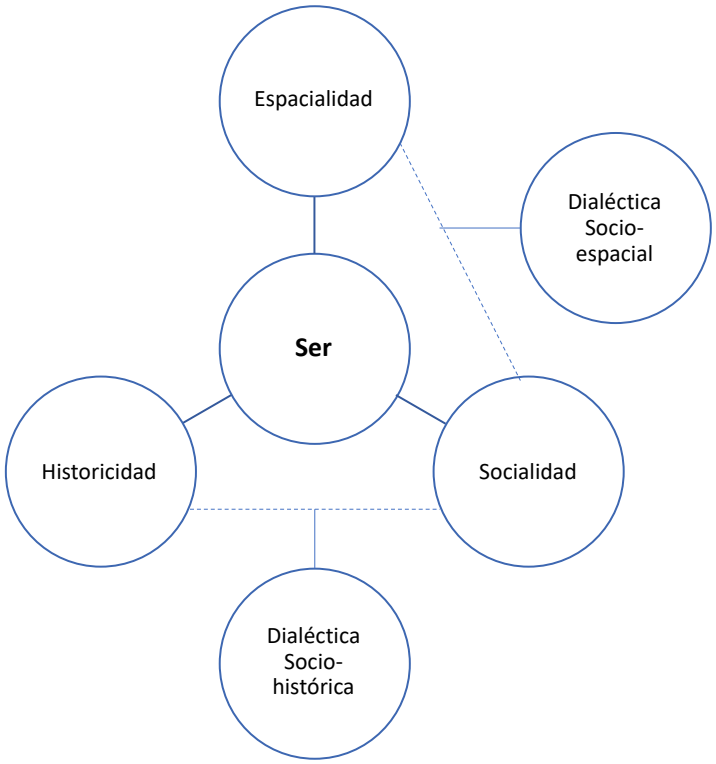
En Soja (1997), la perspectiva de un tercer espacio esta acompañada por una reflexión acerca del giro espacial ocurrido en el siglo XX, desde el cual ha sido la base para la interpretación del espacio y de la especialidad desde una mirada critica e interdisciplinar. De este modo la espacialidad se convierte en una categoría presente en la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. En este sentido, en Soja (1997), la espacialidad hace parte de una trialéctica del ser: “el tiempo, el espacio y la sociedad; o como yo prefiero

llamarlos: la espacialidad (spaciality), la socialidad (sociality) y la historicidad (historiacally). Estos tres son los aspectos fundamentales el ser (being) operan en el nivel de la ontología, la epistemología, de los estudios teóricos, empíricos y por último de la práctica" (p.72). En esta trialéctica, Soja relaciona de manera dialógica varios de sus elementos de tal manera que surgen la dialéctica socio-espacial y la dialéctica socio-histórica (ver figura 15).

Desde la perspectiva de Soja (1997) en las ciencias sociales existe una preponderancia en los aspectos que involucran la dialéctica entre historicidad y socialidad, por lo tanto, es importante, desde la imaginación geográfica, dar un sentid más amplio a la espacialidad y su relación son la socialidad una posibilidad para dar sentido a la espacialidad. En este sentido, retomando aspectos fundamentales de la trialéctica propuesta por Lefebvre respecto al espacio material (percibido) y el espacio de representación (concebido), Soja insiste en la necesidad de contemplar el espacio vivido (tercer espacio) que trasciende lo experiencial, lo empírico y lo imaginado, para materializar las relaciones tiempo-espacio-sociedad. Al respecto se puede anotar:

> Nuestro espacio vivido esta modelado, dominado, por la política y la cultura, y la dominación y opresión que ejercen sobre nosotros. Entonces esta un a nueva conciencia que nos lleva a una nueva forma de subjetividad" que abre la posibilidad de aventurarse "en nuevos espacios que puedan ayudar a redefinir los territorios y los espacios desde esta nueva perspectiva" (Soja, 1997, p.76).

Figura 15. Trialéctica del ser.



Fuente: elaboración propia basado en Soja (1997).

Para la investigación, entender el espacio de manera trialéctica implica tener presentes los vínculos que los estudiantes crean, desde sus prácticas, con su espacio cotidiano (colegio-barrio-ciudad). Para ello, además de establecer la percepción espacial, se propone un análisis de aquellas construcciones materiales y simbólicas que surgen desde el espacio concebido desde la intelectualidad. Pero, para que el estudio del espacio geográfico adquiera sentido y significación, debe contemplar aquellos espacios de representación dados desde la experiencia y desde la posibilidad de imaginar y transformar el medio, con este propósito se acude a la interpretación de los imaginarios que poseen los estudiantes de la ciudad como espacio vivido por medio de la fotografía como lenguaje y representación social y espacial.

En este sentido es importante interpretar la construcción de espacios a partir del lenguaje,

de sus sentidos y significados, los cuales tienen correspondencia con la vida cotidiana. La cotidianidad está sometida a un sinnúmero de símbolos y signos que no se agotan en un lenguaje verbal, por lo tanto, se puede establecer que la palabra acerca de la experiencia y del espacio, no es un elemento absoluto en la comprensión de la construcción subjetiva del espacio.

En el repertorio de los nuevos campos que emergen desde la geografía humana se encuentran los relacionados con el lenguaje, la iconografía, lo biográfico y lo moral. Desde estos campos, además de materializarse la experiencia del espacio de una forma concreta, se pone en juego el sujeto en la elaboración y la interpretación del discurso y de la imagen. A partir del lenguaje, se evidencia una relación con el espacio desde tres interpretaciones significativas: las palabras del espacio, los decires sobre el espacio (prácticas que ven el espacio como objeto de discurso) y los decires en el espacio (las prácticas que encuentran en el espacio su lugar de enunciación). De igual forma, desde Lindón (2010), la relación entre el espacio y el lenguaje, también permite vislumbrar ciertas retóricas que le dan sentido a los lugares como parte de la construcción social.

Frente a lo iconográfico, y desde la subjetividad, se involucran estudios relacionados con la pintura y la imaginación Los primeros se relacionan con el análisis del espacio (especialmente del paisaje) a partir de la pintura paisajista, involucrando, no solo la representatividad, sino también aspectos como la legitimación de sentidos respecto al territorio. Por su parte, los estudios acerca de la imaginación se centran en los procesos poscoloniales y su trascendencia en la forma de percibir los acontecimientos históricos y espaciales. Proceso en el cual, la imaginación y la cultura le otorga al sujeto nuevas formas de ver y estar en el mundo.

1.2.3. La geografía humanística y la experiencia del espacio.

Como parte de las formas emergentes de interpretar el espacio geográfico, surge la geografía humanística desde las concepciones del existencialismo y la fenomenología. Desde al existencialismo, la idea de la condición humana parte de la existencia del sujeto en el aquí y en el ahora. De esta manera, los fenómenos que hacen parte del "mundo" no existen separados del ser humano. Sin embargo, al estar los humanos en el "mundo" y dada la diversidad de seres humanos, se entiende la existencia de múltiples "mundos" en el espacio. De allí la importancia al cuerpo y su participación en la cotidianidad:

> Filósofos como Marcel, Sartre o Merleau-Ponty dan gran importancia al cuerpo como modo de participación humana en el mundo cotidiano, de donde se deriva la importancia de su localización espacial como cuerpo que lo ocupa, y su posición en relación con otros cuerpos. Esta participación en el espacio como cuerpos concretos implica la necesidad inherente a la existencia de organizar el espacio en términos de la propia existencia y del cuerpo mismo como medida y referencia de todas las cosas. Izquierda, derecha, arriba, abajo, enfrente y atrás, por ejemplo, son formas fundamentales de organización del espacio, y son connaturales a la experiencia de vivir en el mundo (Delgado, 2003, p.103).

Por su parte, la fenomenología estudia los fenómenos de una manera integral donde tienen cabida las apariencias, las esencias, la objetividad y la subjetividad a partir de las experiencias. Lo anterior implica despojarse del conocimiento y de los sistemas de ideas y de interpretaciones como posibilidad de dar "la vuelta a las cosas mismas" desde la conciencia, lo concreto y la unidad del sujeto. Se entiende entonces que:

> …el estudio o descripción de los fenómenos requiere que las cosas se

> describan tal como las experimentan las personas en la vida cotidiana, es decir, como las ven, las oyen, las sienten, las palpan, las huelen, las recuerdan o las imaginan. En fin, es necesario describir todas las relaciones sensoriales de la gente con las cosas, incluidas las experiencias físicas como tocarlas o moverlas, lo mismo que sus juicios, actitudes y valoraciones. La fenomenología reivindica la experiencia cotidiana de la gente, como algo esencial para la comprensión del lugar de los seres humanos en el mundo (Delgado, 2013, p.105).

De esta manera, la fenomenología dentro de la geografía es pertinente para comprender la relación de ser y el espacio "de modo que es posible una fenomenología del lugar como experiencia espacio-temporal de los seres humanos. La geografía es, desde este punto de vista, experiencia, vivencia y conciencia intencional de espacio y de lugar; y como ciencia, es un estudio fenomenológico, una hermenéutica del espacio y del lugar vividos cotidianamente por los seres humanos" (Delgado, 2003, p.105).

Con lo anterior se entiende que la geografía humanística presenta un interés por la subjetividad en contraposición al positivismo y al materialismo. Desde esta perspectiva se busca dar un estatus a las experiencias de la vida como fuente de las nociones científicas y revindicar categorías como el lugar o la vivencia frente a los temas tradicionales del estudio del espacio.

Tradicionalmente la geografía como campo de estudio, se ha basado en lo que Boria y Reques (1994) nombran como "la visión externa del espacio" en la que el investigador, a partir de diferentes técnicas, centra su atención en el estudio del espacio absoluto. Sin embargo, continuando con los autores, se presenta otra perspectiva de carácter más intimista, donde la experiencia personal recrea la relaciones del ser humano con el espacio, donde se

resalta “el espacio relativo y el enfoque antropocéntrico, ligado a lo conceptos de espacio simbólico, afectivo y vivido, el cual es, o puede llegar a ser, diferente del real o euclidiano, gracias a los significados que los seres humanos le otorgamos” (Boria y Reques, 1994, p.9).

Con lo anterior se generan nueva maneras de comprender e interpretar el espacio. La Geografía de la Percepción y el Comportamiento por ejemplo, centra parte e su análisis en el “plano subjetivo de la realidad espacial”. Este plano, involucra además aspectos como la el afecto y la empatía por el espacio, siendo de gran importancia la perspectiva fenomenológica, desde la cual se dan nuevos sentidos a la imaginación, los métodos cualitativos, la hermenéutica, y la intersubjetividad (Boria y Reques, 1994).

En síntesis, desde este plano subjetivo del espacio, en palabras de Boria y Reques (1994):

> Ofrece nuevas posibilidades de análisis geográfico, desde el planeamiento y el diseño ambiental, hasta los patrones de comportamiento individual, pasando por el significado simbólico de la ciudad, de la región de una espacio cualquiera -no importa a que escala-. Esta nueva aproximación nos permite conocer que piensan de un lugar, sus usuarios, a la vez que contribuye decisivamente a despertar el sentido crítico de los ciudadanos a la manipulación sistemática que del mundo real se hace a través de la distorsionada, fragmentada e interesada imagen que el mismo se ofrece (p.12).

Dentro de esta perspectiva, Tuan (1974 - 2007) reconoce la importancia de las percepciones, las actitudes y los valores en la relación afectiva del ser con el espacio mediada por la cultura. Así, el lugar, el espacio y la experiencia, hacen parte fundamental del análisis espacial. El lugar como objeto cargado de significados, el espacio como entidad definida por lugares y objetos que se relacionan entre si y que son la base de la experiencia, y la experiencia como sensación y pensamiento desde los cuales se puede conocer y construir la

realidad. Lo anterior involucra directamente al cuerpo como el principal referente de las experiencias y la organización espacial.

Con lo anterior, se fundamenta el enfoque epistemológico de la investigación, ya que, desde la geografía humanística, en cuyo seno emergen nuevos campos de estudio para la compresión espacial, se tiene en cuenta al sujeto dentro de una construcción social del espacio. Por su parte, la fenomenología es entendida como categoría y enfoque metodológico, ya que reivindica el papel de la subjetividad en el análisis espacial, al tiempo que toma la experiencia como fuente de conocimiento en y del mundo.

Para asuntos de la investigación, se plantean dos perspectivas importantes. Primero se parte del dinamismo que existe en la construcción del espacio y de sus interpretaciones, lo que da pie a la existencia de diversas categorías de análisis del espacio geográfico. Lo anterior lleva a cuestionar, dentro de los objetos de enseñanza de la geografía, aquellas miradas tradicionales, no desde su pertinencia conceptual, sino desde sus niveles de significación y explicación de las actuales dinámicas sociales. En este sentido, los campos que emergen desde los debates de la geografía, llevan a poner énfasis en la subjetividad como unidad de análisis. En este sentido la segunda perspectiva a tener en cuenta es la subjetividad como categoría de interpretación de las prácticas espaciales. Lo anterior involucra tanto las construcciones simbólicas como materiales a lo largo del tiempo. En este sentido, la cotidianidad y la experiencia frente al espacio, estudiado de manera particular desde un enfoque fenomenológico, propine una mirada de la ciudad en la cual se involucran los sentidos y los significados de los habitantes. Lo anterior en busca una construcción del conocimiento espacial más consciente y pertinente, para agenciar procesos didácticos, dentro de la perspectiva de la educación geográfica ya descrita, que rescaten la ciudadanía y el compromiso político, social y ético de los agentes educativos.

Ahora, y teniendo presente el horizonte geográfico desde donde se toma la investigación y, su relación con la perspectiva de la educación geográfica, se presenta la ciudad como categoría de análisis del espacio geográfico en el contexto del proceso de la educación y la didáctica de la geografía.

1.3. La ciudad: texto y contexto

La ciudad se presenta, no solo como un contenedor de elementos urbanos o un escenario para el desarrollo de las actividades económicas y sociales. La ciudad en la presente investigación se entiende como una realización humana que se produce y construye constantemente a partir de las concepciones, las percepciones y las vivencias de quienes la habitan, la escriben y la leen desde su cotidianidad. Entender la ciudad como construcción social, permite incluir en el análisis espacial los aspectos subjetivos y colectivos que la constituyen como un espacio geográfico permeado por los sentidos y los significados que sus habitantes dan desde sus prácticas cotidianas en los escenarios privados y públicos. De esta manera, se conceptualiza la ciudad desde cuatro cuestionamientos: ¿Qué es la ciudad? ¿Cuáles han sido las categorías que, desde la geografía urbana, han tematizado los estudios de la ciudad? ¿Cómo se constituye la ciudad a partir de la experiencia y la cotidianidad? Y ¿Cuál su potencial en los procesos educativos?

1.3.1. La ciudad como construcción social

Richard Sennet (1997) en la introducción de su obra C*arne y Piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental,* plantea una "historia de la ciudad contada a través de la experiencia corporal de las personas" (p.17) y desde allí estimula la imaginación, para transitar aquellas ciudades emblemáticas (Atenas, Roma, París, Venecia, Londres y Nueva

York) a partir de una experiencia del habitar el espacio en un tiempo específico. Sennet (1997) al preguntarse "… cómo se movían hombres y mujeres, qué veían y escuchaban, qué olores penetraban en su nariz, dónde comían, cómo vestían, cuándo se bañaban, cómo hacían el amor en ciudades que van desde la antigua Atenas a la Nueva York contemporánea" (p.17), evidencia la relación trialéctica que existe entre tiempo-espacio-sociedad y que posibilita el análisis del espacio geográfico desde las concepciones, las percepciones y las vivencias de sus habitantes. La trialéctica se define en relación con las concepciones teóricas del tiempo (sensación del tiempo, kairós, y orden cronológico, kronos), del espacio (vivido, percibido y concebido) y de la sociedad (grupos, clases, estructuras, identidades). Es, pues, la interacción de elementos en un sistema, que en este caso permite abordar el estudio del medio urbano.

De esta manera la ciudad, como espacio geográfico, se interpreta, no solo como contenedor de los elementos urbanos, sino además como una posibilidad para el analizar su origen y su dinamismo en relación con las prácticas de los seres humanos. Sennet (1997) ha intentado "…comprender cómo estos problemas relacionados con el cuerpo han encontrado expresión en la arquitectura, en la planificación urbana y en la práctica de la misma" (p.17). Ahora la tarea es comprender la ciudad como un fenómeno social y urbano donde se hace presente la experiencia sensoria y psíquica de sus habitantes en espacios y tiempos específicos. Para esto se retoman algunos de los conceptos que definen la ciudad desde las perspectivas de la geografía humana y humanística.

En Harvey (2013) es clara la relación entre la configuración de la ciudad, las relaciones de producción y la división de clases. Para él "las ciudades han brotado de la concentración geográfica y social de un excedente de producción. La urbanización ha sido siempre, y, por tanto, un fenómeno relacionado con la división de clases" (Harvey, 2013, p.21). Lo anterior se sustenta en la relación entre el crecimiento urbano y la expansión del capitalismo, y, por

ende, el de la población, fenómenos materializados en las dinámicas de expansión geográfica del capitalismo cuando busca nuevas fuerzas de trabajo y medios de producción, así como la presión ejercida en el espacio en la extracción de los recursos naturales y la generación de desechos (Harvey, 2013a).

En este sentido, la ciudad se entiende desde la relación del ser humano con su anhelo de expandir y utilizar los recursos en pro de su beneficio, principalmente económico. Bajo esta perspectiva, la ciudad se concibe más allá de un asunto habitacional y de distribución de actividades económicas, para relacionar en su configuración los deseos y los intereses de sus habitantes, que responden a lógicas de la expansión del capital y la desigualdad social. En este contexto, el concepto de ciudad esta permeado por procesos de segregación, gentrificación y centralidad (Montoya, 2018).

Desde un enfoque sistémico, la ciudad se entiende como intercambio entre diferentes sectores y elementos que componen las estructuras morfológicas (estructura abstracta de organización) y la morfología observada (realizaciones materiales) (Montoya, 2018). Así la ciudad se convierte en un palimpsesto en el que se superponen diversas formas que relacionan aspectos políticos e históricos y, desde los cuales, se identifican sus habitantes y se materializan conflictos, entre los actores y autores, desde ejercicios de poder que generan resistencia de la transformación.

Jacobs (2013) propone: “Las ciudades son un inmenso laboratorio de ensayo y error, fracaso y éxito, para la construcción y el diseño urbano” (p.32). En este contexto el ser humano, desde sus visiones de mundo y prácticas, posibilita el dinamismo de las ciudades, el cual se expresa en un continuo dualismo entre el hacer y el deshacer, entre el construir y el deconstruir. De esta manera la ciudad, desde la perspectiva de Romero (2009), es una creación que involucra diferentes perspectivas, gracias a la relación que guarda con los

niveles de significación que establecen sus habitantes desde el momento mismo de su constitución: “La ciudad fue una creación y sigue siéndolo. Fue una creación en el caso de las grandes ciudades fundadas -porque no todas lo han sido; ha habido muchas espontáneas-, cuya fundación se ha constituido en un símbolo” (Romero, 2009, p.53). Entonces para conceptualizar la ciudad, es necesario comprender las relaciones propias de un espacio geográfico, es decir, la complementariedad entre tiempo-espacio-sociedad.

En este sentido, Borja (2003) encuentra la ciudad como “…una realidad histórico-geográfica, sociocultural, incluso política, una concertación humana y diversa, dotada de identidad o de pautas comunes y con vocación de autogobierno” (p.21). Como realidad social, en la ciudad convergen dos categorías relevantes: el espacio público (como un lugar de representación y expresión colectiva de la sociedad) y la ciudadanía (como expresión de la política y la vida civil). En Borja (2003), la ciudad presenta un renacer constante donde se involucra la capacidad creadora del ser humano a partir de su lógica de deseo. Esta reinvención continua, al estar vinculada con el ámbito político, convierte a la ciudad en un escenario “…de confrontación de valores y de intereses de formación de proyectos colectivos y de hegemonías, de reivindicación del poder frente al Estado” (Borja, 2003, p.24). Así la ciudad es una realización humana, una producción cultural significante y la prueba fehaciente de la facultad humana de tener proyectos.

> Nace del pensamiento y de la capacidad de imaginar un hábitat […] es ordenar un espacio de relación, es construir lugares significantes de la vida en común. La ciudad es pensar el futuro y luego actuar para realizarlo. Las ciudades son las ideas sobre las ciudades (Borja, 2003, p.26).

Así vista, la ciudad se analiza como una construcción cultural donde se configuran espacios colectivos (públicos) con elementos físicos, subjetivos y temporales que propician

continuidades y rupturas. Este espacio geográfico esta dotado de sentidos que se generan a partir de los cambios, las diferencias y los conflictos que, con el transcurrir del tiempo, se desarrollan. La ciudad es un espacio que suma los tiempos, donde la memoria proyecta su existencia y su significación incluye a sus habitantes (Borja, 2003).

De esta manera, los espacios públicos en la ciudad adquieren un sentido que trasciende lo morfológico para involucrar "…las relaciones, las representaciones, los acontecimientos y usos que le dan [sus] usuarios…" (Páramo y Cuervo, 2013, p.18), lo que posibilita la actividad social, la comunicación, la percepción y el conocimiento de la ciudad. Siguiendo a Páramo y Cuervo (2013), la ciudad, al constituirse, desde los dominios de público y lo privado, crea en sus habitantes un sentido de identidad y de pertenencia a partir de la aprobación psicológica del espacio y de la capacidad de reconocerse dentro su comunidad. Bajo esta idea, se entiende que el ser humano participa en la construcción del espacio a partir de sus significados que, al ser compartidos y materializados en los lugares, influyen en el accionar de los sujetos, lo que permite que surja "… la identidad espacial de la ciudad y sus habitantes, y de los eventos de estos en su territorio" (Pérgolis, 1990, citado por Páramo y Cuervo, 2013, p.22).

Sumado a ello, la configuración histórica de las ciudades esta inserta en una serie de fenómenos que, en la actualidad, continúan dando dinamismo a la ciudad. Capel (2003) señala algunas de ellas: el desarrollo económico, el ordenamiento que se relaciona con la escala temporal, la acción del estado, los procesos de educación, las migraciones y el desarrollo tecnológico, siendo estas algunos de los elementos que dan sentido e identidad a las urbes.

Respecto a la identidad, Sudjik (2017) expresa: "Una ciudad la configura las personas, dentro de las fronteras de las posibilidades que esto ofrece y, por lo tanto, tiene una identidad

distintiva, que consiste en mucho más que una aglomeración de edificios" (p.11). En este sentido la identidad de la ciudad se define tanto por los elementos físicos (como los sistemas de transporte o alcantarillado) como por la manera en que las personas se congregan para vivir o trabajar.

Definir el concepto de ciudad involucra una reflexión sobre aquellos elementos que la diferencia de otros espacios geográficos, así, por ejemplo, el tipo de actividades económicas, el número de habitantes o las fronteras políticas, se convierten en parámetros para establecer lo que se pude catalogar o no como ciudad, a lo que Sudjik (2017) responde: "definir una ciudad real, en lugar de una simple expresión administrativa, implica un proceso más imaginativo" (p.25). Por lo tanto:

> Una ciudad es, hasta cierto punto, el producto de aquellos que la diseñan y construyen sus edificios. Pero también la conforman los ingenieros que trazan su alcantarillado y planifican sus carreteras, lo abogados que enmarcan las leyes de propiedad, la legislación política que da forma a su desarrollo, los constructores y los promotores que intentan aprovecharse de la escasez de terreno y de las fuentes e ingreso fiables procedentes de los alquileres a largo plazo. Una ciudad que se ve así modelada por cambios tecnológicos y cambios en los modelos de interacción social […] Las ciudades están formadas por ideas, tanto como por cosas, en cada caso, muy a menudo, son producto de unas consecuencias no deseadas (Sudjik, 2017, pp.38-39).

En este sentido, se argumenta desde Lynch (2000):

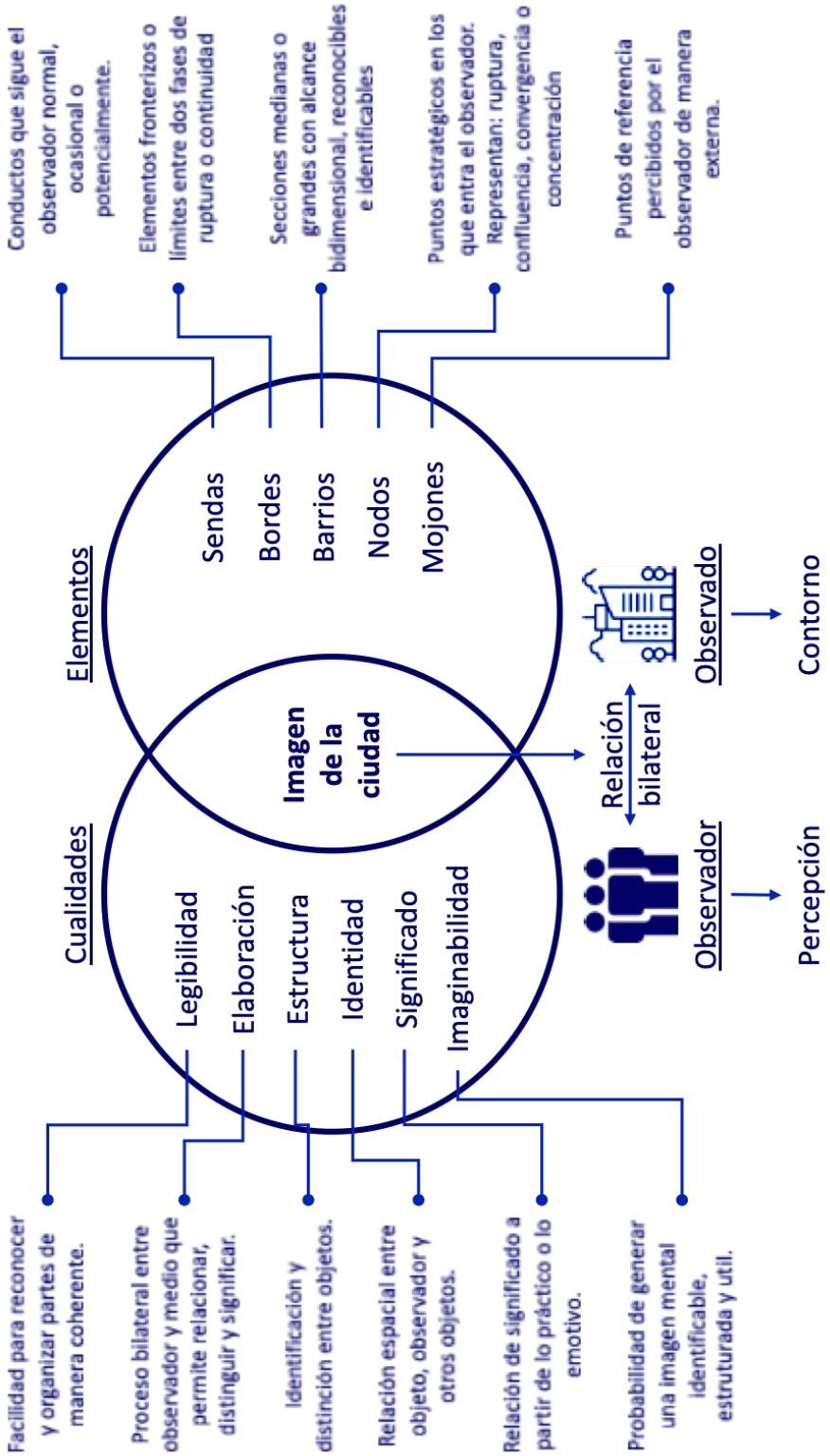
> Los elementos móviles de la ciudad, y en especial las personas y sus actividades, son tan importantes como las partes fijas […] la ciudad no solo es un objeto que perciben (y quizás gozan) millones de personas de clases y

> caracteres sumamente diferentes, sino es también el producto de muchos constructores que constantemente modifican su estructura porque tienen motivos para ello (p.10).

Se resalta entonces la complementariedad que existe entre los elementos fijos (morfológicos) y los elementos móviles (acciones e ideas) que constituyen a la ciudad y permiten que sus habitantes y usuarios logren construir una imagen de los lugares que en la cotidianidad se ancla a los sentidos y significados espaciales. La construcción de esta imagen, a partir de Lynch (2000) relaciona ciertas cualidades (legibilidad, elaboración de la imagen, estructura, identidad, significado e imaginabilidad), propias del proceso mental de los sujetos, con los elementos que se refieren a la forma física (sendas, bordes, barrios, nodos y mojones) con alto grado de significado (ver figura 16).

La imagen de la ciudad constituye un proceso mental que involucra una relación bilateral entre los sujetos y el medio. Como se expresa, involucra una serie de cualidades propias del procesos perceptuales y cognitivos, que se expresan en elementos del contexto a partir de la experiencia espacial, lo que sustenta la idea que "todo ciudadano tiene largos vínculos con una u otra parte de la ciudad, y su imagen está embebida de recuerdos y significados" (Lynch, 2000, p.9). La constitución de la imagen de la ciudad, esta también permeada por los procesos temporales que hacen que la ciudad no sea un resultado definitivo, "sino sucesión ininterrumpida de fases" (Lynch, 2000, p.10).

Figura 16. Cualidades y elementos que componen la imagen de la ciudad.



Fuente: elaboración propia a partir de Lynch (2000)

El tiempo se convierte, en otro de los elementos que permiten analizar el concepto de ciudad. La temporalidad marca el ritmo de las transformaciones y permanencias de la ciudad en su dimensión morfológica y la cotidianidad de sus habitantes. Portal (2006) propone, a partir de la experiencia con la ciudad, tres movimientos temporales: el ritmo de la vida cotidiana, el tiempo cronológico marcado por los eventos significativos que se guardan en la memoria colectiva y el tiempo cíclico ritual. Estos ritmos "ordenan tanto la vida individual de los sujetos como la de la colectividad al que pertenecen. Estos tiempos "arbitrarios" en el sentido de que cada grupo social, a partir de sus circunstancias, los determina" (Portal, 2006, p.77).

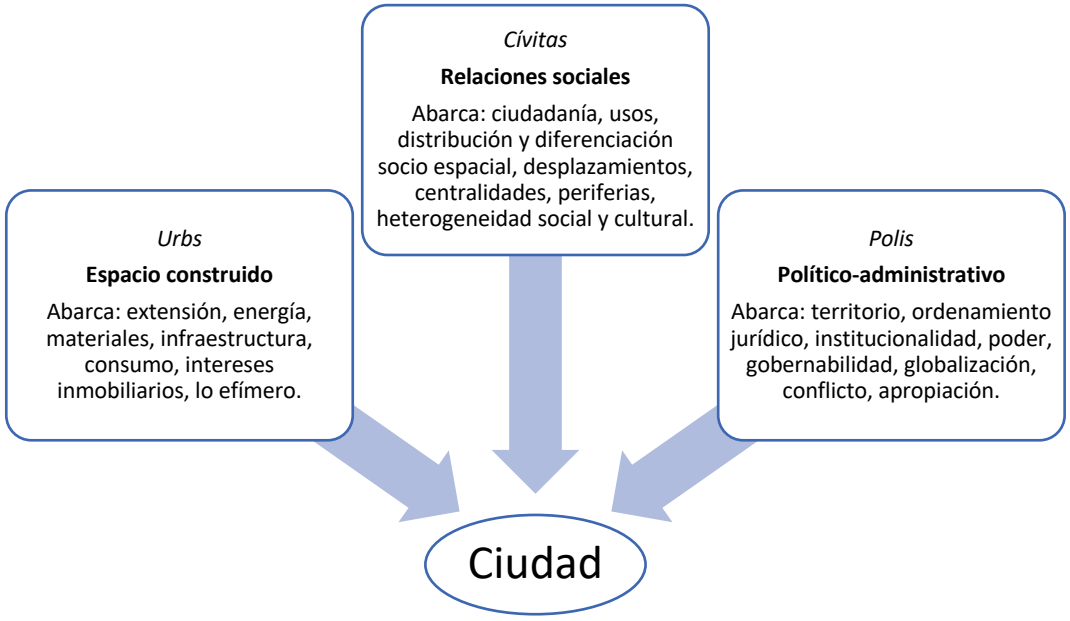
El componente temporal también se hace presente en los análisis que Lindón (2006) plantea sobre las geografías de la vida cotidiana. La temporalidad expresada en la movilidad que los sujetos desarrollan en espacios también móviles. De esta manera la cotidianidad que se presenta en las ciudades se marca por constantes movimientos y desplazamientos entre los diversos escenarios en los cuales se desarrolla la vida de las personas. De esta manera, como lo plantea Havik (2017), "…las prácticas espaciales implican actividad y movimiento y por ende, tiempo; la experiencia vivida es experiencia en el tiempo" (p.113).

Con lo anterior evidencia la complementariedad que posee la triada tiempo-espacio-sociedad, expresada en la cotidianidad y en la experiencia de habitar la ciudad. Temas que no siempre han acompañado el repertorio de categorías analíticas dentro de la geografía urbana, de allí la necesidad de identificar los temas de estudio que se ha desarrollado en torno a la ciudad en las últimas décadas.

Así, por ejemplo, desde Capel (2003), la configuración histórica de las ciudades viene de la mano, no solo con el crecimiento y transformación de la trama urbana; las nuevas centralidades, los contenidos sociales, los estilos de vida, las tipologías, entre otros, hacen

parte del repertorio de factores que dinamizan tanto la ciudad como la imagen que se construye de la misma en sus habitantes y visitantes. En este sentido, la comprensión de la ciudad demanda una interpretación de sus variadas dimensiones y facetas. Capel (2003) propone un análisis a partir de la *urbs*, la *civitas* y la *polis* (ver figura 17).

Figura 17. Dimensiones de la ciudad.



Fuente: elaboración propia a partir de Capel (2003)

De esta manera se entiende que las dimensiones de la ciudad: lo físico, lo social y lo político-administrativo, no solo hace parte de su dinámica como hecho social, también lo es como una construcción social objeto de estudio para la geografía urbana y la educación geográfica.

1.3.2. El estudio de la ciudad desde la geografía urbana.

El estudio de la ciudad implica preguntarse por los aspectos que han sido motivo de análisis desde la disciplina geográfica. Al respecto, Carreras y Ballesteros (2006) evidencian

los cambios y las permanencias que han orientado el estudio de la ciudad desde la geografía urbana, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, momento desde el cual, a causa de la Segunda Guerra Mundial, la expansión urbana ha complejizado el estudio de la ciudad.

En el contexto de la postguerra los diferentes intereses de estudio sobre la ciudad, se centraron en la clasificación de las actividades humanas, el emplazamiento, la evolución, las funciones y los sistemas urbanos (involucrando la morfología y la organización de espacio). Con el tiempo, los estudios sobre la ciudad involucraron temas demográficos y sociales como el desarrollo económico, los lugares centrales y las configuraciones políticas y económicas. De forma reciente, y gracias al giro cultural de las ciencias sociales, el campo de estudio de la geografía se ha preocupado por temas como el comportamiento y las variables culturales.

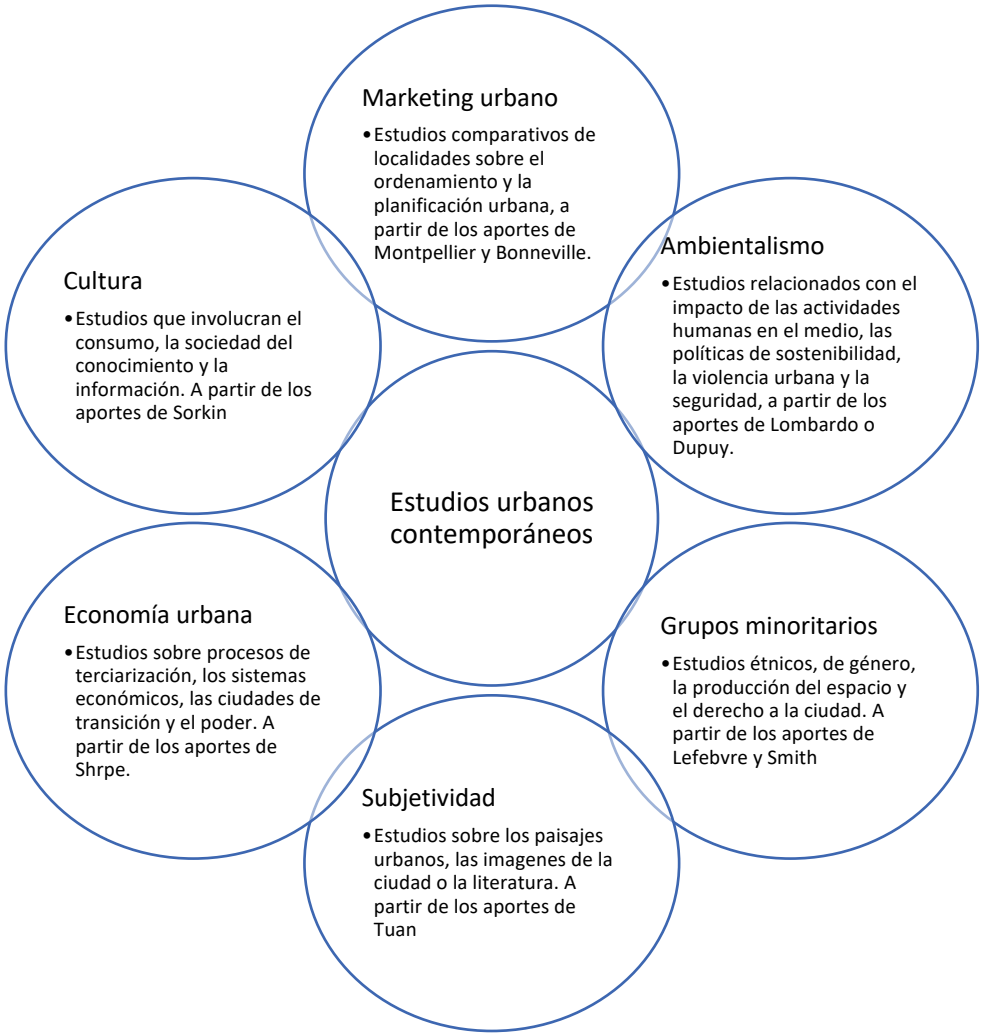
Recientemente, y siguiendo a Carreras y García (2006), los estudios urbanos en los inicios del siglo XXI se centraron en seis grandes temas (ver figura 18).

Con lo anterior, se evidencia una reformulación en los intereses de estudio frente a la ciudad debido a la complejidad de las relaciones que allí se desarrollan. No obstante, Carreras y García (2006) plantean la necesidad de involucrar en el campo interpretativo de la geografía urbana temas relacionados con la cotidianidad y las nuevas tecnologías de la comunicación, Temas que hacen “difusas” las elaboraciones y concepciones sobre el medio urbano.

En esta misma línea, es importante retomar a Hiernaux y Lindón (2006) respecto a la emergencia de diferentes campos de estudio sobre la ciudad en el contexto latinoamericano. Durante la segunda mitad del siglo XX, el ambiente político y militar vivido en gran parte de los países latinoamericanos, influyó de manera decisiva en la situación de exilio de un gran número de académicos, entre ellos geógrafos, quienes, tras décadas de destierro, y al volver a sus territorios natales, trajeron consigo nuevas visiones sobre el análisis espacial. Este fue el caso de Milton Santos, con quien se renovaron asuntos relacionados con la los procesos

económicos, las desigualdades sociales, las tecnologías de la información y la comunicación y el lugar de las ciudades latinoamericanas en el contexto de la globalización.

Figura 18. Temas de los estudios urbanos en el siglo XXI.



Fuente: elaboración propia a partir Carreras y García (2006).

Tras esta renovación epistemológica, los temas vinculados al análisis de lo urbano y la ciudad tuvieron una gran acogida. Se evidenció una preocupación por el estudio de las relaciones espaciales y del ser humano, no solo en el campo de la geografía, sino también en otras ciencias sociales. Así surgen estudios relacionados con la configuración de las ciudades intermedias o en proceso de urbanización y con las condiciones ambientales y de gestión

urbana que de estas se derivan. Al mismo tiempo se encuentran temas acerca de las nuevas funciones económicas que presentan las ciudades en el contexto de la globalización, la inserción de las urbes a la economía mundial y la manera cómo los espacios urbanos se han adaptado a estas dinámicas.

También han sido importantes estudios relacionados con los nuevos espacios de segregación y la subjetividad a partir de los procesos de expansión de los espacios residenciales. Se destacan en esta línea trabajos sobre lo subalterno, lo marginal y la exclusión que dan paso a dinámicas culturales. También se desarrollan análisis respecto a los imaginarios, la gentrificación y la suburbanización en relación con los procesos de renovación urbana, principalmente en los centros históricos de las ciudades. Se integran bajo esta perspectiva estudios sobre el patrimonio urbano y los lugares de memoria. Finalmente se hace referencia a investigaciones dedicadas a la gobernabilidad de las ciudades y la materialización del poder en diferentes escenarios urbanos.

De esta manera se evidencia la diversidad en las corrientes que interpretan y analizan las dinámicas urbanas en el contexto latinoamericano. Esto demuestra la riqueza temática que guarda la ciudad en relación a los procesos políticos, económicos y culturales que involucran de manera directa, y cada más visible, el lugar y papel del sujeto en sus relaciones individuales y colectivas.

1.3.3. La subjetividad como constituyente de la experiencia y la cotidianidad en la ciudad.

En la década de los noventa del siglo XX, Jesús Ibáñez (1991) acuñó la expresión “el regreso al sujeto”, y desde esta idea, se puso en evidencia la relevancia del sujeto en los procesos de indagación al interior de las ciencias sociales. Este interés se volcó hacia el

sujeto, no como objeto de investigación, sino como "un-sujeto-en-proceso" (Ibáñez, 1991), el cual se aleja de la postura de la objetividad y de la esquematizaron impuesta desde del positivismo y del método científico, para convertirse en un ser social que trasciende el orden de objetivo y la universalidad.

Esta preocupación por el sujeto en las ciencias sociales, permite resignificar los campos de estudio emergentes que involucran las percepciones y las pasiones humanas en las interpretaciones el mundo social. Para Ibáñez (1991), gracias al principio de reflexividad, el sujeto pasa de ser un objeto observable, a un sujeto observador, lo que conlleva a transformar los juegos del lenguaje que acompañan los procesos investigativos. Así se pasa de una visión, desde la investigación clásica o de primer orden, centrada en la reproducción del poder desde una mirada unívoca de la pregunta y las respuestas, a una perspectiva de segundo orden tendiente a la promoción de la conversación donde la pregunta y la respuesta entran en un intercambio orientado hacia el cambio social.

> A partir de los intercambios entre preguntas y respuestas, el rol del sujeto en la investigación social y en la enunciación discursiva se transforma. Desde ese regreso al sujeto expuesto por Ibáñez, se comprende la relevancia que ha tenido el proceso de subjetivación en los diferentes campos de estudio, entendiendo al sujeto, no solo como lector de la realidad social o como ser susceptible a ser interpretado dentro del mundo social, sino como gestor de procesos y agente de cambios. De allí la importancia de reflexionar acerca las implicaciones de la subjetividad en la construcción de las visiones de mundo propuestas desde las ciencias sociales (Torres, 2017, pp.72-73).

Involucrar la subjetividad en la interpretación del mundo social, ha generado una serie de cambios epistemológicos y metodológicos que ponen en cuestionamiento los constructos

teóricos hegemónicamente establecidos. Este cuestionamiento conlleva a una reflexión metodológica en torno a las formas de acercarse la realidad, que, para el caso del espacio geográfico, ha dado paso al giro espacial y al giro de la geografía humana. Desde esta perspectiva se problematizan los discursos y las prácticas tradicionales de lo urbano para abrir la posibilidad de involucrar al sujeto en dinámicas espacialmente localizadas, contemplando temas como el territorio, las acciones individuales y colectivas, la cotidianidad, la cultura, la experiencia y la inmaterialidad.

Estas interpretaciones emergentes, que congregan el estudio de la espacialidad y la subjetividad, hacen parte del repertorio que Nogué y Romero (2006) llaman las "otras geografías". Para el estudio de la ciudad, las "otras geografías", según Lindón (2006), involucran los comportamientos y las prácticas espaciales resultantes del actuar humano, que, en relación con la dimensión corporal, dan cabida a la *espacialidad de la vida cotidiana.* Lo cotidiano se presenta como un campo de estudio emergente respecto a los temas de estudio de la geografía tradicional.

En el contexto de la geografía contemporánea, surge la necesidad de centrar la atención en la cotidianidad, donde las prácticas sociales se reconocen desde su carácter diverso, múltiple, incluso, efímero y minúsculo y que gracias, a la subjetividad, constituyen las experiencias espaciales:

> Así ubicadas las prácticas cotidianas como el centro de la experiencia espacial, el desafío es identificar esos comportamientos, acciones gestos, a veces minúsculos, otras veces no tanto, y en muchas ocasiones repetitivos, con los cuales las personas hacen sus lugares, los transforman material y/o simbólicamente, se apropian de ellos, les otorgan ciertas funciones, los eluden, los abandonan o los hacen suyos (Lindón, 2006, p.428).

La cotidianidad, ligada a la subjetividad espacial, se relaciona de manera directa con los sentidos que las personas otorgan a los lugares, la mayoría de ellos, a partir de los contrastes dados desde la experiencia espacial. La construcción de sentido, referente a lo topofílico (agrado por el lugar) o lo topofóbico (rechazo o desagrado por el lugar), surge de la comparación y asociación de los rasgos específicos del espacio con la experiencia vivida.

La construcción de sentidos sobre la ciudad, desde la experiencia espacial, se establece desde las relaciones entre el espacio vivido y el espacio representado de manera tal que "la ciudad es un incesante lugar de producción simbólica que es interpretado de manera rutinaria o inédita por aquellos que lo habitan" (Ramírez y Aguilar, 2006, p.7). En este proceso se involucran elementos materiales, simbólicos y humanos que se insertan en el contexto y las prácticas espaciales. Esto permite, en palabras de Ramírez y Aguilar (2006):

> …pensar la experiencia de la ciudad como un entramado de percepciones y prácticas socio-culturales que se producen en el espacio urbano y que a su vez lo producen y los resignifican. Al hacerlo, revelan diferencias, coincidencias, luchas y conflictos entre uno y otros por ocupar el lugar, por el acceso a los recursos y bienes públicos, por el uso y apropiación de los espacio públicos y privados, la calle, la plaza, el barrio, la colonia, los lugares de trabajo, consumo, entretenimiento y placer. En este sentido, la experiencia urbana, como lo afirma Sennett (2001, p.252) "incluye numerosas referencias cruzadas entre fenómenos desconcertantes" lo que genera relatos, narraciones, interpretaciones, identificaciones y vínculos de apego "a la ciudad en si" (p.8).

El estudio de la ciudad entonces, desde la subjetividad y la experiencia espacial, reconoce en el acto de habitar el espacio geográfico los fenómenos, las acciones y los significados propios de la cotidianidad.

Desde la perspectiva de Harvey (2004), citando a Robert Park (1967), la ciudad es:

> …el intento más coherente y en general más logrado del hombre por rehacer el mundo en el que vive de acuerdo con sus deseos más profundos. Pero si la ciudad es el mundo creado por el hombre, también es el mundo en el que está desde entonces condenado a vivir. Así pues, indirectamente y sin ninguna conciencia clara de la naturaleza de su tarea, al crear la ciudad el hombre se ha recreado a sí mismo (pp.19-20).

Lo anterior permite pensar en las cuestiones subjetivas que acompañan el acto de crear la ciudad (creación que responde a la imagen y a la imaginación acerca del espacio), y la forma como los deseos y vivencias relacionadas con el mundo urbano, están ligadas a un reflejo del sujeto mismo y de sus congéneres. La ciudad se convierte en una creación colectiva donde confluyen y operan múltiples deseos y miradas, y, por lo tanto, su estudio se complejiza involucrando mas allá de las descripciones morfológicas, los imaginarios que construyen sus habitantes.

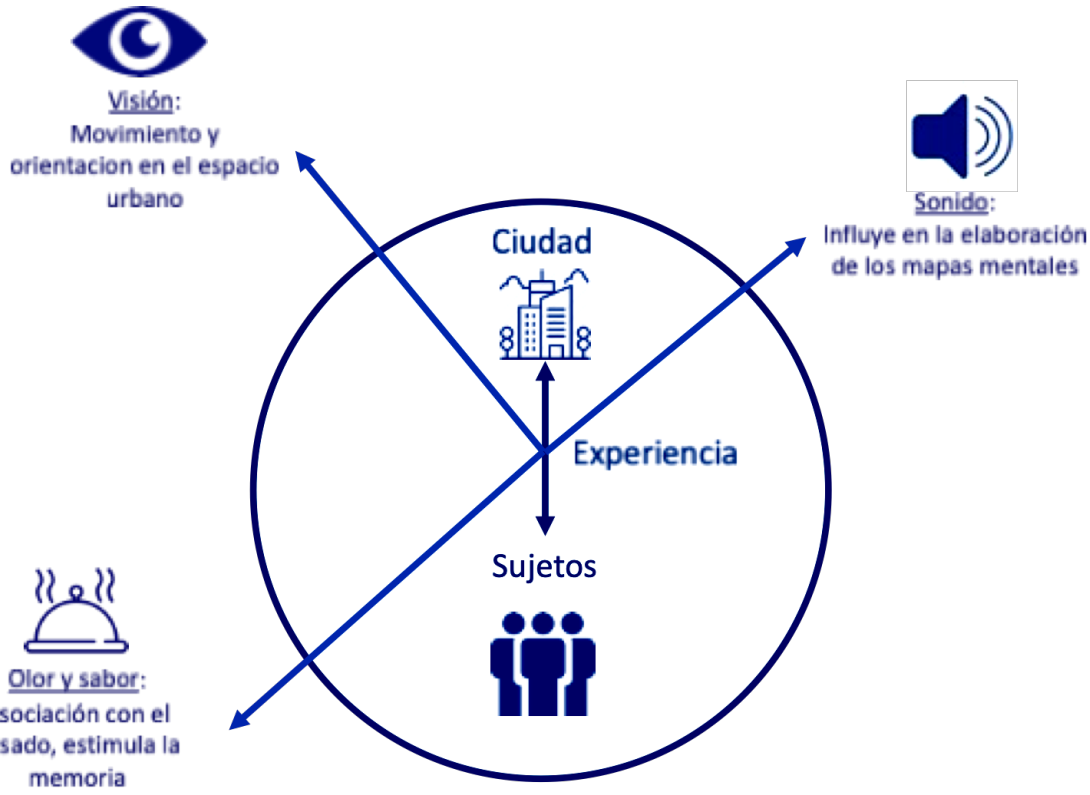
Harvey (2004) explica como la proyección de la ciudad deseada esta relacionada con un ideal del sujeto, de la sociedad, de las relaciones con la naturaleza, de los estilos de vida y los valores estéticos, lo que conlleva a un derecho de "cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo con nuestros deseos" (p.20). El pensar entonces en el reinventar la ciudad a partir de los deseos subjetivos, implica cuestionar la imagen que poseen los sujetos y el ideal de ciudad que proyectan, de allí el derecho a la ciudad involucra el derecho imaginar y el deber de actuar en ella.

Desde una perspectiva fenomenológica, la ciudad se convierte en el lugar donde se evidencian las relaciones entre las experiencias vividas, los seres humanos, el cuerpo y el mundo. Para Havik (2017), el cuerpo tiene un rol fundamental en la percepción del espacio.

Aspectos como la intimidad o la distancia son percibidos por el cuerpo. De esta manera, los sentidos son fundamentales para la experiencia de los sujetos con la ciudad (ver figura 19).

Se entiende como el cuerpo percibe en su totalidad los elementos que componen la experiencia con la ciudad: la percepción visual se relaciona con la capacidad de orientarse y movilizarse, mientras que la percepción sonora, aunque aparentemente desplazada por los estímulos visuales, proporciona información sobre la orientación y la ubicación, habilidades fundamentales para la creación de los mapas mentales. Por su parte los olores y sabores se ligan directamente con la memoria, con aquellos espacios olvidados por la mente. De esta manera las percepciones sensoriales generan asociaciones entre el observador y su experiencia espacial y temporal a partir de las redes que entreteje desde la cotidianidad.

Figura 19. Sentidos relacionados con la experiencia de la ciudad.



Fuente: elaboración propia a partir Havik (2017).

Aquí es importante observar como la experiencia con la cuidad, según Havik (2017), no solo responde a los elementos diseñados físicamente, también es producto de la experiencia individual, la conciencia colectiva y el encuentro entre tres dimensiones: una física, una abstracta y conceptual y una vivencial dada por un conjunto de memorias, asociaciones y pensamientos de cada sujeto.

De esta manera, experimentar la ciudad implica una relación entre los elementos físicos y los aspectos subjetivos y culturales que, en definitiva, permean las prácticas sociales. Para explicar esta relación, Havik (2017) utiliza el concepto de la *transcripción* desde el cual analiza la influencia de los elementos físicos (específicamente arquitectónicos) en la cotidianidad y en las prácticas sociales. Lo anterior involucra una reflexión sobre las formas de vivir en relación con el entorno construido. Aquí la transcripción permite al sujeto lector interpretar la versión original de lo ya constituido, para desarrollar una nueva versión sin perder de vista la esencia de la original.

> Efectivamente, transcribir implica una interpretación del transcriptor, la cual excluye algunos aspectos de la original en favor de otros […] el arte de la transcripción yace en encontrar la "esencia" de la versión original y desarrollar una segunda versión, que sin importar que tan diferente puede ser, encarne el "alma" de la primera (Havik, 2017, p.98).

Bajo esta idea, el sujeto lector – o transcriptor- tiene la posibilidad de involucrar nuevas cualidades a la versión original a partir de la percepción sensorial y la experiencia espacial y temporal. Bachelard (1994) citado por Havik (2017), señala el papel activo del lector, el cual "…participa en la alegría de la creación… como si el lector fuera el fantasma del escritor". El lector construye una nueva versión desde el acto mismo de leer e interpretar, por lo tanto, habitar la ciudad, se convierte en un acto continuo de escritura y lectura del espacio

geográfico a modo de texto.

1.3.4. La ciudad como texto.

La experiencia de la ciudad involucra aquellas prácticas de la cotidianidad, que hacen de este espacio geográfico "el escenario de las actividades sociales" (Havik, 2017, p.107). Desde esta perspectiva, la experiencia y la cotidianidad incluyen todas aquellas narrativas que sobre la ciudad se construyen, narrativas que, en esencia, son espaciales y temporales. Por lo tanto, narrar y leer la ciudad, dependen del contexto social y de la cercanía que el lector posee con el espacio, revelando la multiplicidad en las actividades e historias propias de la subjetividad y la colectividad. De esta manera, el espacio narrativo es dinámico, allí ocurren actividades inesperadas que se manifiestan en el tiempo. Por lo tanto:

> Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como lo explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos (Calvino, 2018, p.15).

Para Montoya (2018) Las narrativas urbanas son "aquello que los actores sociales de la vida urbana están diciendo sobre la ciudad o el vecindario donde viven" (p.39). Aquí se incluyen todos los discursos dados desde la experiencia y desde los cuales se identifican y se explican las acciones en el espacio urbano por parte de sus actores, de tal manera que las narrativas urbanas dan cuenta de las realidades sociales.

La ciudad así expuesta, encuentra una relación directa con el lenguaje, en tanto las palabras expresan significados de las cosas. La denominación de las ciudades, por ejemplo, "contiene una importante revelación sobre la naturaleza de la ciudad" (Llorente, 2014, p.57). Aquí el lenguaje se convierte en una representación de la conciencia conceptual que implica

un proceso de exploración histórica para comprender cómo las palabras llegan a denominar los espacios urbanos:

> El nombre que recibe la ciudad, posiblemente, arranca de su mismo instante de apertura si éste ha poseído de algún modo una existencia real; deriva en los juegos de fonéticos que constituyen toda la historia de la toponimia, o bien se pierde en el recuerdo de quienes habitan cada ciudad. Su existencia oral debe anticipar largamente los signos escritos que pueden certificar el habito de su uso (Llorente, 2014, p.71).

Las diferentes manifestaciones del lenguaje que se encuentran en la ciudad, sean estás materiales y simbólicas, hacen de este espacio geográfico un texto que se lee y reescribe constantemente. Lo anterior permite entender la ciudad como un *performance* que combina el acto de habitar con el encuentro de subjetividades y alteridades. De esta manera:

> Grabar letras en los muros, pintar grafitis, exhibir carteles publicitarios en las fachadas de los edificios, estampar frases en camisetas desechables, incluso, escribir una crónica […] son formas de comunicar y promover el encuentro con la alteridad. La ciudad es indisoluble del acto de escribir que nace simultáneamente de la necesidad de encuentro entre sus habitantes y de la urgencia de nombrar los elementos que la componen (Prata, 2017, pp.41-42).

Por lo tanto, es innegable el papel del lenguaje como forma de enunciación de los elementos físicos y culturales que componen la ciudad, y también, como una posibilidad para expresar y comunicar los sentidos y los significados que se derivan de la experiencia del habitar. En este proceso, se reconoce la temporalidad, no solo como agente que propicia renovaciones del espacio geográfico. La dimisión temporal agencia cambios en los soportes discursivos y las maneras como se perciben las ciudades, de manera que, retomando a Prata

(2017), se entretejen binomios entre la perennidad y la inmovilidad, lo efímero y lo móvil, la conservación y el archivo.

La relación entre texto, espacio y tiempo permite analizar la ciudad a partir de las diferentes formas de expresión que se plasman en las urbes. En este caso, la fotografía recoge, además de los componentes espaciales, aquellos aspectos temporales que se relacionan con la experiencia de los sujetos y que dan cuenta de las percepciones sobre los ritmos urbanos, los movimientos, los espacios fragmentados y la contemplación de la cotidianidad. Así, la fotografía se convierte en un medio de comunicación urbano y un elemento textual de la experimentación humana.

La ciudad como texto configura el pensamiento vulgar de los niños y adolescentes que transitan por nuestras aulas del sistema escolar básico. Este pensamiento determina las decisiones y comportamientos cotidianos. La acción educativa puede incidir en estas acciones si somos capaces de relacionar las concepciones espontáneas con el contenido escolar de las materias, especialmente en el caso de la geografía, pues los problemas sociales determinan el análisis de los contenidos académicos. Además, en el contexto actual, donde la imagen abarca un conjunto comunicativo heterogéneo, es relevante conocer cómo reconocen y perciben los espacios urbanos este tipo de alumnado. Aquí reside una de las claves de la presente investigación.

La ciudad relaciona diferentes tipos de relatos, mediados por la experiencia del habitar y por las diversas formas del lenguaje. En este proceso, la subjetividad y la alteridad entran en relación directa ya que el ejercicio comunicativo entre autores y lectores, conjuga múltiples voces, percepciones e interpretaciones sobre el hecho de crear, recrear y experimentar la ciudad. Para Prata (2017), la ciudad relaciona lo móvil con lo inmóvil, la contemplación con el ritmo que marca la cotidianidad, por lo tanto, se convierte en un texto que se produce desde

lo cotidiano y deja de ser un escenario de ocurrencia para convertirse en un elemento constitutivo de la experiencia.

> El observador y el espacio son, por consiguiente, elementos dependientes entre si, los cuales se atribuyen sentidos mutuamente, desempeñando ambos un rol activo en la creación de sentido. De esta forma, es en este diálogo entre el observador y lo cotidiano que se materializa en la dinámica de la ciudad. Cuando irrumpe en la conversación, el lector participa en la experiencia de producción del espacio multiplicando las posibilidades de actuación e interpretación de la propia ciudad, la cual es de esta forma simultáneamente habitada en sus calles y en los textos que sobre (y para) ella se escribe (Prata, 2017, p.52).

La ciudad entonces, está compuesta por una compleja red de significados, los cuales constituyen el espacio como un lenguaje escrito y reescrito por la experiencia subjetiva y colectiva.

1.3.5. Dimensión educativa de la ciudad.

La ciudad, en palabras de Mumford (2018) es una institución social que cumple funciones sociales, por lo tanto, es un "plexo geográfico", una organización económica, un proceso institucional, un teatro de acción social y un símbolo estético de unidad colectiva. En un sentido amplio:

> Puede describirse la ciudad, en su aspecto social, como una estructura específicamente dirigida a la creación de oportunidades diferenciadas para lograr una vida común y un drama colectivo significativo. Puesto que las formas indirectas de asociación, con ayuda de signos, símbolos y

> organizaciones especializadas, fomentan el intercambio cara a cara, las propias personalidades de los ciudadanos adquieren múltiples facetas y reflejan intereses especializados (Mumford, 2018, p.595).

Comprender la ciudad desde su dimensión social, confirma la existencia de formas subjetivas y asociativas que se complementan con las formas físicas que la constituyen. En este sentido la ciudad se complejiza, y su análisis permite evidenciar como su organización física, se subordina a las necesidades sociales (Mumford, 2018). Con lo anterior se sustenta que la educación, al ser una práctica y necesidad social, está inscrita en las prácticas espaciales que configuran la ciudad. Además, al estar permeada por diferentes tipos de lenguaje, congrega y expresa elementos susceptibles a ser enseñados y aprendidos por sus habitantes.

Desde la perspectiva de las geografías de la cotidianidad, el estudio de la ciudad tiene un énfasis en la forma de vivir y experimentar los espacios habitados. Lo anterior involucra la experiencia con el lugar, los sentidos de apropiación, apego, añoranza y significación espacial, aspectos que, según Cely y Moreno (2016), permiten construir un conocimiento de la ciudad a partir de las formas de vida y las prácticas de sus habitantes. La potencialidad que la cotidianidad y la experiencia espacial posee en el ámbito educativo permite integrar saberes, rutinas, rituales y prácticas, individuales y colectivas, que dan cuenta de las realidades espaciales que son sujeto de enseñanza y aprendizaje desde la educación geográfica.

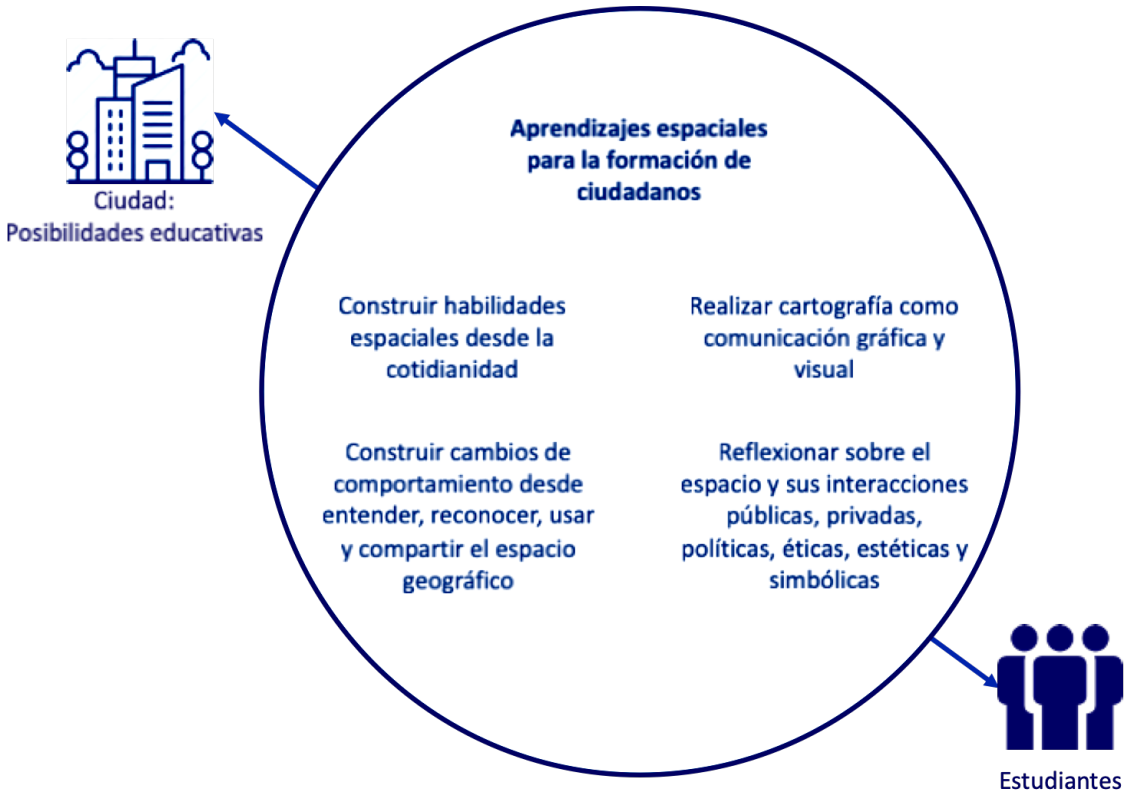
> De allí que percibir el espacio geográfico y particularmente el urbano desde los sentimientos y las emociones instaura la posibilidad cada vez más clara de clasificar los espacios geográficos de acuerdo con sus texturas, colores, olores, espesuras y sentidos. Es decir, lograr reconocer y comprender diversas formas

del espacio, y en espacial de su enseñanza (Cely y Moreno, 2016, p.31).

El reto propuesto por Cely y Moreno (2016), y que se asume en la presente investigación, es el de establecer otras formas de interpretar las realidades socio-espaciales para la enseñanza de la ciudad, que transcienda los aspectos físicos, para involucrar "entramados urbanos, maneras de territorialización", entre otros aspectos que contribuyan a descubrir la ciudad y resignificar su sentido.

En este sentido, la geografía escolar, enfocada en la ciudad presenta diversas posibilidades (ver figura 20)

Figura 20. Posibilidades educativas de la ciudad.



Fuente: elaboración propia a partir Cely y Moreno (2011).

Desde estas posibilidades educativas, se entiende la ciudad como una construcción social en la cual se reproducen los modos de vida y las visiones de mundo. Como construcción humana plantea responsabilidades compartidas que se convierten en ejercicios de formación del habitante y del ciudadano (Narváez, 2014). Pero estos procesos de formación, al estar inmersos en prácticas sociales y cognitivas, dadas desde la experiencia, involucran aspectos como la percepción y la imaginación que alimentan la cotidianidad de manera invisible o tangible.

El ser humano en su experiencia espacial, adquieren conocimientos a partir de los elementos físicos y cognitivos que dotan de significado la cotidianidad. Por lo tanto, los sujetos, en sus diferentes roles, se convierten en actores activos en la construcción de la ciudad, así como en sus procesos educativos. La relación que guarda el aprendizaje con el nivel situacional de la persona, influye el desarrollo cognitivo desde la motivación que alimenta la imaginación, las representaciones y las prácticas. En este sentido Narváez (2014), citando a García y Muñoz (2013), indica:

> …el desarrollo de la imaginación surge de lo imaginario como una fuente primaria, y cómo entender lo imaginario, la imaginación y las representaciones sociales es un paso importante para explicarnos al mundo tal y como lo concebimos, tal y como lo producimos. Trabajar en la educación de la imaginación para la construcción de la ciudad es así el vehículo para entender los mundos que habitamos, y de paso, para entender sus construcciones (p.289).

Si se parte del hecho, como se ha venido argumentando, que hacer ciudad en un proceso que sobrepasa la configuración física del espacio, es posible integrar a los procesos educativos aspectos de la subjetividad como el percibir, el vivir, el experimentar y el imaginar

la ciudad. De esta manera, dentro de las potencialidades de la ciudad como escenario educativo, se encuentra la imaginación que permite conocer, entender, actuar, reflexionar y construir no solo una, sino una variedad de ciudades a partir de los mundos posibles de sus habitantes.

Desde la perspectiva de Narváez (2014) la formación para la construcción de la ciudad involucra la manera como se habita este espacio geográfico desde dos dimensiones: el lugar y el ser. Las relaciones que se establecen desde estas dos dimensiones plantean dos ejes de análisis que articulan a los sujetos con el medio. El primer eje (horizontal) hacer referencia al contexto situacional que pueden integrar o disgregar las diferentes perspectivas desde la experiencia del habitar. El segundo eje (vertical) sitúa la estructura el medio que integra la escala de la ciudad y la perspectiva desde la cual sus habitantes observan el lugar. De esta manera, se articulan, en palabras de Narváez (2014), los ejes de la planificación de una educación para construir la ciudad (ver figura 21).

Se establecen diferentes niveles de diálogo entre los sujetos y la ciudad, según la escala y la perspectiva desde la que se experimente la ciudad. Así mismo se establecen diferentes formas de educación, ya que se combinan las perspectivas y los usos que los habitantes establecen para conocer y vivir la ciudad, de manera que, las prácticas y las estrategias que se desarrollan para potenciar las habilidades espaciales, permiten conocer y apropiar el espacio desde la experiencia del sujeto frente a cada una de las escalas del entorno (cercano o lejano).

Respecto a la ciudad como categoría de análisis para la presente investigación, se entiende que ésta, al ser una fenómeno social y cultural, esta permeada por innumerables elementos materiales e inmateriales que se concretan en sus contenidos morfológicos y las prácticas derivadas de las interacciones sociales. Desde la visión de la producción del espacio, la

ciudad se concibe como una consecuencia de los procesos de producción económica y la división del trabajo que trajo consigo la industrialización y la posterior consolidación del capitalismo. Con ello, el uso de los recursos con el objetivo de dar respuestas a las demandas económicas, se convierte en la principal preocupación en el estudio de las ciudades contemporáneas.

Figura 21. Ejes de la planificación de una educación para construir la ciudad.



Fuente: Narváez, 2014, p.294, adaptación propia.

Sin embargo, para la investigación se tienen en cuenta los elementos que constituyen la construcción social del espacio, en este caso de la ciudad. Para esto se analizan los intercambios entre los sectores y los elementos que conforman la morfología de la ciudad y las prácticas que generan transformaciones y continuidades. En este sentido, desde las prácticas espaciales, se reconoce el dualismo entre el hacer y el deshacer que constituyen el espacio como Palimpsesto.

Al tener presente la subjetividad dentro de la construcción social del espacio, se identifica

una variedad de perspectivas que configuran la ciudad como escenario donde se construyen realidades. En este sentido, el ámbito de lo público, en conjugación con lo privado, se convierte un elemento de la ciudadanía y de la cultura. Por lo tanto, el análisis de estos elementos permite comprender los niveles de apropiación e identidad que se construyen en torno a las ciudades a partir de los aspectos morfológicos y de las prácticas espaciales. Caracterizar las subjetividades que se producen en el contexto de la ciudad instituye este espacio geográfico como producto de las ideas y de las imágenes creadas desde los vínculos perceptuales e imaginativos.

En este proceso, además de las características subjetivas y espaciales, se tienen presentes aquellos elementos temporales que se materializan en la cotidianidad de la ciudad, de tal manera que se pueden vislumbrar las dinámicas de los movimientos y los desplazamientos como efectos de los cambios presentes en el espacio. Desde la subjetividad, se comprende cómo el papel del ser humano se transforma y lo cotidiano adquiere un valor singular a dotar de significados el acontecer urbano. Por lo tanto, la ciudad es entendida como una construcción colectiva donde las percepciones y los significados hacen parte de la multiplicidad de miradas desde la cuales se puede interpretar las vivencias ciudadanas. Para esto, el cuerpo se convierte en vehículo de los procesos de transcripción, donde los elementos físicos influyen en las ideas y las concepciones de los sujetos a partir de la relación que establecen con el medio desde los sentidos.

Frente a la experiencia, en suma, con la percepción y la construcción de las imágenes mentales, se materializa la subjetividad desde las versiones de mundos posibles y la interpretación de los mundos ya constituidos. Por lo tanto, al acudir a la metáfora de la ciudad como texto, se reconoce el papel del lenguaje en la construcción de la ciudad desde lo material y lo simbólico y la manera como las diferentes narrativas se consideran una

posibilidad didáctica para la educación geográfica de la ciudad. Con ello se abre la posibilidad de interpretar las formas de hacer mundos desde la percepción, la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos.

Para la investigación, la ciudad como texto que permite agenciar procesos educativos, incluye diferentes niveles escalares: la escuela, el barrio y la ciudad, con el propósito, de evidenciar, desde la experiencia misma de los estudiantes, las relaciones que guardan los elementos materiales (espacios públicos y privados) con la construcción de las percepciones y los imaginarios sobre la ciudad (topofílias, topofobias, miedos, entre otros). Desde la interpretación de los imaginarios urbanos, se buscan comprender las prácticas espaciales de los estudiantes desarrollan en su cotidianidad, las cuales pueden tener mudanzas a partir de los cambios y de las permanencias tanto de las vivencias como de los elementos materiales, que finalmente dan sentido y significado a la experiencia con el espacio. Es importante señalar, que la dimisión temporal en este contexto, tiene un alto grado de influencia debido que ciertas practicas y decisiones temporales dependerán del momento en que se genera la experiencia espacial (mañana, tarde, noche), evidenciando la relación estrecha de la triada tiempo-espacio-sociedad.

1.4. Las percepciones, las imágenes y los imaginarios de la ciudad: formas de hacer mundos.

Los seres humanos, utilizamos nuestros sentidos para recibir la información del mundo que nos rodea. Entre la diversidad de estímulos, la visión, se considera el sentido que mayor representatividad posee; debido a ello, es a partir de las imágenes, reales y mentales, que encontramos la posibilidad de interpretar las formas y las relaciones que se establecen en el espacio. De esta manera, las percepciones cotidianas por medio de los sentidos, constituyen,

junto con las concepciones y las vivencias del medio, la experiencia espacial que genera sensaciones y significados en relación con mundos anteriores o anhelados.

Los elementos materiales y simbólicos que percibimos por medio de los sentidos, junto con los procesos cognitivos y las relaciones de alteridad, conforman nuestra imagen del espacio, que, para el caso de la ciudad, se diversifica a partir de la experiencia particular. Con lo anterior, se busca explicar cómo, desde las múltiples miradas individuales, se conforman múltiples mundos posibles, que, al ser compartidos, conllevan a la creación de imaginarios sobre los espacios y las prácticas que cotidianamente se desarrollan en diferentes niveles temporales.

Esta manera de hacer mundos, desde la perspectiva de Goodman (1990) tienen un lugar importante en los cuestionamientos, los cambios y las permanencias que configuran la realidad y, analizar está configuración, a parir de la cotidianidad de los sujetos, contempla la dimensión subjetiva y la dimensión inter-subjetiva que conlleva a la construcción de una imagen y de unos imaginarios frente al contexto.

Al tomar como lugar de análisis la ciudad, se tienen en cuenta los posibles mundos que se generar a partir de las percepciones que tienen sus habitantes y de los comportamientos que se derivan de ellas. La ciudad como texto, escrito y leído por las subjetividades, se plantea aquí como el escenario donde se relacionan las múltiples percepciones, vivencias y proyecciones, dentro de la construcción de la imagen de la ciudad y de los imaginarios que delinean la manera de hacer mundos.

1.4.1. Las formas de hacer mundos

Nelson Goodman (1990), analiza la existencia de múltiples mundos compuestos por diversos hechos. Para el caso de la ciudad, esta existencia abarca elementos como el

emplazamiento, la trama urbana, los procesos de renovación y las dinámicas de los espacios públicos y privados que incluyen los flujos de energía. Todos estos, constituyen el estudio morfológico de la ciudad. Sin embargo, desde Goodman, para analizar la existencia de los diversos mundos que cohabitan en la ciudad, se hace necesario acudir a las percepciones y las vivencias de los sujetos.

A partir de la influencia del giro subjetivo en las ciencias sociales (giro lingüístico, giro cultural, giro espacial, entre otros), permearon los constructos teóricos y metodológicos de la geografía, se adopta la subjetividad como categoría de análisis espacial. Si bien, la necesidad de involucrar la subjetividad dentro de los análisis espaciales hace parte de las reflexiones recientes de la geografía humana, lo que se busca establecer desde la construcción de mundos, involucra, además de la subjetividad y de la percepción, otros elementos relacionados con los signos y los discursos que se relacionan de manera directa con las nociones de la realidad y de lo verdadero.

Desde esta perspectiva, entender al sujeto como hacedor de mundos, implica tener en cuenta las vivencias, las pasiones (sensorialmente percibidas) y las experiencias que le dan significado a dicha construcción. Al tiempo, se hace fundamental reconocer ciertos enunciados de verdad que están legitimados a partir de marcos de referencia (constituidos por las percepciones, los constructos epistemológicos y la sensibilidad del mundo), y que están modificados por las circunstancias espacio-temporales, las instituciones, los intereses propios y los colectivos. Es en este punto, reconociendo a partir de Goodman (1990) la existencia de diferentes enunciados de verdad, que se plantea un cuestionamiento respecto a la existencia de múltiples mundos, o de múltiples subjetividades que hacen posible la coexistencia de varias versiones que enuncian un mismo mundo.

El concebir la existencia de múltiples versiones del mundo, a partir de diferentes marcos

de referencia, presume que la forma de comprender y aprender el contexto estará igualmente inscrita dentro de ciertos marcos que influyen de manera directa en el actuar y en el narrar dichos mundos. El involucrar la narración dentro del análisis propuesto tiene en cuenta los sistemas de representación que, además de lo verbal, incluyen otras formas discursivas que hablan de la realidad.

Para el caso que aborda la investigación, las diferentes maneras ver y narrar el mundo se pueden interpretar en dos vías: el lenguaje fotográfico y el lenguaje verbal. En los estudiantes, el lenguaje fotográfico se convierte en la posibilidad de captar sus interpretaciones del mundo en la dimensiones temporales, espaciales y técnicas. El momento de componer una fotografía es una decisión temporal influye en una narrativa frente a las practicas: desplazamientos, concurrencias estados de animo; de igual manera, el lugar de la composición determina niveles de afectación, así como la visualización de elementos del paisaje que pueden dar cuenta de elementos generales o particulares. En el caso de la técnica, las narraciones involucran el enfoque, el realce de un color, el plano, el ángulo, desde los cuales se da cuenta de las relaciones que poseen los estudiantes con su espacio. Finalmente, desde el lenguaje verbal, acompañar la interpretación fotográfica con las razones de la composición, permite un diálogo intersubjetivo que evidencia experiencias y lugares en común entre los estudiantes, lo que conlleva a compartir una construcción colectica del mundo circundante.

En este sentido, al tener en cuenta los diferentes tipos de representaciones de la realidad, es posible construir versiones de mundo que involucren los imaginaros y las narraciones que producen acerca del espacio, lo cual conlleva a crear una imagen de la ciudad que refleja los marcos de referencia y las experiencias previas de los sujetos. Sin embargo, como lo plantea Goodman (1990), construir mundos, en este caso urbanos, alejados de cualquier sistema de representación, se hace una tarea poco probable, debido a que no existiría un nivel de

comunicabilidad entre el espacio y los sujetos.

Al respecto, Goodman (1990) propone "…generar un estudio analítico de los tipos y de las funciones de los símbolos y de los sistemas simbólicos" (p.22). Lo anterior, relacionado con el estudio de la ciudad, implica tener en cuenta los aspectos simbólicos, verbales o no verbales que configuran y narran los contextos: "los contenidos que carecen de forma desaparecen. Podemos percibir palabras sin mundo, pero no podemos concebir un mundo carente de palabras o de otros símbolos" (Goodman, 1990, p.23).

Insistir en el análisis respecto a las formas cómo se narran y se configuran las versiones del mundo, permite involucrar el papel que cumple el estilo, como elemento estructural en la manera de hablar de la realidad. Respecto a esto, se establece una diferencia entre tres criterios: el contenido del mundo, la narración de ese contenido y la forma como se narra. Por lo tanto, así como existen diferentes formas de narrar un contenido, también existen maneras disimiles de decir o enunciar dicho contenido. En este sentido, la construcción de mundos esta también mediada por el estilo, y, por lo tanto, al presentarse diferentes estilos, se genera la existencia de múltiples maneras de interpretar el mundo. En este proceso se tienen en cuenta tres elementos relevantes: la percepción, la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos como categorías de interpretación social y espacial.

1.4.2. Percibir el mundo, el primer acercamiento a interpretar la ciudad.

Como se planteó en líneas anteriores, la forma de hacer los mundos, involucra directamente la percepción, siendo esta la capacidad de captar el medio por medio de los sentidos y generar una idea mental de la realidad. La percepción, en este caso, hace posible apreciar las partes de la complejidad que rodea al ser humano, acudiendo para ello a las experiencias que estimulan la capacidad sensorial de captar, de manera real o aparente, los

cambios y los movimientos de las figuras presentes en el contexto. De esta manera la percepción involucra, además de la capacidad sensorial, la experiencia que surge de la vivencia diaria, y que, por lo tanto, guarda una "…correspondencia biunívoca entre estimulación física y la experiencia psicología (Goodman, 1990, p.122).

Para el caso del análisis espacial, la percepción juega un papel primordial en la interpretación de los comportamientos humanos. Al respecto, Capel (1973) indica que "…la percepción humana en la formación de una imagen del medio real […], es la que influye directamente sobre su comportamiento" (p.1), y en consecuencia:

> El engarce de la percepción del medio con el comportamiento se realiza mediante el acto de la decisión, el cual está directamente relacionado con la imagen que el hombre se forma del medio; como dice Downs: <el comportamiento espacial es función de la imagen, y la imagen es el lazo del hombre con su medio>. La mente del hombre, donde tiene lugar la percepción, la formación de la imagen y la decisión, se convierte así en un campo nuevo de investigación geográfica si es que queremos entender realmente la acción del hombre sobre el medio terrestre (Capel, 1973. P.66).

Ahora, si a través de la percepción, el ser humano desarrolla la capacidad de construir una imagen de su contexto, en este caso de la ciudad, y si a partir de esa imagen se configuran los comportamientos individuales y colectivos, es necesaria una reflexión en torno a cómo la forma de hacer mundo, involucra, además de las percepciones y las enunciaciones verbales y simbólicas, los comportamientos que derivan de la experiencia. Ejemplo de ello son las decisiones que toman los estudiantes respecto a las prácticas espaciales. Estas prácticas implican desplazamientos, relaciones ambientales relaciones sociales y sentidos de

apropiación a partir de los grados de agrado o desagrado por los lugares (topofilias y topofobias) en la ciudad o el barrio (parques, calles, hitos) o la escuela (salones, zonas comunes, baños). Lo que permite dar cuenta de la manera como el mundo se construye desde los atributos simbólicos y las prácticas espaciales que cada sujeto.

Lo anterior se podría dar como un hecho directamente correlacional si se retoma lo enunciado por Capel donde la percepción es el primer paso para tomar decisiones respecto al ambiente. Sin embargo, es necesario incluir un elemento más. Al tener la percepción grados de significancia que se mueven entre lo real y lo aparente, ¿es posible diferenciar entre una imagen del mundo real y una aparente? y de forma más concreta, ¿cómo esta diferencia, o la falta de ella, contribuye a gestar unos comportamientos que respondan a las necesidades reales del contexto?

Estos cuestionamientos, se vuelven pertinentes para analizar dentro de la construcción de mundos relacionados con la espacialidad de la ciudad, lo que Goodman (1990) ubica como *los límites espaciales y temporales* de la percepción, desde los cuales se entiende que "el sistema visual tiende hacia la uniformidad y la continuidad influido por lo que ha visto y hecho con anterioridad" (p.131). Por lo tanto, la percepción está marcada por la experiencia y los sistemas de referencia previos que permiten identificar los cambios espaciales y temporales de manera gradual, pero al existir vacíos perceptuales, la misma experiencia crea complementos que "llenan las lagunas espacio-temporales".

No obstante, la toma de decisiones a partir de los procesos perceptivos, es fundamental en la interpretación de las prácticas espaciales. Para Tuan (2007), la percepción es el punto de inicio dentro del proceso de afectación respecto al espacio, y desde la cual se toma la decisión de aceptar o rechazar los estímulos del ambiente a partir de la experiencia y el cúmulo de valores e intereses, muchos de los cuales parten de un proceso cultural donde median las

creencias y actitudes colectivas. En este contexto, al hablar de los grados afectivos entre el sujeto y el espacio, se reconoce el concepto de *topofilia* como "el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante. Difuso como concepto, vívido y concreto en cuanto experiencia personal…" (Tuan, 2007. Pág. 13).

En este punto, en el que se reconoce la capacidad que posee el ser humano de asociar situaciones vividas para subsanar los vacíos que los sentidos no alcanzan a captar de la complejidad, se reflexiona sobre la relación entre la percepción y la construcción de la imagen de la ciudad y de los imaginarios urbanos.

1.4.3. La imagen de la ciudad: la construcción mental de mundos posibles

Al retomar los postulados de Goodman (1990), desde los cuales se fundamenta la funcionalidad de la percepción en la asimilación de los cambios y movimientos que suceden de forma real y los que se generan de manera aparente, se puede involucrar el concepto de *imagen de la ciudad* como elemento constituyente en la construcción de mundo. Para ello es pertinente retomar los postulados de Lynch (2000), quien establece varios atributos dentro de esta construcción.

Para Lynch, la imagen de la ciudad se construye a partir de la percepción de sus habitantes, lo que le da a la ciudad una denominación subjetiva que involucra la capacidad de los sujetos en la identificación de los símbolos que componen los espacios y que permiten una aprehensión de los mismos. Esta capacidad se concibe como la *legibilidad*, y se convierte en un primer constructo mental de la imagen de la ciudad.

Luego de generar una primera aproximación mental del espacio, Lynch indica que la *elaboración de la imagen* es "…el resultado de un proceso bilateral entre el observador y su medio ambiente. El medio ambiente sugiere distinciones y relaciones, y el observador –con

adaptabilidad y a la luz de sus propios objetivos- escoge, organiza y dota de significado lo que ve" (Lynch, 2000, p.15). En este sentido, la imagen se forma a partir de los intereses que convocan al sujeto frente al espacio.

En este proceso, la imagen de la ciudad debe estar dotada de una estructura y una identidad. *La identidad* se logra establecer en el momento en el cual el sujeto logra distinguir un objeto de la multiplicidad de objetos presentes en el espacio. Pero al mismo tiempo este objeto como identidad separable, se relaciona con los demás elementos dentro de una *estructura*. Estos atributos, en especial la identidad, son manifestaciones del grado de significancia que cada sujeto le da a cada elemento del espacio a partir de la relación práctica o emotivas que el observador entabla con dicho objeto.

Finalmente, y luego que el sujeto elabora una imagen mental del espacio, la relaciona con el ambiente y la dota de identidad, estructura y significado, se establece *la imaginabilidad,* como la cualidad que "facilita la elaboración de imágenes mentales del medio ambiente que son vívidamente identificadas, poderosamente estructuradas y de suma utilidad" (Lynch, 2000. p.19).

Relacionando con lo anterior, se puede indicar que la elaboración de la imagen de la ciudad como representación subjetiva del mundo urbano, involucra el reconocimiento perceptual de los símbolos espaciales, así como la significación, la organización y la intencionalidad que otorgan los sujetos al espacio a partir de las vivencias y de los marcos de referencia presentes en el proceso de construcción de mundo.

Pero, al analizar este proceso de construcción, tanto en Lynch como en Goodman, surge un cuestionamiento respecto a las continuidades y rupturas espaciales y temporales que se presentan en la interacción que se establece entre los sujetos y el espacio.

Para Lynch (2000) "Los elementos móviles de la ciudad, y en especial las personas y sus

actividades son tan importantes como las partes fijas", desde allí que dentro de este proceso de construcción casi todos los sentidos están en acción y la imagen de la ciudad se establece desde la combinación de todos estos sentidos, teniendo en cuenta que tanto la construcción de la imagen como en la misma dinámica urbana "no hay un resultado definitivo, sino una sucesión ininterrumpida de múltiples fases" (Lynch, 2000, p.10). En Goodman (1990), este interrogante, se plantea al concebir, dentro de la variedad de formas de interpretativas, la preexistencia de otros mundos que se constituyen como marcos de referencia en la construcción de otros mundos.

Relacionado con este proceso de rupturas y continuidades espacio-temporales, se analiza cómo la existencia de elementos móviles y fijos dentro del espacio y la preexistencia de otros mundos, hace posible establecer una citación o inclusión de un mundo dentro de otro mundo, de una imagen dentro otra imagen o una percepción dentro de otra percepción. Con lo anterior, se logra vislumbrar las implicaciones de interpretar la construcción de los imaginarios urbanos como síntesis y manifestación de las diversas formas de hacer mundos desde la construcción de la imagen de la ciudad.

1.4.4. Imaginarios urbanos: mundos posibles compartidos.

Desde una visión platónica, la construcción de los imaginarios estuvo relacionada con una capacidad psicológica de formar, producir, reproducir o crear imágenes. Banchs, Agudo y Astorga (2007) plantean que esta facultad en el contexto de la antigua Grecia era vista de manera positiva al ser una competencia cognoscitiva de los seres humanos, pero al tiempo se entendía como un elemento negativo al deformar la realidad, dándose una dicotomía entre una imaginación creadora y una imaginación científica, esta última retomada por el pensamiento moderno del siglo XVIII.

Para el siglo XIX, el término imaginación estuvo más vinculado a un proceso imaginativo que a la capacidad de producir imágenes. Sin embargo, para el siglo XX, y en relación con los giros subjetivos dados al interior de las ciencias sociales, se observó una preocupación por definir los imaginarios dentro de las acciones sociales desde sus características, propiedades y efectos. Esta perspectiva psicológica de entender los imaginarios, definió su carácter individual al plantearlos como ideas proyectivas que adquirían el carácter de social al materializarse en sistemas sígnicos (verbales y visuales). Sin embargo, Bachelard (1994) va a plantear la imaginación, no como la facultad de crear imágenes, sino como manera de deformar las imágenes que se adquieren desde la percepción.

De esta manera y dentro de la teoría social, el imaginario se refiere a la creación psíquica de deseos y afectos del sujeto, que al ser compartida llega a la categoría de imaginario social y cohesiona una colectividad a partir de una legado socio-histórico y cultural. Así, el imaginario se concibe como una creación individual (imaginario radical) y colectiva (imaginario social) que proyecta deseos y afectos a partir de la socialización, la memoria y las construcciones sociales.

Las diversas versiones o formas de conceptualizar el término imaginario dan cuenta de su carácter intersubjetivo y socio-histórico, al respecto mencionan Banchs, Agudo y Astorga (2007)

> El término de imaginario ha ejercido una importante influencia tanto en sociología como en antropología, la comunicación y la psicología […] adoptando en cada uno de los casos múltiples sentidos que se encuentran asociados a una diversidad de nociones en cada uno de estos campos del saber (p.51).

El hablar de imaginarios conlleva a retomar los procesos de subjetivación resultantes de las vivencias cotidianas, las cuales, al dotar de sentido las imágenes mentales que se construyen y reconstruyen del entorno, se traduce en la capacidad de imaginar el espacio, que, para el propósito de la presente investigación, se materializa en el espacio urbano. Sin embargo, la capacidad de imaginar, en términos de Lindón y Hiernaux (2012) "… no se reduce a la escala individual" (p.15) por lo tanto en este proceso se hacen presentes procesos sociales intersubjetivos, los cuales son pertinentes, pero poco abordados, en los análisis espaciales.

Al ser una premisa dentro de la investigación el estudio de la subjetividad y su aporte en el análisis espacial, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, se encuentra como categoría de análisis los imaginarios urbanos, a partir de las consideraciones de García Canclini (2010) y Silva (2009 y 2013).

Desde los planteamientos de García Canclini, se establece una relación entre las maneras de imaginar lo urbano, el consumo y las desigualdades sociales. Sumando a lo anterior, como consecuencia de los procesos sociales propios de las ciudades latinoamericanas, la multiculturalidad se hace presente como un elemento relevante en el análisis del espacio urbano, al tiempo que las configuraciones y reconceptulizaciones que se presentan de la ciudad.

A partir de estas y otras características, se establece una conceptualización de los imaginarios urbanos:

> No solo hacemos la experiencia física de la ciudad […] sino que imaginamos mientras viajamos, construimos suposiciones sobre lo que vemos, sobre quienes se nos cruzan, las zonas de la ciudad que desconocemos y que tenemos que atravesar para llegar a otros destinos, en suma, qué nos pasa con

> los otros en la ciudad. Gran parte de los que nos pasa es imaginario, porque no surge de la una interacción real. Toda interacción tiene una cuota de imaginario, pero más aún en estas interacciones evasivas y fugaces que propone una megalópolis (García, 2010, p.91)

Aunque la perspectiva de García Canclini se enfoque en la construcción de imaginarios a partir de los viajes cotidianos en la ciudad, se resalta como desde las interacciones "fugaces" de los sujetos con el espacio, se crean imaginarios que revisten esta categoría precisamente por surgir en la imaginación de los sujetos, sin tener, en la mayoría de los casos, una interacción directa los dichos lugares.

Como complemento de lo anterior, García Canclini (2010) también indica: "…lo imaginario remite a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable, los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o desearíamos que existiera" (p.154). De esta manera, los imaginarios acerca de los urbano, se relacionan de manera directa con la observación y las elaboraciones mentales asociadas a la experiencia y a las expectativas sobre el espacio.

Como segundo referente se acude a la definición expuesta por Silva (2009), quien indica:

> …los imaginarios no son sólo representaciones en abstracto y de la naturaleza mental, sino que se "encadenan" o se "incorporan" en los objetos ciudadanos que encontramos a la luz pública y de los cuales podemos deducir sentimientos sociales como miedo, amor, rabia o ilusiones y estos tales sentimientos citadinos son archivables a manera de escritos, imágenes, sonidos, producciones de arte o texto de cualquier otra materia, donde lo imaginario impone su valor dominante sobre el mismo objeto" (p. 3).

Así se pueden entender que

> …la construcción de las versiones del mundo sobre lo urbano se materializa en la existencia de los imaginarios urbanos, siendo estos, no solo la representación mental de los espacios físicos de la ciudad, sino una concreción de la suma de los sentidos, las experiencias, los significados y los sentimientos que se desprenden de la relación espacio-tiempo-sujeto (Torres, 2017).

A partir de lo cual se hace necesario interpretar los marcos de referencia que cada sujeto crea desde su experiencia, lo cual se concreta en los niveles de afectación que posee el espacio sobre la emocionalidad del sujeto y por ende, sobre sus comportamientos. Retomando a Silva (2013) los estudios de los imaginarios deben tener presentes tres momentos o "inscripciones":

- Inscripción psíquica: "Quiere decir que cuando el fantasma aparece domina el orden imaginario en la percepción social" (p.39). Esta inscripción observa el tipo de sentimientos que dominan la percepción, en este caso las espaciales.
- Inscripción social: "Lo imaginario no corresponde solo a una inscripción psíquica individual, sino nos brinda una condición afectiva y cognitiva dentro de comunidades sociales" (p.40). Lo social en este punto se relaciona con las diferentes mediaciones que permiten generar presupuestos colectivos expresados en representaciones que configuran la identificación social, afectan el conjunto de sujetos y gestan los imaginarios comunes.
- Inscripción tecnológica: "Que brinda una técnica para materializar la expresión grupal [que a su vez] afecta los posibles imaginarios a producir y percibir" (p.42). Aquí se hace referencia a las técnicas que permiten la representación, materialización o creación de la visión del mundo, lo cual se asocia tanto con el desarrollo, como con el propósito y uso la tecnológica del momento histórico en el cual se inscribe.

Desde estas dos posturas, se pueden entender que la construcción de las versiones del mundo sobre lo urbano, se materializa en la existencia de los imaginarios urbanos, entendidos estos, no solo como la representación mental de los espacios físicos de la ciudad, sino como la concreción de la suma de los sentidos, las experiencias, los significados y los sentimientos que se desprenden de la relación espacio-tiempo-sujeto.

En esta suma de elementos espaciales, temporales y subjetivos, que da como resultado la construcción de la imagen de la ciudad y la existencia de los imaginarios urbanos, se plantea también como una evidencia de la configuración del mundo, donde se involucran las versiones que cada sujeto da al espacio a partir de su experiencia y marcos de referencia. Pero más allá de involucrar la imagen de la ciudad y de los imaginarios como categorías de análisis dentro de un discurso que busca interpretar las relaciones del sujeto con su espacio y su tiempo, estos dos conceptos se ven concretados en los niveles de afectación que posee el espacio sobre el sujeto y sobre sus comportamientos.

De las anteriores posturas teóricas (García Canclini 2010, Silva 2009 y 2013 y Lynch 2000) un elemento común que permite el estudio de los imaginaros urbanos es el acercamiento al contexto a partir de la percepción (interpretada en García Canclini como observación) de allí la importancia de involucrar esta categoría dentro del análisis que se plantea en el estudio de la subjetividad, lo imaginarios y sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Nelson Goodman (1990), la percepción hace posible apreciar las partes de la complejidad que rodea al ser humano, acudiendo para ello a las experiencias que estimulan la capacidad sensorial de captar los cambios y los movimientos de las figuras presentes en el contexto.

Por su parte Horacio Capel, desde la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, al incorporar esta categoría dentro de sus estudios sobre el espacio geográfico indica que

"…la percepción humana en la formación de una imagen del medio real […], es la que influye directamente sobre su comportamiento". (Capel, 1973: p. 1). En el caso de Silva (2009), desde la semiología, la percepción, relacionada con los imaginarios, rebaza la frontera del "registro visual" y de las lecturas de los "puntos de vista", para involucrar la construcción y el uso social que llega a afectar lo simbólico.

A partir de los anteriores planteamientos, la propuesta interpretativa involucra tres niveles de análisis: el subjetivo, el intersubjetivo y el semiótico. El primero hace referencia a los imaginarios individuales, que partir de las percepciones, sensaciones y afectaciones, los sujetos construyen al identificar los elementos del espacio y al crear una primera imagen mental de su entorno, su espacio vivido, determinado por las emociones y sentimientos que configuran una subjetividad. El nivel intersubjetivo se relaciona con las construcciones colectivas emergentes de los procesos de socialización y las condiciones socio-históricas compartidas, generando significados e imaginarios comunes, esto se logran al integrar los elementos espaciales al interior de la trama urbana dotándolos de significado y sentido; son las representaciones sociales de la ciudad, que generan estereotipos y condicionan la valoración territorial y comportamiento en la vida cotidiana. Finalmente, el nivel semiótico analiza la manera en los elementos urbanos, al ser identificadas y significativas para los sujetos llegan ser representados a través de múltiples lenguajes y artefactos culturalmente establecidos; se relaciona con la cartografía que representa los espacios urbanos.

Cada uno de estos niveles analizados en los tres contextos estudiados en la investigación: la institución educativa, el barrio y la ciudad. La relación de estos elementos se expone en la siguiente tabla 1:

Tabla 1. Niveles de análisis de los imaginarios urbanos en el contexto.

Autor	Nivel subjetivo	Nivel intersubjetivo	Nivel semiótico	Contexto
Silva	Inscripción psíquica	Inscripción social	Inscripción tecnológica	Institución Educativa Barrio Ciudad
Banchs, Agudo y Astorga	Imaginario Radical	Imaginario Social	Representación social	
Lynch	Legibilidad	Identidad - Estructura	Imaginabilidad	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, existen tres niveles de análisis, el primero relacionado con el ámbito de la subjetividad involucra los procesos relacionados con la percepción del medio a partir de los sentidos y los procesos cognitivos que de estos se derivan. El nivel intersubjetivo, involucra las interacciones sociales y su relación con los elementos materiales y simbólicos propios de la experiencia con el espacio. Finalmente se encuentra el nivel semiótico, que, desde la idea de la representación del lenguaje, incluye aquellos artefactos culturales y tecnológicos que permiten enunciar y dar significado a los imaginarios socialmente instituidos. A partir de esta última consideración, se hace pertinente analizar el papel del lenguaje en la construcción de las realidades sociales y espaciales a partir de la interpretación de los significados desde la semiótica.

1.5. Lenguaje, semiótica y las formas de interpretar el espacio

El presente apartado parte del cuestionamiento sobre el papel del lenguaje y los signos en la construcción y la compresión del mundo. El lenguaje expresa, condiciona, y está inserto en la realidad, pero a pesar que los códigos que se manejan entre el autor y el lector son comunes (en referencia a la lengua y al lenguaje), la interpretación de los mismos puede variar, ya que la intensión y la interpretación esta mediada ya no solo por los códigos, sino

por un ensamblaje de estos en formas discursivas cargadas de significados e intencionalidades.

De esta forma, se plantean tres reflexiones, la primera, referente al análisis del lenguaje y del giro lingüístico en la filosófica contemporánea, la segunda se inscribe en el giro semiótico y en sus implicaciones del giro de la geografía humana y se finaliza con algunas reflexiones respecto la pertinencia de pensar en los giros espaciales y geográficos desde la lingüística y semiótica.

1.5.1. Sobre la teoría del lenguaje y el giro lingüístico

Desde que el ser humano articuló un sistema de códigos para comunicarse de manera oral y gráfica, hasta la contemporaneidad, donde existe una diversidad de lenguas nacionales y étnicas, y entran en juego nuevos tipos de códigos y lenguajes relacionados con la era digital, las cuestiones acerca del lenguaje y la comunicación, han tenido relevancia para las sociedades en la construcción de su sentido de mundo, construcciones que han incidido en las concepciones mismas del tiempo y del espacio.

Pero es a partir del siglo V a.C, cuando el tema del lenguaje se convirtió en un asunto de reflexión filosófica, al buscar darle sentido al papel de la palabra en la relación que guarda el ser humano con su mundo interior y el mundo exterior. Para Platón, el conocimiento de las *cosas* se sobrepone al conocimiento dado por las palabras, de forma tal que las palabras se convierten en un obstáculo para el conocimiento. Esta misma preocupación, acerca de la relación palabra-conocimiento, es abordada por Gorgias, quien ve la palabra, ya no como obstáculo, sino como un significante de las *cosas* originadas en el mundo exterior. No obstante, el mismo Gorgias plantea que, a pesar de que la palabra haga referencia a las *cosas*

de la realidad, no representa lo real en sí mismo, ya que, lo que es visible del mundo exterior, es captado por un órgano distinto al que permite al ser humano emitir palabras (Rojas, 2006).

Posteriormente, en el siglo IV, Aristóteles plantea en su texto "Sobre la interpretación" (Peri Hermeneias) la existencia de una relación entre escritura, voz, pensamiento y realidad. Aristóteles argumenta que el lenguaje es una manifestación del pensamiento, en la cual la palabra se refiere a la idea y la idea se refiere a la *cosa*. En este sentido, se establece que no existe una relación directa entre la palabra (escritura o voz) y la *cosa* (realidad), si no que estas dos están mediadas por las ideas (pensamiento). Desde esta relación, Aristóteles entiende que las *cosas* son particulares mientras que las ideas y las palabras son universales.

> Así, pues, lo que hay en el sonido son símbolos de las afecciones que hay en el alma, y la escritura es símbolo de lo que hay en el sonido. Y, así como las letras no son las mismas para todos, tampoco los sonidos son los mismos. Ahora bien, aquello de lo que esas cosas son signos primordialmente, las afecciones del alma, son las mismas para todos, y aquello de lo que éstas son semejanzas, las cosas, también son las mismas. (Aristóteles, 1995, p.36).

Al respecto, Rojas (2006) indica que "Aristóteles es claro en afirmar que no se da la relación directa o inmediata de la palabra con la *cosa*, sino que se da siempre a través de la mediación de la idea […] tanto las palabras como las ideas son universales, mientras que las palabras como las ideas son universales" (p.11). Desde esta perspectiva se entiende que las palabras son símbolos de las ideas y que las ideas son símbolos de las *cosas*. De allí que los nombres dados a las *cosas* sean símbolos mediados por el pensamiento y que, gracias a ese mismo pensamiento, se logran hacer universalizaciones.

La visión aristotélica va a acompañar el discurrir de la teoría del lenguaje durante el medioevo y la modernidad. Rojas (2006) señala como Santo Tomás de Aquino muestró que

la voz es signo del entendimiento y que el entendimiento es signo de la *cosa*, por lo que entender significa nombrar. Por su parte, Guillermo de Ockham señaló que tanto los conceptos como las palabras, significan *cosas* (aunque en niveles distintos), y que este significado depende de la subordinación de las palabras a los conceptos, por lo tanto, si en alguna circunstancia se cambiaban los conceptos, también cambia el significado de las *cosas*. Ockham, también incluye dentro de su reflexión la existencia de una pluralidad de lenguajes cuyo único lenguaje universal es el mental.

Durante el siglo XVII, Locke y Leibniz dan al análisis del lenguaje un carácter más empirista: Locke, a partir de la concepción de verdad que parte de las percepciones previas, y Leibniz, atribuyendo al lenguaje un carácter universal. Al igual que Locke, Leibniz indica que las palabras parten de las percepciones del ser al expresar sus afecciones (Romero, 2006).

Durante los siglos XVIII y XIX, el análisis del lenguaje adquiere un significado más amplio al involucrar de una forma directa las pasiones, los sentimientos y las afecciones de los seres humanos. Es así como diferentes auto5res establecen una visión romántica de la relación entre lenguaje, subjetividad y simbolismo, este es el caso de Berkeley (lenguaje como incitación de la acción), Rousseau (lenguaje como expresión de sentimiento y pensamientos) , Herder (lenguaje como percepción y autoconocimiento) y Nietzsche (lenguej como signo de afectaciones y sentimientos). Por su parte Étienne Bonnot de Condillac hace una reflexión respecto a la importancia del lenguaje tanto en el conocimiento teórico como el conocimiento práctico, indicando que el lenguaje analiza el pensamiento y, gracias a esto, se adquiere el conocimiento.

Siguiendo a Rojas (2006), se encuentra que a partir del siglo XX, se plantean nuevas concepciones acerca de la teoría del lenguaje, dando paso al giro lingüístico. Maurice Merleau-Ponty, John Langshaw Austin, Michel Foucault, Noam Chomsky y Esteban

Tollinchi, entre otros, plantean nuevas categorías para analizar el lenguaje desde otros escenarios y otras formas de representación, alejándose de la visión aristotélica. En esta perspectiva se da relevancia a la experiencia, a la compresión de la subjetividad, a discurso como representación y al papel creador del lenguaje.

De esta manera se evidencian algunas transformaciones acerca de la relación existente entre la realidad, el pensamiento y el lenguaje. Hasta el siglo XX, la concepción del lenguaje estuvo construida a partir de la concepción aristotélica en la que el pensamiento se consideraba como el artífice de las palabras que se enunciaba acerca de las *cosas*. Dicha concepción empieza a ser reformulada desde el siglo XVIII, al ser involucradas en el análisis del lenguaje categorías como la pasión y el sentimiento, y en el siglo XX, la creatividad y los símbolos.

A partir de estos cambios, Rojas (2006) presenta las propuestas analíticas desde las cuales se hace evidente la relación entre el lenguaje y la construcción del lenguaje (ver tabla 2).

Tabla 2. Síntesis propuestas analíticas contemporáneas sobre el lenguaje.

Wilhelm von Humboldt	Establece una unidad entre la palabra y el concepto, al indicar que la palabra determina el concepto, pero que la constitución del concepto está determinada por una lengua específica (dentro de un contexto también especifico), por lo tanto, insiste en que cada lengua tiene una forma particular de comprender y hablar del mundo. Por tanto no acude a la universalidad al entender que existen tantos mundos como lenguas. Se entiende que el lenguaje implica una actividad creadora y que su producción se convierte en un proceso de síntesis del pensamiento.
Friedrich Nietzsche	El lenguaje guarda una relación directa con la expresión de afectos y pasiones y con la imposición de esquemas mentales y físicos. Cada palabra es una interpretación de la realidad, razón por la cual no existe un significado original o universal. Se entiende que el signo está en un espacio abierto donde la interpretación no tiene ni principio ni fin. En este estado, en el cual "no existe nada que interpretar", lo que se impone es la significación que imparten los poderosos. El lenguaje, en todas sus formas, es entendido como una forma particular de comprender y hablar del mundo y como una estructura del pensamiento que ayuda a estabilizar las fuerzas en conflicto.
Ferdinand de Saussure	El lenguaje es entendido como algo intermediario entre el pensamiento y el sonido, su valor está dado por los términos que lo rodean. De esta manera, se convierte en un sistema de diferencias entre el significado (fuera del contexto) y el valor de la palabra (determinado por el contexto). La existencia de conceptos dados no

	permite la existencia de significados, mientras que la alteración del significante afecta directamente la idea. Por ello que el lenguaje es un organizador del pensamiento.
Ludwig Wittgenstein	La filosofía es aclaración del lenguaje, y como tal, involucra los diferentes juegos del lenguaje. Hay un lenguaje para cada fenómeno psíquico, pero para su estudio se toma un lenguaje ya usado buscando dar un significado al mismo fenómeno. Bajo esta perspectiva, Lyotard, al plantear el fin de los metarrelatos, se basa en Wittgenstein para hablar de familias de enunciados y regímenes del discurso y así plantear la inconmensuralidad de los juegos del lenguaje.
Martin Heidegger	El ser humano es un ser en el mundo y, por lo tanto, es quien hace significativas las cosas del mundo. De allí que el ser humano interprete el mundo a través de una red se significaciones manifestadas a través del lenguaje.
Mijaíl Bajtin	El texto es una realidad inmediata del pensamiento y de la vivencia. Desde esta teoría, conocida como la textoligía, las ciencias humanas se trabajan a partir de los materiales y las experiencias signicas del texto, por lo tanto, involucra el dialogo como interrelación entre textos y contextos. Aquí la explicación actúa como conciencia, mientras que la comprensión se establece como una relación dialógica. No hay explicaciones causales, por lo que el estudio de los signos (con su significado) no se debe hacer de manera causal sino de forma comprensiva y dialógica. De esta manera, los actos del ser humano son entendidos como signos, el texto como un conjunto de signos coherentes que forma una cadena textual y la lengua como un sistema de signos repetibles.
Gilles Deleuze	Existe una relación entre el sentido propio de los acontecimientos con el lenguaje (como aquello que se dice de las cosas), indicando que, son los acontecimientos los que pertenecen al lenguaje. En su análisis, establece cuatro dimensiones: 1. La designación de un estado de cosas, 2. La manifestación de los estados subjetivos. 3. La significación como alusión a los conceptos universales y 4. El sentido como expresión objetiva del acontecimiento.
Hans-Georg Gadamer	Involucra el concepto de formación, desde el cual se establece una triple aproximación a la hermenéutica filosófica: la unión estética-humanismo, la aproximación a la hermenéutica a través de la historia, y la comprensión de la hermenéutica desde el lenguaje. Se plantea una relación entre la conciencia estética con el concepto de interpretación. Así, el arte es visto como una representación que necesita de la mediación del sujeto (auotor o receptor) para ser interpretada, por lo que, la obra de arte, al ser experimentada, debe transformar a quien la experimenta. Otros conceptos relacionados con la estética desde son: el juego como construcción, la temporalidad como tiempo redimido y simultáneo y la imagen como signo y símbolo. Aquí la imagen no se agota al remitirse a una cosa, sino que, al relacionarla con la comprensión e historicidad, se convierte en un punto de apoyo para transformar o conservar.

Fuente: elaboración propia a partir de Rojas 2006

Desde las anteriores propuestas de análisis, el giro lingüístico, es la materialización de la preocupación acerca del lenguaje como objeto de conocimiento y de reflexión. Así, se revelan las nuevas interpretaciones respecto a la función del lenguaje como constituyente de los sujetos y de la realidad. A partir de su capacidad creadora y productora de conocimiento, el

lenguaje proporciona una posibilidad para comprender el mundo y organizar el pensamiento, dando un significado y un valor a la realidad por medio de la palabra y de los signos. Con el giro lingüístico, el carácter de universalidad del lenguaje verbal planteado por Aristóteles se pone en cuestionamiento, para ser analizado desde la interpretación y la construcción de los significados que tienen los diferentes tipos de lenguajes (verbales o simbólicos), los cuales entran en diálogo con la experiencia, los sentimientos y las realidades de los contextos particulares, lo que lleva a cuestionar la función de la semiótica en la interpretación de lo signos y significados.

1.5.2. La incidencia del giro semiótico en la interpretación de los signos y lo significados.

Los cambios filosóficos en la forma de percibir el papel del lenguaje para interpretar la realidad, llevó a analizar los diferentes tipos de lenguaje existentes en la configuración del mundo. De allí que el giro dado a la semiótica se involucre en el presente análisis con el fin de evidenciar el papel de los signos dentro de la constitución de la imagen de la ciudad.

El estudio de los signos, los sistemas de representación y el sentido de los procesos comunicativos, tuvo sus raíces en el seno de la Grecia antigua. Sin embargo, con el advenimiento de la modernidad, el problema de los signos, en relación con la teoría del lenguaje, empezó a ser estudiado por Locke y Lamber a partir del racionalismo, "... en el siglo XVII John Locke habló de una doctrina de los signos con el nombre de semiotiké, y Johann Lambert (1764) escribió un tratado que incluía una parte llamada Semiótica. Sin embargo, ambos pensadores no se apartaron del enfoque gramatical y lingüístico propio de su tiempo" (Zecchetto, 2002. p.7).

Posteriormente, como un acercamiento a la interpretación semiótica a partir de subjetividad, Andrés Bello estableció una relación entre la percepción de los sujetos y los

signos. Para Bello, las sensaciones dadas por la percepción, daban a los signos la cualidad propia de los objetos; la sensación, por lo tanto, era signo de la causa próxima (impresión dada por los órganos de los sentidos) y de las cualidades corpóreas. Bajo esta premisa, los sentidos, en especial lo visual, cumplían un papel preponderante en el proceso de percepción de las sensaciones, convirtiéndose en un estado del alma al tiempo que un signo al cual se le podía dar distintos significados.

Desde esta perspectiva, la investigación, desde el análisis semiótico, incorpora la subjetividad como un elemento que permite comprender las sensaciones y los signos presentes en las percepciones de los estudiantes, ya que, desde allí, es posible evidenciar las cualidades que cada sujeto da a los elementos urbanos. Y es desde allí que se justifica, como sentidos como la visión, en este caso desde la fotografía, da la oportunidad a los estudiantes de dar significado a experiencia con las calles, los parques, la escuela, el barrio.

Estos significados eran producto de los juicios desde los cuales se realizaba la representación de las cualidades sensibles y objetivas; y al ser entendidos así, estos juicios llegaban a convertirse en conocimiento. Desde la perspectiva de Bello, la percepción, las sensaciones y la significación se relacionaban entre si una vez que "… las sensaciones y las percepciones [hicieran] las veces de cualidades de los objetos significados" (Rojas, 2006, p.91). Sin embargo, en Bello, la significación no se representaba de manera icónica y mucho menos demandaba una semejanza entre el signo y el objeto, ya que tanto percepciones y sensaciones se simbolizaban por medio de letras o sonidos, con lo cual se mantuvo la preponderancia del lenguaje verbal.

No fue sino hasta finales del siglo XIX e inicios del XX, cuando se inició el debate acerca de la perspectiva teórica y metodológica de la teoría de los signos. "El estatuto científico de

una disciplina de los signos, y también el proceso diacrónico de la etimología, sólo se planteó en el siglo XX, cuando se publicaron los estudios sistemáticos de De Saussure y de Peirce" (Zecchetto, 2002. Pág.7). Autores desde los cuales se establecieron las tradiciones teóricas más representativas respecto a la teoría de los signos: la tradición europea denominada semiología y la perspectiva norteamericana conocida como semiótica.

Ferdinand de Saussure (1857 - 1913) denominó a la semiología como la ciencia que estudia "la vida de los signos en la vida social", buscando entender la naturaleza de los signos y las leyes que los regulan. En relación con el estudio del lenguaje, De Saussure indicó que la lengua era un sistema más dentro de un amplio sistema de signos, por lo tanto, la lingüística hacia parte de la semiología o ciencia general de los signos.

Para De Saussure los signos se presentaban de forma arbitraria, razón por la cual, este autor no encontraba un nexo natural entre significado y significante, por lo que veía esencial tener una convención que mediara en el sistema de comunicación. El papel de la lengua fue entonces, el de servir de intermediario entre el pensamiento y los sentidos. Bajo esta perspectiva, De Saussure planteó que la representación de los signos era solo un elemento dentro de un amplio sistema de significación. Para él, lo que finalmente le daba valor a la comunicación, eran las palabras como señales derivaban del sistema de la lengua. Así vista, la lengua permitía organizar el pensamiento y el sistema de signos.

Por su parte Charles Pierce (1839-1914), designó el estudio de los signos como la semiótica. Dentro de la propuesta de Pierce, se estableció un análisis del proceso de significación a través de una triada compuesta por el signo, el objeto y el interpretante, cuya relación y accionar fue conocida como la semiosis, dentro de la cual el interpretante, era considerado como un mediador entre el objeto y el signo. La "...semiosis [es] una acción o influencia, que […] implica una cooperación de tres sujetos, tales como, signo, su objeto y

su interpretante; esta trirelativa influencia de ningún modo puede resolverse en acciones de parejas" (Pierce Vol 5 pág. 484), de modo que, el proceso de semiosis sería siempre tripartita y nunca binario, en el sentido que "...la semiosis [...] requiere siempre una mediación" en la cual una representación se refiere a su objeto por medio de un interpretante (Rojas, 2006, p.107).

Pero, además, la semiótica de Pierce incluía otra relación. Este autor estableció una analogía entre signos y conocimientos, en la cual, si los signos se fundamentan en otros signos, los conocimientos, también debían fundamentarse otros conocimientos. De esta manera el proceso de semiosis se volvía ilimitado porque, tanto signo como conocimiento, derivaban en otros signos y otros conocimientos, siendo esta la lógica relacional desde la cual se conservaba el carácter significante en la semiótica. Lo anterior en concordancia con la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1981) desde la cual se establece una situación relacional entre racionalidad los conceptos propios de los paradigmas el mundo de la vida y el desarrollo de la conciencia crítica, que, para la investigación, deriva en la configuración de una didáctica basada en el papel del lenguaje, la intersubjetividad y la construcción del conocimiento.

Siguiendo a Pierce, quien al afirmar que el conocimiento era adquirido con base a otro conocimiento, a partir de unas categorías lógicas de inferencia, se involucra una relación sígnica en la que el interpretante representaba un objeto mediante una materialidad, de modo que "el interpretante [era] la mediación entre el objeto y la materialidad del signo" (Rojas, 2006, p.102). Sin embargo, entiéndase en Pierce, que el hablar de interpretante, no implica una referencia a un sujeto sino a los símbolos, por lo tanto, la lógica y el conocimiento al ser símbolos, se relacionan entre sí por medio de la semiótica. De allí que, para Pierce, cada

pensamiento era interpretado por otro pensamiento y cada signo era interpretado por otro signo:

> Los símbolos crecen. Llegan a existir por desarrollo de otros signos, particularmente los iconos, o de signos mixtos de la naturaleza de los iconos y los símbolos. Pensamos solo con signos […] así solo puede surgir un nuevo símbolo a partir de otros símbolos". (Pierce 1931-1958, V.2 p. 302).

Este carácter semiótico del conocimiento conlleva a un proceso triádico, al respecto Pierce plantea: "…por semiosis quiero decir una acción o influencia, que es o implica una cooperación de tres sujetos, tales como, signo [primeridad], su objeto [secundidad] y su interpretante [terceridad]" (Pierce 1931-1958, V. 5, p. 302).

Al definir las posturas de De Saussure y de Pierce, se pueden encontrar en ellos dos tendencias teóricas específicas. Mientras que la semiología en De Saussure se puede enmarcar dentro de la psicología social, la semiótica de Pierce se inscribe en el campo lógico-filosófico. Al respecto Zecchetto (2002) establece: "...De Saussure consideró la semiología relacionada con la psicología social [...] pero siempre dentro de los límites de la lingüística [...] En cambio la perspectiva de Peirce desde la lógica filosófica, fue más general. Para él todo está integrado en el campo de las relaciones comunicativas, donde la realidad entera se articula como un sistema total de semiosis" (Pág.9). De esta manera, la diferencia en la enunciación y el origen histórico de la semiología y la semiótica, repercutió, tanto en los enfoques teóricos y metodológicos, como en las escuelas que se derivaron de estas dos posturas. Por un lado, quienes han adoptado una mirada semiológica desde la perspectiva de De Saussure, ubican el estudio de los signos y de la lingüística en relación con la cultura, mientras que, quienes se han inclinado por la semiosis de Pierce, inscriben sus reflexiones dentro de la teoría del conocimiento.

Ahora cabe la pregunta: ¿a qué hace referencia el Giro Semiótico? Para dar respuesta se acude a las posturas de Paolo Fabbri, quien establece la posibilidad de involucrar, dentro del análisis del lenguaje, los signos, las percepciones y las sensaciones para abrir un nuevo campo de interpretación del mundo y del papel del sujeto en las construcciones de sentido.

Como primer paso para comprender las implicaciones del giro semiótico, Fabbri (2000) hace notar que, a pesar del basto número de las investigaciones relacionadas con el análisis del signo, estas no han contribuido de una manera significativa al debate en torno al análisis semiótico, debido a que son estudios localizados y prácticos, con un bajo nivel de retroalimentación, por lo que tienden a convertirse en un cúmulo de reflexiones de tipo filosófico generalizado.

Para Fabbri las investigaciones sobre el signo y su significado durante el siglo XX, han entrado en un estado de agotamiento "No agotamiento de posibilidades [...] Más bien es la incapacidad de crear un lugar de debate donde las críticas desde adentro y desde afuera [...] permitan la formación y asentamiento de un paradigma teórico" (Fabbri, 2000, p.12). Es así como, la crítica respecto a los trabajos desarrollados a partir de los postulados de De Saussure y de Pierce, se basa en las dificultades que presentan dichos enfoques para integrar, desde al análisis semiótico, los elementos de la representación del lenguaje y del discurso.

A partir de anterior, la idea de un giro semiótico en Fabbri se configura desde la crítica a los estudios semióticos y desde la imposibilidad de integrar, a su tradicional "caja de herramientas", conceptos como el valor, la eficacia, la creencia y la pasión. La apuesta por un giro semiótico se centra en "...estudiar los recorridos de sentido a través de las sustancias de expresión. No se trata, pues, de separar los distintos significantes (visuales, auditivos etc), sino de tomar en consideración su carácter sincrético, y mostrar las transferencias y los pasos de discursivos entre distintas manifestaciones sensibles" (Fabbri, 2000, p.15) Con lo anterior

se destaca la existencia de diferentes elementos y aparatos del significado, lo que remite a tener presentes dentro de un análisis del sentido de los signos, diferentes canales sensoriales y de comunicación.

Respecto al análisis de los significados y del lenguaje, Fabbri presenta la posibilidad de rebatir el análisis constructivista que ha acompañado esta tarea. La visión constructivista, plantea la necesidad de realizar una descomposición del lenguaje y sus significaciones, en sus expresiones mínimas, con el fin de indagar la estructura interna y así hallar su significado y su sentido. Para Fabbri, este proceso se vuelve irrealizable, y en cambio, propone la creación de universos de sentido particulares, para, desde allí, reconstruir organizaciones específicas de sentido y de significado, sin la pretensión de hacerlas universales.

Una semiótica así concebida, se aleja de las concepciones que ven la lengua y los sistemas de significación como un conjunto palabras y un cúmulo de signos verbales, para concentrarse en los procesos de significación que reconozcan la existencia de otros sistemas sígnicos "...es posible que unas formas de signos distintas a las del lenguaje verbal sean capaces de organizar forma de contenido, o significantes, que el lenguaje verbal no es necesariamente capaz de transmitir" (Fabbri, 2000, p.44).

Desde esta idea, Fabbri (2000) establece otro de los puntos que componen el giro semiótico: el debate respecto a la representatividad del lenguaje:

> ...las palabras no son únicamente representativas, la prueba es que existe algo llamado <<palabra dada>>, que por definición es una palabra que compromete. Lo cual significa que el lenguaje no solo representa algo (por ejemplo, mis intenciones y lo que deseo indicar del mundo) sino que compromete [...] a quien lo usa con el que está a la escucha [...] el lenguaje,

además de tener una función conectiva de transmisión de saberes, es capaz de crear relaciones (p.56).

En este sentido, las relaciones a las que se refiere el autor involucran dos conceptos importantes: la narratividad y la pasionalidad. La primera como configurante de significados, y la segunda, asociada con la acción, permite al sujeto liberarse de las falsas posiciones idealistas heredades del racionalismo.

En este punto, es donde la propuesta de Fabbri incluye como relevante la dimensión afectiva, "la relación narrativa entre acción y pasión [sirven], de alguna manera, para introducir la dimensión de la afectividad, ausente por completo de en el análisis semiótico anterior" (Fabbri, 2000, p.49). El involucrar la afectividad (consecuencia del reconocimiento de la subjetividad), dentro de la teoría de la significación semiótica, permite sobrepasar la concepción de los signos como simple representación.

Desde Fabbri, la narratividad es entendida como "todo lo que se representa cada vez que estamos ante concatenaciones y transformaciones de acciones y pasiones [...] la narratividad es, radicalmente, un acto de configuración de sentido variable de acciones y pasiones" (Fabbri, 2000, pp. 57 – 58). Y al igual que los signos, en Fabbri la narratividad no se agota en las formas verbales, por lo tanto, el análisis del significado involucra distintas formas expresivas como la imagen, el sonido o los gestos, formas éstas que se analizan, a partir de organizaciones de sentido en relación con las acciones y las pasiones humanas.

Con respecto a la pasionalidad, el giro semiótico propone un acercamiento entre dos categorías que la modernidad se encargó de separar: la razón y la pasión. Para ello se establece como punto de partida, el análisis de la relación existente entre las acciones y la pasión, involucrando para esto los niveles de afectación que derivan del proceso comunicativo. En este proceso, Fabbri establece que "…alguien actúa sobre otro, que le

impresiona, le afecta, en el sentido de que el afecto es una afección. Y el punto de vista de ese otro, el punto de vista de quien padece el efecto de la acción, es una pasión [...] la pasión es el punto de vista de quien es impresionado y transformado con respecto a una acción" (Fabbri, 2001, p.61).

De esta forma, la relación entre la acción y la pasión, al interior del giro semiótico, va más allá de la representación conceptual de los signos, en cuanto se involucran directamente los actos de sentido que materializan en palabras, gestos, iconos, sonoridades. Esto implica una transformación en la clasificación binaria de las pasiones, para abrir la posibilidad de analizar cómo las diferentes formas pasionales, desde su cualidad de afección, logran modificar las narrativas y las acciones de los sujetos. Con este propósito, Fabbri (2001) presenta cuatro componentes desde los cuales se pueden valorar aspectos diferentes a los conceptuales:

- Componente modal: Modalidades del querer, el poder, el deber y el saber.
- Componente temporal: Referentes del futuro y del pasado.
- Componente aspectual: Temporalidad y ritmo de la pasión.
- Componente estético: La expresión corporal y los cambios físicos del cuerpo.

Pero además de los anteriores componentes, el análisis pasional también incluye elementos como la representatividad (a partir de un referente), la significancia (desde la construcción y comunicación de sentido) y la expresión (lo que alcanza a provocar una emoción). Al tiempo que se tienen en cuenta las configuraciones sociales, emocionales y perceptivas de quien está expuesto a cierto signo, aspectos que permiten una comprensión de la significación en los niveles interpersonales y culturales, involucrando para ello herramientas como la metáfora y el de la imaginación, para dar cuenta de las experiencias, las inferencias, los valores y los resultados de la cultura, que se traducen en conocimiento. No obstante, Fabbri indica que el análisis pasional no se reduce al conocimiento de la

emoción ni a la descripción de los estados internos del sujeto "...sino que llevan inscrita una definición situacional de las relaciones entre los actores sociales y el mundo" (Fabbri, 2001, p.172).

El giro dado al estudio semiótico ha permitido involucrar dentro del análisis del lenguaje los signos, las percepciones y las sensaciones, desde los cuales se abre un nuevo campo de interpretación del mundo. Gracias a estas nuevas interpretaciones el papel del sujeto se convierte adquiere una relevancia importante en la construcción de sentido respecto al espacio, en el caso particular, la ciudad.

1.5.3. Implicaciones del giro semiótico en la interpretación del espacio y la ciudad.

Como lo anota Lindón (2010):

> En las tres últimas décadas [la geografía humana] está inmersa en un conjunto de transformaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que venimos denominando de manera genérica <<giros>>: el giro cultural humanista, relativista. A su vez estos giros […] se vinculan con otros giros de la teoría social, como el lingüístico, pragmático, semiótico, narrativo, interpretativo, biográfico, pictórico… (p. 23).

Como consecuencia del giro cultural, surge un giro importante en la geografía humana, que en términos de Lindón (2010) "…pone en juicio las formas de producir conocimiento geográfico [del] que nos valemos para descifrar la variadas y complejas relaciones de las sociedades con el espacio […] Así los giros de la geografía humana replantean las posibilidades y formas de comprensión del mundo" (p.23). El hablar de los giros de la geografía humana implica un replanteamiento de los aspectos teóricos y metodológicos que

permitan estudiar desde otras perspectivas lo que en décadas anteriores no tenía un "estatus geográfico".

En este replanteamiento, categorías como el lugar, el cuerpo, lo íntimo, las pasiones, entre otros, entran a ser parte del repertorio analítico de la geografía humana, temas que, hasta hace poco, revistieron una importancia en la reflexión teórica y metodológica en el estudio del espacio geográfico. Un ejemplo de este cambio de paradigma, lo representan corrientes como la geografía de la percepción, que, acudiendo a la subjetividad, invita a comprender la realidad espacial a partir de la experiencia y vivencias de quienes habitan en la cotidianidad los espacios geográficos.

Bajo la perspectiva de la subjetividad y la experiencia, Lindón (2010) remite dentro de sus reflexiones los estudios realizados respecto a los espacios urbanos, entre ellos los relacionados con las funciones que cumplen espacios, las cuales se creían definidas, pero que con el tiempo se han transformado, siendo este el caso de los espacios callejeros, analizados actualmente como lugares de residencia: "Por parte de la geografía urbana siempre se ha estudiado el espacio en las calles, aunque no es términos de residencia, sino con referencia a terma como circulación, la valoración del suelo urbano, la localización de actividades económicas…" (Lindón, 2010, p.25). Algo similar acontece con otro tipo de espacios y relaciones temporales que, desde el estudio de la geografía, han invisibilizado las vivencias, prácticas y usos dados a los diferentes espacios.

Estos cambios teóricos y metodológicos, surgen a partir de las transformaciones propias de las sociedades y de las maneras de interpretar las realidades sociales. Los cambios en los paradigmas y en los intereses al interior de las ciencias sociales, entran en diálogo entre sí dando como origen nuevas preguntas acerca de las dinámicas espaciales. Los giros lingüístico y semiótico, por ejemplo, durante el siglo XX, generaron cambios importantes en la manera

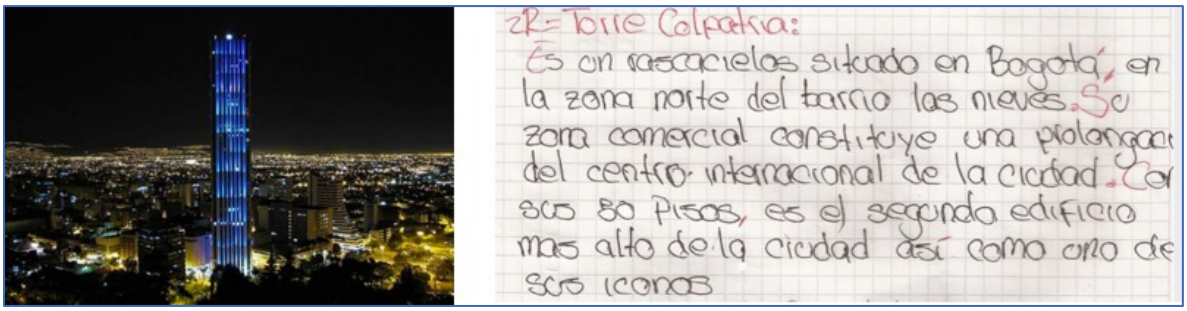
de concebir el papel del lenguaje en la construcción del sujeto y del mundo, por lo tanto, conforman transformaciones respecto al estudio del espacio.

Los cambios planteados para la geografía, parten de un cuestionamiento por la tradición geográfica y la historia de sus ideas, desde el cual se hace necesario, en términos de Lindón (2010), una *deconstrucción y narrativización del mundo*, y por ende, de los discursos y prácticas de la geografía humana. El interés tradicional por comprender los cambios físicos y su incidencia sobre la sociedad o de estudiar las trasformaciones culturales en el espacio físico, se direccionan poco a poco hacia un interés por el sujeto y las dinámicas espacialmente localizadas, desde las cuales se involucran temas como el territorio, las acciones individuales y colectivas, la cotidianidad, la cultura, la experiencia, la inmaterialidad. A partir de estos nuevos enfoques del estudio de la geografía humana, desde Lindón (2010) presenta una reconstrucción acerca de cómo se visualizan los giros culturales en el campo de estudio de la geografía humana.

- **El lenguaje**: Como parte del estudio de lo inmaterial en la geografía humana, el lenguaje es retomado a través de las narrativas y los relatos "…como constructores de los lugares, a veces desde niveles estructurales y en otras ocasiones desde el sujeto en su mundo cotidiano" (Lindón, 2010, p.32), rescatando el papel de la palabra en la construcción de lugares y alejándose la visión clásica de cómo lo seres humanos transforman de forma material el espacio. Estas nuevas construcciones de lugares también se realizan a partir de las prácticas cotidianas, de los sentidos y de los significados que damos al espacio, expresados estos desde el lenguaje. En este sentido, Mondada, citada por Lindón, indica que en la relación existente entre el espacio y el lenguaje es posible encontrar tres clases de registros: "las palabras del espacio, los decires sobre el espacio [prácticas que tratan el espacio como objeto de discurso] y los decires del espacio [prácticas situadas en el espacio como lugar de

enunciación]" (Lindón, 2010, p. 32). En los estudiantes, estas relaciones se dan a partir de sus construcciones escritas y verbales (ver imágenes 1)

Imagen 1. Explicación Torre Colpatria, Bogotá.



Fuente: archivo personal (Estudiante Thomas Martín grado noveno 2021)

- **Los iconos**: En la geografía urbana, el estudio de los iconos es recurrente para analizar las relaciones entre imagen-mercancía-comportamiento, es el caso de la publicidad y la distribución y adecuación de locales comerciales. También en estos estudios se ha abordado el análisis pictórico, relacionando el estudio del paisaje con la interpretación de la pintura paisajística evidenciando cuestiones como las legitimaciones que las pinturas puede hacer frente al sentido de territorio. Otro uso mencionado de la iconografía en el estudio del espacio, se remite a las geografías pos-coloniales y al papel que ha cumplido la imaginación para darle significado a los procesos históricos y a los cambios espaciales derivados de la colonización y posterior descolonización. En este sentido se explica como la imaginación y lo visual se relacionan entre si dando como resultado la formación de una *imagen*. En el caso de los estudiantes las maquetas, los dibujos o la interpretación de murales, hacen parte de este repertorio (ver imágenes 2, 3 y 4).

Imagen 2. Maqueta aldea medieval.



Fuente: archivo personal (Estudiantes grado séptimo 2019)

Imagen 3. Icono alusivo a la clase de ciencias sociales.



Fuente: archivo personal (Estudiantes grado once 2019)

Imagen 4. Mural analizado en clase.



Fuente: archivo personal (2020)

- **El discurso**: la geografía humana ha venido avanzando poco a poco en establecer una relación entre el espacio y las narraciones, sin embargo, en términos de un giro biográfico, las aproximaciones entre discursos y espacio, más allá del ámbito instrumental, no han tenido la suficiente atención. La importancia de rescatar los asuntos biográficos en el estudio del espacio radica en la atención que se centra en el sujeto y sus vivencias respecto a los lugares, valorando sus identidades e identificaciones respecto a las relaciones que se establecen entre este (el sujeto) la sociedad y el espacio (ver imagen 5).

Imagen 5. Grupo focal composición fotográfica.



Fuente: archivo personal (Estudiantes Valentina Salinas y Paula Amaya Thomas Martín grado décimo 2019)

- **La moral**: relacionada con las concepciones de la política, la moral y la ética, la llamada geografía moral analiza diferentes prácticas de resistencia, subalternidad, libertad, entre otras, que hacen parte de las relaciones sociales en el espacio. Así, el giro moral en la geografía "…ha venido a articular las intersecciones entre cuestiones tales como la exclusión, la opresión, la subalternidad, la construcción narrativa del otro como una exterioridad unitaria observable desde afuera" (Lindón, 2010, p.34).

Los giros dados en la geografía humana, al igual que en el giro semiótico, han generado un cambio relevante en la concepción del espacio, al involucrar al sujeto y sus experiencias para la interpretación de las relaciones espaciales y temporales a partir de construcción del pensamiento espacial. Para Bruner (1988), existe la concurrencia de dos modalidades de pensamiento en la compresión del mundo y en la construcción de la realidad: el pensamiento paradigmático y el pensamiento narrativo. Estos dos tipos de pensamiento permiten ordenar la experiencia y construir la realidad. Sin embargo, se diferencian entre sí por los procesos de verificación y por la intención que abarca cada uno: los argumentos [pensamiento paradigmático] convence de su verdad, los relatos [pensamiento narrativo] de su semejanza con la vida. De allí que una se exprese en términos de universalidad y la otra en términos de particularidad.

Al diferenciar las dos modalidades de pensamiento, se puede evidenciar como el pensamiento paradigmático, a partir de un sistema lógico de descripción y explicación, busca generar un discurso general a partir de eventos particulares. Dentro de esta modalidad, la categoría imaginación, se encuentra presente, pero mediada por la razón desde la cual se generan teorías. Por su parte el pensamiento narrativo se concentra en las "intenciones y acciones humanas", en términos de Ricoeur citado por Bruner (1988), es una preocupación por la condición humana cuya experiencia se sitúa en un espacio y un tiempo. Estas dos

modalidades también nos remiten al asunto del lenguaje ya que mientras el primero se basa en un discurso coherente y enfocado en la verdad, el segundo, retórico y metafórico se centra en la verisimilitud.

En este sentido la credibilidad de un relato no se basa en el principio de verificabilidad existente en el método científico, no obstante, el pensamiento narrativo está ligado a artefactos culturales y a la intención propia del sujeto, por lo tanto el narrar o construir relatos está relacionado con un principio interpretativo acerca de la realidad, pero no en términos de lo demostrativo y empírico, sino en correspondencia a la "vicisitudes de la intención humana", por lo tanto es reflejo de la imagen que de la realidad forma el sujeto a partir de su experiencia.

Desde el pensamiento narrativo, el buscar implementar nuevas formas de lenguaje para comprender las dinámicas espaciales, implica crear puentes conceptuales y metodológicos entre el giro lingüístico y el estudio de la subjetividad. Diferentes perspectivas geográficas relacionadas con la corriente humana, han planteado giros importantes en la manera de abordar el tema de la subjetividad en el espacio geográfico, de allí, que la geografía de la percepción se conciba como uno de los giros importantes en la geografía durante el siglo XX. Contribuciones como las de Lynch, Lowenthal, Bailly, Tuan, entre otros han sido relevantes para el estudio del comportamiento humano y de las construcciones culturales relacionadas con el espacio.

La incorporación del concepto semiótica para el análisis espacial, se hace relevante si se tiene como objetivo, analizar las imágenes espaciales que se constituyen a partir de las prácticas sociales y en las transformaciones del entorno natural. Dichas imágenes generan símbolos, que su vez generan significados, de allí que la semiótica permita interpretar los sentidos y significados de dichos símbolos.

A partir de lo anterior, para abordar la imagen como construcción de sentidos espaciales, se recurre a la experiencia como parte constituyente de las representaciones que los seres humanos hacer de la realidad, involucrando para ello a la imaginación. De esta manera, los signos son concebidos como manifestaciones del actuar y representar la realidad, y su significación y valoración nos remiten a una experiencia sensorial, pero al mismo tiempo a imaginar y narrar los espacios.

En este sentido, el abordaje de la subjetividad espacial, como consecuencia del giro cultural de las ciencias sociales, implica ir más allá de los códigos semánticos (palabras) ya que existen otros tipos de lenguaje que involucra las imágenes, los iconos, los símbolos y las señales, categorías que hacen parte del mundo sensible y tienen poder constitutivo y creativo. En este punto, se entiende la imaginación, como la creación de imágenes, y cuyo análisis, devela una serie de narrativas que, para el caso específico del medio urbano, constituye la base de la compresión de las dinámicas sociales y su enseñabilidad (vista como didáctica).

Gracias el giro lingüístico se generó una ruptura entre el pensamiento aristotélico y las formas de concebir el análisis del lenguaje, desplazando el lugar del lenguaje de lo universal a lo contextual y poniendo en cuestionamiento su capacidad representativa y la existencia de un solo signo lingüístico. Desde allí que entren en juego elementos como la imagen, el símbolo y la señal como representaciones interpretadas desde el giro semiótico, y que permiten analizar el significado y el significante de los mismos signos como estrategia para recuperar la imaginación como categoría que permite representar la realidad espacial y temporal.

Pensar las cuestiones relacionadas con la representatividad en el análisis del lenguaje, implica una reconstrucción teórica respecto a la relación existente entre los signos, los significados y las diferentes manifestaciones del lenguaje. Este planteamiento se ubica en

una perspectiva de análisis que involucra la ciudad como espacio geográfico revestido de elementos que la convierten en un texto susceptible de un análisis semiótico.

Al buscar dar respuesta a la pregunta del cómo interpretar semióticamente la ciudad para posibilitar diferentes maneras de hacer en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, nos ubica frente a otros cuestionamientos pedagógicos, didácticos y filosóficos, respecto a la imagen de la ciudad, el lenguaje que deriva de esta, la cotidianidad y la percepción de quienes habitan y experimentan los espacios urbanos, y los niveles de significación que los sujetos dan a los lugares.

Por esto, se ve pertinente acudir a una interpretación del lenguaje urbano, en el que se contemple la ciudad como un texto construido y narrado por múltiples autores, cuya escritura da cuenta de las intencionalidades, las ideologías, los temores y las promesas que se plasman en cada elemento urbano y que, como otros textos, se reescribe continuamente. Entender la ciudad como texto supone también un ejercicio de lectura, el cual, tal como ocurre en su escritura, se diversifica en consonancia con las construcciones metales y emocionales que cada lector posee del espacio y que se particularizan en la cotidianidad y la experiencia de cada sujeto; y aunque en ocasiones, estos significados se pueden construir de manera colectiva.

Acercarse a la ciudad bajo la metáfora del texto, evidencia una construcción espacial, temporal y cultural, de carácter diacrónico-sincrónico-continuo-discontinuo, que exterioriza una diversidad de lenguajes y signos y cuestionan la representatividad del lenguaje urbano a partir del llamado giro semiótico.

Para Fabbri (2000) "...es posible que unas formas de signos distintas a las del lenguaje verbal sean capaces de organizar forma de contenido, o significantes, que el lenguaje verbal no es necesariamente capaz de transmitir" (p.44). Al entender que la representatividad del

lenguaje no se agota en los enunciados verbales (sean estos orales o escritos), emerge la posibilidad de interpretar los significados de otros signos lingüísticos, que otorguen a la ciudad una vigorosidad y potencia haciendo de su lectura un ejercicio más legible y comprensible. De esta manera, abordar el análisis semiótico de la ciudad a partir de lo propuesto desde el giro semiótico, involucra vislumbrar múltiples formas de representación del lenguaje y contemplar la subjetividad que sus escritores y lectores, ponen en juego en el momento de dar significado a cada signo urbano.

Entonces, pensar en el análisis de la imagen de la ciudad, necesariamente lleva a estudiar los niveles de percepción y los imaginarios construidos por cada persona a partir de sus vivencias, y con los cuales se privilegia formas no verbales de comunicación. Esto ocurre, según Fabbri (2000), porque lo verbal, a pasar de su poder comunicativo, no llega a trasmitir muchos contenidos, que, lenguajes como la imagen, el símbolo, el signo, pueden lograr.

Sin embargo, es importante mencionar que el estudio sobre los sentidos, los significados y la representación de los signos, en relación a la subjetividad y la existencia de diversos lenguajes, no siempre estuvo presente en el análisis y las construcciones teóricas de la semiótica. Este énfasis se generó solo hasta mediados del siglo XX, como consecuencia del llamado giro lingüístico. Anterior a esto, la semiótica, buscó elaborar una teoría de los signos, a partir de un enfoque estructuralista, cuyo centro de interés era la arquitectura de los textos y de los procesos propios de la comunicación.

Gracias a este giro, gestado al interior de la lingüística y la semiótica y de diferentes disciplinas sociales, muchas de las teorías sociales se reformularon, abriendo la posibilidad de preguntarse por otras formas de interpretar la realidad. Así, surgió un movimiento teórico y metodológico que proponía un retorno al sujeto, no desde la visión racionalista que acompañó la modernidad, sino desde las representaciones sociales y culturales de los

individuos y las colectividades, con lo cual se validaron otras formas de lenguaje que dotaban de sentido las realidades e interacciones sociales.

En este contexto de rupturas en los paradigmas interpretativos, desde el giro semiótico se configuró la idea de rescatar el papel del sujeto como hacedor de discursos, acciones y contingencias, y como agente que asigna un significado a los sistemas de representación.

1.6. La fotografía: una forma de narrar e interpretar el mundo

Sontag (2010) inicia el primer capítulo de su texto *sobre la fotografía* indicando que "Coleccionar fotografías es coleccionar el mundo" (p.15), afirmación más cercana a la realidad de lo que puede pensar. Las imágenes que se logran a través de un lente permiten, no solo registrar un lugar, un sujeto, un instante, sino también coleccionar el mundo que circunda, condiciona y que se vive en la cotidianidad. De esta manera se ve pertinente tomar la fotografía como categoría que enmarca la posibilidad de capturar e interpretar el espacio. Con este propósito, el presente apartado busca fundamentar que se entiende por fotografía como categoría comunicativa, implicaciones en la construcción de conocimiento y significados y sus aportes a la didáctica de la geografía.

1.6.1. ¿Qué es la fotografía?

A partir de Sontag (2010), la fotografía se entiende como la experiencia capturada, al tiempo que se inscribe dentro de un proceso de aprobación y significado que permite construir el conocimiento. El establecer la fotografía como una categoría de análisis en el contexto de una investigación cualitativa y educativa, remite a entenderla como un medio que redefinir la realidad al exponerla, estudiarla y, si se quiere, controlarla desde la fragmentación y acumulación de continuidades temporales y espaciales a los cuales se puede

volver en cualquier momento para reconstruir la realidad subjetiva.

> Las fotografías son un modo de apresar una realidad que se considera recalcitrante e inaccesible, de imponerle que se detenga o bien amplían una realidad que se percibe reducida, vaciada, perecedera, remota. No se puede poseer la realidad, se puede poseer (y ser poseído) por imágenes; al igual que, como afirma Pruots […] no se puede poseer el presente, pero si se puede poseer el pasado (Sontag, 2010, p.159).

Y aunque la apuesta investigativa planteada apunta a ampliar la realidad y analizarla desde la fotografía, se difiere en la apreciaron de Sontag sobre el desposeimiento de la realidad y del presente. El presente como entidad se puede poseer para poder transformar el futuro. A partir del pasado plasmado en la fotografía, es posible comprender de cierto modo el presente revelando y expresando una intensión para el futuro. De esta manera, y en el análisis del espacio, la fotografía trasciende el umbral espacial y temporal de la realidad hasta llegar a proyectar un futuro en construcción.

Bajo esta línea Marzal (2010) indica que la fotografía "no es, pues, solo una imagen sino, el resultado de un hacer y de un saber-hacer; es un verdadero acto icónico, es decir, debe entenderse como un trabajo en acción. En este sentido la fotografía no puede ser separada de su acto de enunciación" (p.76) y por lo tanto involucra al ser, quien, desde una apuesta subjetiva, interactúa con su medio, con su realidad, sus representaciones y sus imaginarios. Por su parte Freund (1993) indica cómo la fotografía se relaciona con "la necesidad de representarse a si mismo" (p.13), necesidad que se refleja en los cuatro existenciales básicos de la fenomenología: la temporalidad, la espacial, la corporeidad y la relacionabilidad.

A partir de lo anterior, y siguiendo a Freund, la fotografía, como cualquier otra forma de arte, se desarrolla a la par del desarrollo interno de la sociedad, por lo que se convierte en

uno de los medios más eficaces que pude modelar la vida e influir en el comportamiento. Lo anterior permite analizar la fotografía como un elemento que transciende su lugar como herramienta o como registro, para convertirse en una categoría desde la cual se puede analizar la realidad social y los significados que los sujetos le dan a esta.

Lo anterior encuentra su sustento en Benjamin (2013) quien entiende la fotografía como una gran posibilidad de cambiar desde la imagen la visión univoca que el sujeto posee del mundo al involucrar en su composición, las múltiples perspectivas y la creatividad de los demás sujetos, quienes pueden capturan un sinnúmero de formas y analogías de los diversos mundos que les rodean.

Barthes (2010) por su parte, enuncia la existencia de una relación entre la fotografía y las reacciones de los sujetos. Desde una mirada intersubjetiva, en la fotografía se relaciona tanto el fotógrafo como con el sujeto o espacio fotografiado al mediar en su composición e interpretación la pasión y el deseo, a partir de los cuales se crean y exteriorizan sistemas de significación y simbolismo. En este sentido, la visión del fotógrafo, el punto de vista del autor, es un elemento básico para entender la fotografía que queremos estudiar.

En su análisis, Barthes señala como la foto se convierte en un lenguaje a partir de los elementos retóricos que engloba y de la reproducción análoga de la realidad que establece. Al mismo tiempo este autor indica como la fotografía posee una doble experiencia: “la del sujeto mirado y la del sujeto mirante” (Barthes, 2010, p.31), por lo que la fotografía es una representación de si mismo, en concordancia con Freund, pero también es una representación de si mismo se da hacia al otro, que transciende el tiempo, “la fotografía ataña no al objeto, sino al tiempo” (Barthes, 2010, p.102). De este modo, la fotografía como categoría de análisis involucra el espacio, el tiempo y el sujeto a partir de los sentimientos que lo vinculan a estos últimos y a la composición de la imagen.

No obstante, el valor que posee la fotografía como categoría de análisis permite construir relaciones espacio-temporales a partir de la experiencia e intencionalidad del sujeto. Esto significa que la temporalidad representada en una imagen espacialmente capturada por la fotografía, se asocia con un momento histórico, unas construcciones discursivas y la subjetividad (narratividad y pasionalidad). En este sentido, la experiencia que permea la creación de una fotografía, dota a la imagen de significado el cual se puede volver para reconstruir el pasado y el sujeto mismo. Pero además la fotografía presenta unos lugares de enunciación donde interactúan los imaginarios, las representaciones y las interacciones.

1.6.2. La función comunicativa de la fotografía

Desde su función comunicativa, la imagen fotográfica involucra los elementos básicos del proceso de comunicación: existe un emisor, un receptor y un mensaje que se trasmite por medio de una canal, de este modo, la imagen, "asociada o no a otros elementos, trasmitida o no por el mismo canal, está destinada a un público y el resultado de un proceso de enunciación más o menos complejo, más o menos colectivo" (Gauthier, 2008, p.94).

En esta complejidad, la fotografía se convierte en una expresión decodificada pero transmisible de lo real. El mensaje que transmite se logra a partir de los códigos que permiten representar un espacio tridimensional a un soporte bidimensional, por lo tanto:

> …la sustancia del mensaje, siguiendo a lo que se refiere a la imagen, es la información que el receptor va a reconstruir mediante la identificación de la forma o la decodificación. Resumiendo, diremos que la decodificación es la puesta en forma de la sustancia del mensaje (Gauthier, 2008, p.94).

El proceso de decodificación enunciado, supone que la imagen, a partir de los elementos comunicativos que relaciona, es una representación de lo real concreto que produce sentido

a partir de códigos establecidos por las relaciones sociales. Códigos que se establecen por medio de la sucesión de imágenes. Dicha representación produce sentido en el momento que el espacio percibido es identificable y no plantea ningún problema de reconocimiento, es decir, se presenta bajo una lógica de organización que le da significancia a la escena. Sin embargo, también existen imágenes simbólicas donde la experiencia se opone a la imaginación, por lo tanto, el simbolismo no busca hacernos creer en la realidad objetiva, dando paso a imágenes con un valor emblemático. De esta manera se entiende que en la composición y la interpretación de la imagen fotográfica se crean arquetipos a partir de elementos que refuerzan una idea de la imagen, pero además de los elementos morfológicos de la imagen, se le suman elementos de la enunciación como la luminosidad, el encuadre, la profundidad de campo, entre otros.

> Las imágenes no pueden a analizarse desde un solo punto de vista semiótico, que daría cuenta de ellas en términos de significación. Al tiempo se realizan -en forma estereotipada, lo que atenúa su alcance- un fantasma masculino, materializan, además un esquema del imaginario occidental, antigua creación colectiva que transforma el fantasma en mito. De ahí sacan su fuerza emblemática, que les permite a la vez convertirse en elementos del lenguaje. Desde ese momento, por recurrencia y esquematización, estos elementos se fijan, se organizan u permiten localizar una estructura estricta combinatoria que autoriza la segmentación y la formalización·" (Gauthier, 2008, p.117).

Con lo anterior se evidencia, que la fotografía, desde su función comunicativa, representa lo real en función de los elementos materiales y simbólicos que la componen. Esto quiere decir que la fotografía se presenta como una representación que involucra un mensaje, un emisor, un receptor y un canal; pero, además, contiene elementos morfológicos y simbólicos

reconocibles por los sujetos desde su experiencia individual. Y a nivel colectivo, entra en el repertorio de construcciones culturales que dan cuenta de los arquetipos socialmente construidos.

De tal modo, la fotografía, no es pues, sólo una imagen sino, sobre todo, el resultado de un hacer y de un saber-hacer; "…es un verdadero acto iónico, es decir, debe entenderse como un trabajo en acción. En este sentido, la fotografía no puede ser separada de su acto de enunciación" (Marzal, 2010, p.76). Al responder a los actos de enunciación, la imagen fotográfica se convierte en una representación causal del mundo, que se narra y se difunde a partir de sus elementos textuales y significativos. Desde su posibilidad narrativa, asistimos a una proliferación de imágenes con incidencia social, situándola al nivel de la crónica, que, en voz de Múnera y Chaves (2019), "…nos comunica, in-forma o des-informa al compartir y concretar de manera casual cualquier lugar del planeta en tiempo record (p.17).

La fotografía entonces empieza a cumplir una función documental, donde enuncia realidades e imaginarios compartidos socialmente, por lo tanto:

> Tenemos que pensar la imagen, pensarla de manera distinta que, como simple aporte para respaldar una noticia o un texto científico, Debemos reflexionar, debatir y propiciar acercamientos a la fotografía documental desde diferentes perspectivas, tanto fotográficas como filosóficas, sociológicas o históricas, que contribuyan a poner en su justo término su valor como documento (Múnera y Chaves, 2019, p.19).

En la actualidad la experiencia del mundo digital, plantea la necesidad de analizar y dar valor a las imágenes que se producen y se difunden en los diferentes medios. Pensar en la imagen fotográfica como un documento, permite entender y producir narraciones de una realidad que esta constante transformación y donde tienen cabida nuevos imaginarios

colectivos. En seste sentido, las nuevas realidades digitales presentan una connotación social y otra tecnificada desde las cuales, las fotografías, puestas a disposición por medio de las redes sociales, se vuelven en documentos para comprender del mundo digital de la cultura actual.

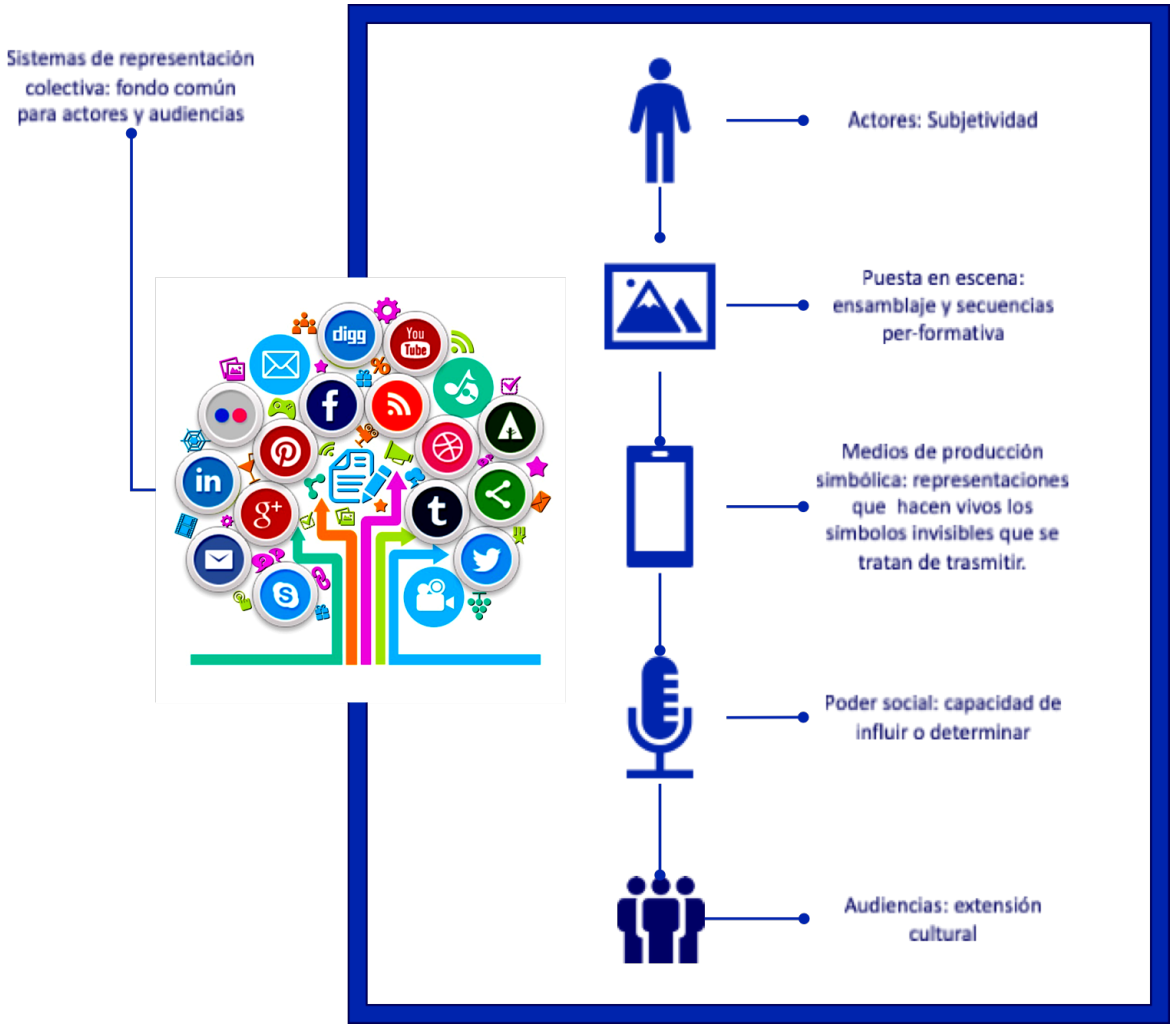
Bajo esta nueva función comunicativa, Ruíz (2019) señala que los actuales temas relacionados con la fotografía se relacionan con la cotidianidad (asuntos que atienden al transcurso normal de la vida, a los actos diarios como las rutinas) y con la ficción (sucesos los que genera un diapasón mediático), al respecto López (2019) argumenta: "la creciente popularidad y diversificación de los social media, junto a la masificación de la cámara digital y su progresiva fusión con el teléfono celular son evidencias claras de que la función social de la fotografía se ha ido transformado" (p.45). En este escenario entra en juego el autorretrato o el "yo virtual" desde el cual se someten a la validación pública exponen imágenes y comentarios personales, lo que indica que:

> …desde muy distintos frentes se viene tejiendo un relato social sobre el autorretrato digital, relato que en muchos sentidos se estructura en clave binaria: sobre la base de un antes y un ahora, del mundo *online* versus el mundo *offline*, de lo artístico frente a lo banal y de la exhibición como amenaza de la intimidad (López, 2019, p.47).

Bajo estas nuevas funciones, se evidencia la necesidad de generar interpretaciones de la imagen fotográfica que contemplen los elementos culturales en función de la acción simbólica, que para el caso del llamado "yo virtual" contemplan la manera cómo los actores exhiben su situación social o individual para tener un vínculo emocional con las audiencias. En este sentido, el estudio de la imagen contempla por al menos seis dimensiones (ver figura 22).

De esta manera la imagen fotográfica cumple una función comunicativa no solo en términos de la emisión y recepción de mensajes, también desde las construcciones culturales que representan realidades y narrar situaciones espacio-temporales. De tal modo, la fotografía, desde sus formas básicas de enunciación, hasta la proliferación de sentido y significados por medio de las redes sociales, se convierte en una categoría conceptual y herramienta metodológica que permite construir conocimiento social, que para el caso específica se traduce en la construcción del conocimiento del espacio geográfico: la ciudad.

Figura 22. Dimensiones para el estudio de la imagen.



Fuente: elaboración propia a partir de López 2019

1.6.3. La fotografía y la construcción de conocimiento social

La fotografía al ser parte del repertorio de los artefactos cultuales que permite la representación y la enunciación de lo real, para la presente investigación se convierte en un dispositivo que facilita la construcción de conocimiento social. Por esta razón se busca explicar la manera cómo la imagen y el acto mismo de la fotografía, contribuyen en la construcción del conocimiento social, haciendo énfasis en las dimensiones temporales y espaciales. Como preámbulo se enuncia lo señalado por Kossoy (2014) respecto al surgimiento e la fotografía:

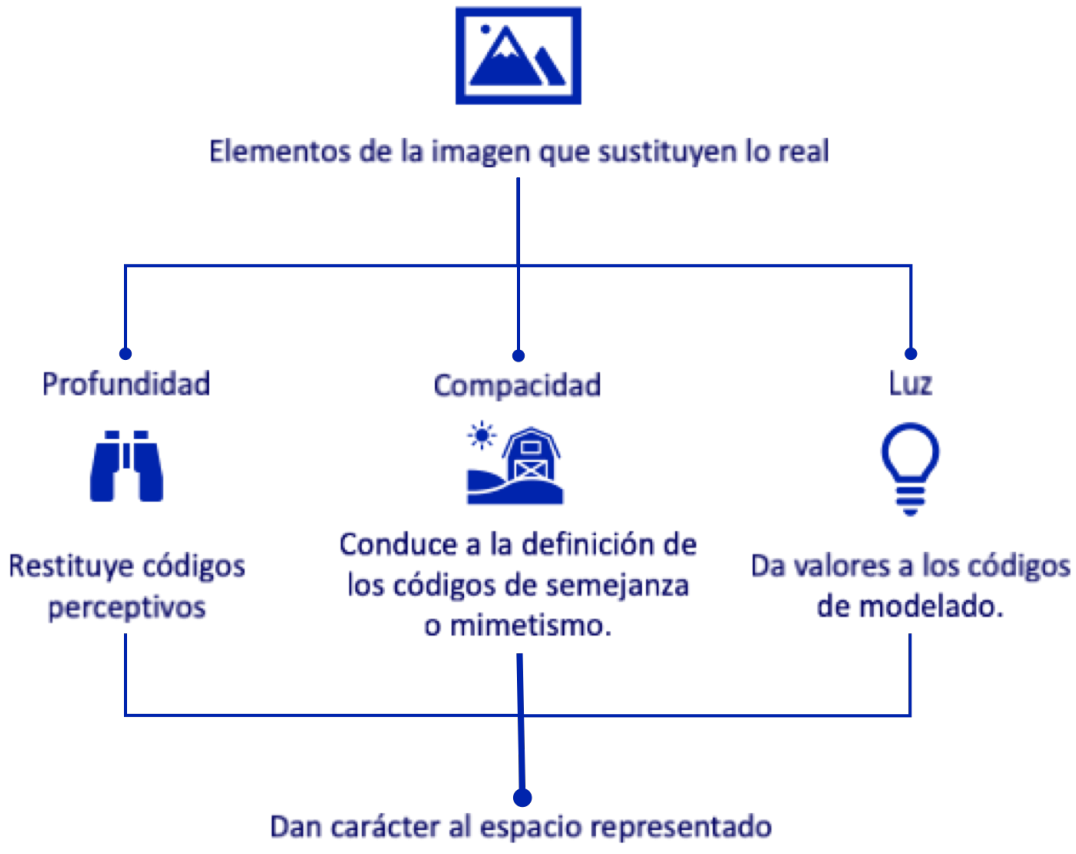
> A fotografia, uma das invenções que ocorre naquele contexto [Revolução industrial] teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística (p.29).

Se entiende que la fotografía se ha concebido como una construcción cultural desde dos perspectivas principales. La primera, relacionada con el arte desde la cual, las manifestaciones iconográficas han tenido un cambio en su sentido de representatividad. La segunda se inscribe en las posibilidades comunicativas para el manejo de la información y la construcción del conocimiento. En este sentido, y para el estudio del espacio, la fotografía manifiesta, entre otros atributos, las percepciones que los sujetos establecen respecto a su experiencia. Al respecto Gauthier (2008) señala que la imagen es una manifestación del espacio percibido "…en tanto que objeto de representación ha sido llamado "campo". Pertenece a la esfera de lo referente, de lo real o más bien de lo que de él sabemos" (p.57), de esta manera, la fotografía se puede pensar como una naturalización de las percepciones, una representación de las imágenes mentales puestas en un lenguaje no verbal, por lo tanto,

la imagen, según Gauthier es una manifestación sustituta de lo real a partir de tres elementos constitutivos (ver figura 23).

Sin embargo, y a pasar que la imagen fotográfica es una representación que sustituye lo real, a ella se le atribuyen rasgos de verosimilitud gracias a la acción del sujeto en una doble dimensión: primero el sujeto que la compone y quien decide qué características reproduce y cuales enmascara. Segundo el sujeto que actúa como espectador, quien la acepta o la desecha a partir de sus interpretaciones.

Figura 23. Elementos constitutivos de la imagen.



Fuente: elaboración propia a partir de Gauthier (2008)

En relación con lo anterior, Gauthier (2008) argumenta que el trabajo del fotógrafo, además de elegir lo que, desde su punto de vista, debe ser visible, también debe elegir lo no

visible o lo escondido, con el fin que en la fotografía no se introduzcan elementos que perturben el equilibrio y nublen el sentido. Por lo tanto, la imagen figurativa de la fotografía, se encuentra en los límites asignados por una proporción del espacio real. Estos límites eliminan aquellos elementos que se consideran pueden trastornar la imagen, elementos que se dejan fuera del espacio fotografiado o se enmascaran a partir del efecto de profundidad. Todo lo visible en la fotografía se conoce como campo, es decir "aquella porción de espacio que va a ser representada" (Gauthier, 2008), y todo lo que esta fuera del campo es el espacio alrededor. No obstante, en el análisis de la imagen fotográfica, retomando a Gauthier (2008) es relevante tener presentes los elementos que están por fuera del campo representado. En este sentido:

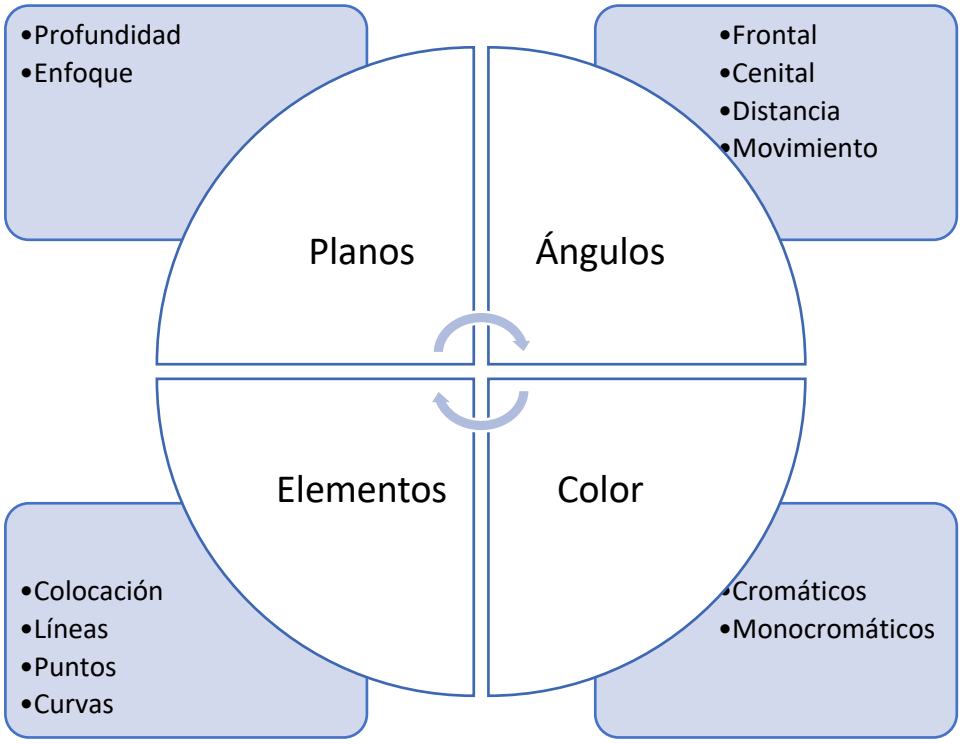
> Ciertos elementos de fuera del campo, invisibles pero designados más o menos explícitamente, por las carencias del campo, deberán ser tomadas en cuenta en la interpretación de la imagen. Esta relación campo/fuera del campo ordena en parte el funcionamiento de la imagen, hasta el punto de que podría considerar un sistema de clasificación basado sobre sus diferentes modalidades (p.20).

Con lo anterior se entiende, que, en el proceso de composición e interpretación de la imagen fotográfica, tanto los elementos del campo como los elementos fuera del campo, tienen un poder enunciativo. Por lo tanto, para la interpretación del espacio geográfico desde la composición fotográfica, es pertinente ubicar aquellos elementos invisibles o enmascarados que posibilitan una lectura complementaria de la realidad representada.

Sumado a ello, es importante señalar que la fotografía está compuesta por convenciones espaciales y temporales y que le otorgan una función de representación a partir de época en la cual se inserta. De esta manera, la cultura se involucra tanto en el proceso de composición

como en el de la interpretación de la imagen, teniendo en cuenta los siguientes elementos estructurales de la imagen (ver figura 24).

Figura 24. Elementos estructurales de la fotografía.



Fuente: elaboración propia.

Desde estas consideraciones (los elementos visibles e invisibles y las convenciones espaciales y temporales), la fotografía posibilita el conocimiento del mundo al ponerlo al detalle, permitiendo fragmentarlo en términos visuales y contextuales y al convertirlo en una fuente de aprendizaje asequible a los seres humanos en diferentes contextos sociales a partir de la información visual que proporciona. Siguiendo a Kossoy (2014) "A imagens sem conta producidas a partir de 1840 dos microaspectos captados de diferentes contextos sociogeográficos têm preservado a memoria visual de inúmeros fragmentos do mundo, dos

seus cenários e personagens, dos seus eventos contínuos, de suas transformações ininterruptas" (p.31), por lo tanto, la fotografía se convierte en una fuente de información visual que permite mejorar la compresión del tiempo y del espacio.

Respecto a la incidencia de la interpretación de la imagen en la construcción del conocimiento, se entiende que durante las últimas décadas existe una restructuración en el uso de la fotografía, esto en contraposición a la tradicional forma de entender el conocimiento científico desde lo verbal que deriva en una resistencia para analizar e interpretar la información transmitida por medio de las imágenes. Por lo tanto, se ve importante establecer caminos de investigación que rompan los cánones tradicionales de la comunicación escrita para involucrar la imagen fuente y método de investigación

> As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou (Kossoy, 2014, p.36)

Para esto, se plantea la heurística como punto de partida. Desde esta perspectiva es posible ubicar y seleccionar las fuentes que permiten la construcción del conocimiento. En este sentido, la fotografía se convierte en una de las fuentes que da sentido a la interpretación de la configuración del espacio en el tiempo, ya que son una fuente iconográfica que se fundamenta en las imágenes trasmitidas por medio de diferentes artefactos, procesos y técnicas en cada época. Por tanto, en el análisis de las fotografías, es fundamental reconocer la dimensión técnica e iconográfica, por cuanto proporciona información sobre la autoría de las representaciones, la tecnología empleada y las temáticas que se abordan dentro de un contexto histórico.

El análisis fotográfico implica un análisis de la técnica y de las dimensiones espaciales y temporales. Analizar tanto la técnica como los componentes iconográficos, se convierten, según Kossoy (2014) en un elemento didáctico en tanto la experiencia y el acercamiento a las fuentes que permiten una mejor compresión del documento (imagen) en la reconstrucción de una época o lugar. De tal forma es importante "entender que a imagem fotográfica é um meio de conhecimiento pelo visualizamos microcenários…" (Kossoy, 2014, p.84) los cuales son identificados por medio de las representaciones. De esta forma, al ser las imágenes intermediarias entre el mundo y los hombres, se entiende que los seres humanos no acceden al mundo de forma inmediata, por lo tanto, las por medio de las imágenes, los sujetos logran imaginar el mundo.

No obstante, se evidencia una relación entre los lenguajes iconográfico y los textos escritos debido a que la escritura introduce el pensamiento conceptual que permiten abstraer textos, mientras que las imágenes permiten descífrarlos e imaginarlos.

> Si bien los textos interpretan las imágenes para disolverlas, también las imágenes ilustran los textos para hacerlos imaginables. Es verdad que el pensamiento conceptual analiza el pensamiento mágico para aniquilarlo, pero el pensamiento mágico se instala en el pensamiento conceptual para darle significado. En este proceso dialéctico los pensamientos conceptual e imaginativo se refuerzan mutuamente, es decir, que las imágenes se van haciendo conceptuales, y los textos imaginativos (Flusser, 2009, p.14).

Por lo tanto, las imágenes cumplen función en la construcción del conocimiento al desarrollar habilidades como la imaginación, que en últimas da significado a los conceptos, que, para el caso de la educación, se muestran abstractos en la mayor parte de los casos.

Como se ha mencionado, la imagen se basa en dos categorías manipulables: el tiempo y el espacio lo que la convierte en gesto fotográfico. En este sentido, entra en el análisis de la fotografía como constructora de conocimiento el papel del fotógrafo y la capacidad de la imagen para narrar. Respecto al fotógrafo, su libertad queda determinada tanto por el tiempo como por el espacio, lo que lleva a que, cualquiera que sea el objeto que se desea fotografiar, tenga que ser traducirlo antes en situaciones espacio-temporales.

Ahora, frente a las narrativas, se parte de lo expuesto por Chaves (2019) quien indica que "…una cosa es tomar fotografías, algo común en estos tiempos, y otra muy distinta narrar con ellas. En ese otro estadio es donde se encuentra el valor de la fotografía como documento, como relato social" (p.123). De tal manera que la fotografía es una representación que recoge la mirada del fotógrafo, pero tiene un trasfondo de ideas, reflexiones y propuestas, por lo que el acto de la fotografía se convierte en un acto político que representa la realidad en una operación conjunta entre el cerebro, el ojo y el corazón (Chaves, 2019).

En esa construcción de conocimiento, se sabe que el ser humano en su devenir temporal, ha usado las imágenes para representar su realidad y narrar sus historias, por lo tanto, las imágenes, en cualquier formato, se convierten en fuentes que permiten estudiar su impacto en las construcciones individuales y colectivas, de tal manera que la fotografía "…es un espejo que fija la realidad, o al menos una parte de ella, y que la transporta" (Chaves, p.134). La fotografía tiene un impacto, una incidencia y genera cambios en las percepciones y en el pensamiento, incluso llega a modificar conciencias y creencias. De esta manera, la fotografía nos permite reconocer el mundo, nos cuenta otras realidades que estaban en el ámbito de la imaginación, cambiando nuestra visión sobre los elementos des espacio y del tiempo. De igual manera permite enunciar y reconstruir procesos de resistencia y dinámicas culturales.

> …por eso es importante saber comprender el valor de las imágenes, para intentar entender el mundo […] la documentación social que nos brinda la imagen, siga siendo una manera de narrar y construir memoria e historia, una forma de dotarnos de contexto para pararnos en el mundo con juicio […] gracias a la fotografía conocemos el mundo que no tenemos al alcance y documentamos el que nos rodea y vivimos" (Chaves, 2019, p.135)

De esta manera, la fotografía, como documento social, permite interpretar aquellos elementos visibles e invisibles que representan la realidad en sus dimensiones espaciales y temporales. Al mismo tiempo, permite narrar acontecimientos y hacer registro de las condiciones y dinámicas culturales. Como tal, la fotografía, desde su función narrativa y comunicativa, posee todo un repertorio de ideas, reflexiones y decisiones que la hacen, no solo una fuente de información sino una representación de la experiencia subjetiva, temporal y espacial.

1.6.4. La fotografía en relación con la construcción de sentidos y significados

Como se viene argumentando, la imagen, al ser una representación de lo real, está acompañada de elementos que la reducen. Por lo tanto, el tamaño natural de los objetos en tres dimensiones, pasa a uno de referencia en dos dimensiones de soporte. Del mismo modo, del movimiento de la cotidianidad se pasa a la inmovilidad de la imagen y los colores naturales pasan a ser representados. No obstante, a partir del grado de significación, esas características se concilian y organizan para dar un sentido a la imagen.

> La fotografía adquiere un nivel de significancia al representar lo real a partir del lenguaje, de manera que el espacio representado "pertenece a la esfera del significante, luego del lenguaje. Tiene su propia organización, y el caso de la

> imagen representativa, se esfuerza por conciliar dos espacios de naturaleza diferente (Gauthier, 2008, p.58).

En este caso, el papel del lenguaje es fundamental al dotar de elementos de significado a la imagen, de modo que la fotografía se configura desde los elementos que representa y los elementos que enuncian un mensaje con significado. Esta construcción el sentido de la fotografía, también posee un componente imaginativo, por lo tanto las imágenes, desde la visión de Flusser (2009)

> …son superficies con significado. Normalmente señalen algo ubicado "afuera" en el espacio-tiempo, que han de hacer concebible en forma de abstracciones (reducciones de las cuatro dimensiones de espacio y tiempo y las dos de la superficie). Esta capacidad específica de abstraer superficies del espacio-tiempo la llamaremos "imaginación". Ella es indispensable para la generación y el desarrollo de imágenes o, dicho de otro modo: para la capacidad de cifrar fenómenos en símbolos bidimensionales y de leer esos símbolos (p. 11).

Los niveles de significado, según lo anterior, están dados por dos dimensiones abordadas líneas atrás, el tiempo y el espacio, que, para el análisis sobre el sentido y significado de las imágenes, se expresan en la capacidad de imaginar. No obstante, existe otro tipo de mediaciones que trascienden la estructura misma de la imagen, la primera corresponde a las intencionalidades de los sujetos: "el significado de la una imagen […] muestra, por tanto, la síntesis de dos intenciones a saber: la que se manifiesta en la imagen y la del contemplador" (Flusser, 2009, p.12). En segunda instancia, las imágenes se consideran como complejos símbolos denotativos (monosémicos) y connotativos (polisémicos), que se vinculan entre sí gracias a las relaciones temporales y significativas que se establecen entre la representación

y los sujetos. De tal manera, las imágenes son portadoras de significados y por lo tanto "Es un error, pues tratar de ver en las imágenes sucesos congelados" (Flusser, 2009, p.12).

En este contexto, desde los estudios sociales, se hace pertinente establecer una metodología que analice la imagen fotográfica con el propósito de comprender los mecanismos de producción de sentido del texto fotográfico (Marzal, 2010). El estudio tradicional de la fotografía se relaciona las escuelas de pensamiento de la historia y el arte. No obstante, se presentan nuevas formas de interpretar la imagen a partir de los métodos biográficos, el historicismo, el formalismo, el análisis psicológico, o el sociologísmo. En este sentido, el análisis textual de las fotografías se debe incorporar en la compresión de la cultura a partir de los enfoques estructuralistas, formalistas, iconológicos y semióticos. Lo anterior con el objetivo de develar los significados ocultos que se encuentran en las imágenes como representaciones de la realidad.

> En efecto, el análisis de la imagen fotográfica permite descubrir significados ocultos, pero también desarrollar indagaciones sobre nuestra propia relación con las formas de representación de la realidad y, en definitiva, con la propia realidad. En este sentido la actividad analítica puede entenderse como una forma de (auto)conocimiento, que puede llegar a invertir la relación imagen vs realidad (Marzal, 2010, p.167).

Sumado a lo anterior, la fotografía como lenguaje posee elementos retóricos que la hacen asequible a las interpretaciones tanto de sus autores como de los espectadores. En este caso, Sala-Sanahuja (2010) en el prólogo a la Cámara Lucida de Barthes señala:

> La imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad y no contiene ninguna partícula discontinua, aislable, que pueda ser considerada como signo. Sin embargo, existen en ella elementos retóricos (la composición,

> el estilo…) susceptibles de funcionar independientemente como mensaje secundario. Es la connotación, asimilable en este caso a un lenguaje. Es decir: es el estilo lo que hace que la foto sea lenguaje. (Sala-Sanahuja, 2010, p.18).

La fotografía para la investigación posee la cualidad de representar el espacio geográfico a partir de los elementos de técnicos y retóricos. Como imagen, se constituye a partir de elementos narrativos y significativos que se ven influidos por las ideas y las cosmovisiones propias de la cultura, al tiempo que llegan a determinar las percepciones y sentidos sobre el mundo que se busca representar. Esta configuración se logra a partir de la función del lenguaje que, en las esferas espaciales y temporales, da cuenta de las visiones subjetivas tanto del autor como del espectador.

Dentro de la investigación social, el estudio de la fotografía permite leer e interpretar los elementos de significado. Para lograr este propósito, es fundamental establecer un método que involucre los puntos de vista de los diferentes actores desde sus elementos retóricos. En este sentido Barthes (2010) señala que existe un nexo entre la fotografía y la reacción experimentada por el sujeto ante ella. Con ello, se contempla una relación entre la fotografía, los sujetos y el significado que se produce a partir de su composición e interpretación. Interpretación que permite comprender la experiencia frente al espacio y la evocación respecto a la realidad representada.

1.6.5. El valor didáctico de la fotografía

Álvarez (2007) plantea la siguiente pregunta: "¿Qué conocimientos son necesarios para usar la fotografía como recurso didáctico en el proceso de enseñanza geográfico?" (p.19). Este cuestionamiento justifica la pretensión de generar estrategias que permitan comprender el conocimiento geográfico a partir de la adquisición de las técnicas de composición

fotográfica, el desarrollo de habilidades intelectuales para su interpretación y actitudes que permitan la aplicación de las reflexiones respecto al análisis espacial.

Pero para lograr esto, como lo argumenta Álvarez (2007), es necesario conocer los elementos básicos del lenguaje fotográfico como la luz, el encuadre, el ángulo, el punto de vista, la composición, el color, entro otros, esto con el propósito de identificar y de apreciar las cualidades de la fotografía como forma de representación y sustento de la información sobre el espacio geográfico en sus dimensiones territoriales, ambientales, sociales y culturales. El tener presentes los elementos del lenguaje fotográfico, permite "…entender las intenciones de otros autores que, en ocasiones, recogen imágenes cargadas de una fuerte subjetividad o muestran un mensaje ideológico implícito (p.23).

De esta manera, se entiende que la composición y la interpretación de la fotografía, desde una intencionalidad didáctica, involucra los aspectos técnicos propios de su lenguaje y la subjetividad manifestada en mensajes intencionados. Para esto se retoman algunos atributos que se consideran pueden ser interpretadas desde el análisis de la imagen (ver figura 25).

Figura 25. Atributos para el análisis de la imagen.



Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez 2007

El tener en cuenta los anteriores atributos para la didáctica de la geografía y para la misma educación geográfica, posibilita reflejar las características y los indicadores más

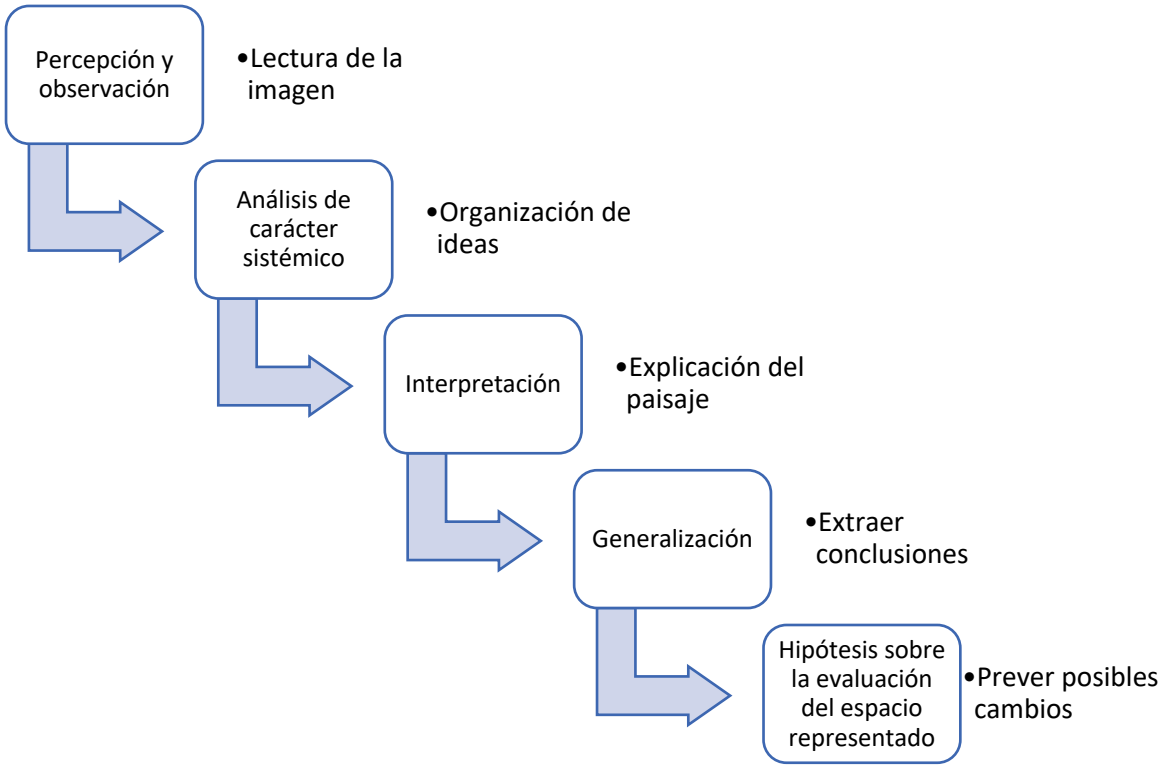
significativos del medio en distintas escalas geográficas y desde distintas perspectivas. También posibilita resaltar los volúmenes y los colores siendo estos elementos de información espacial que permiten reconocer las partes de un todo.

De esta manera, la fotografía se presenta como un recurso didáctico que ha venido cambiando en cuento su función a partir de los cambios epistemológicos de la misma geografía. Desde Álvarez (2007)

> Puede afirmarse que metodológicamente, se ha evolucionado desde la observación y el análisis descriptivo de los elementos de la geografía clásica, hacia una interpretación más compleja, en la que adquieren protagonismo la percepción individual, los significados personales y sociales, el análisis sistémico, la interpretación y el planteamiento de hipótesis, que precisan de otras fuentes documentales para su contrastación, y la reflexión sobre la evolución del territorio representado para elaborar propuestas y alternativas a los problemas detectados, en relación con las interpretaciones llegadas desde los enroques de la geografía de la percepción, la geografía radical y la geografía humanística (p.25).

Metodológicamente, pensar en la fotografía como estrategia didáctica en la geografía, conlleva a la construcción de conocimiento espacial a partir de diferentes fases que involucran diferentes procesos de pensamiento (ver figura 26).

Figura 26. Fases metodológicas para la didáctica de geografía a partir de la fotografía.



Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez 2007

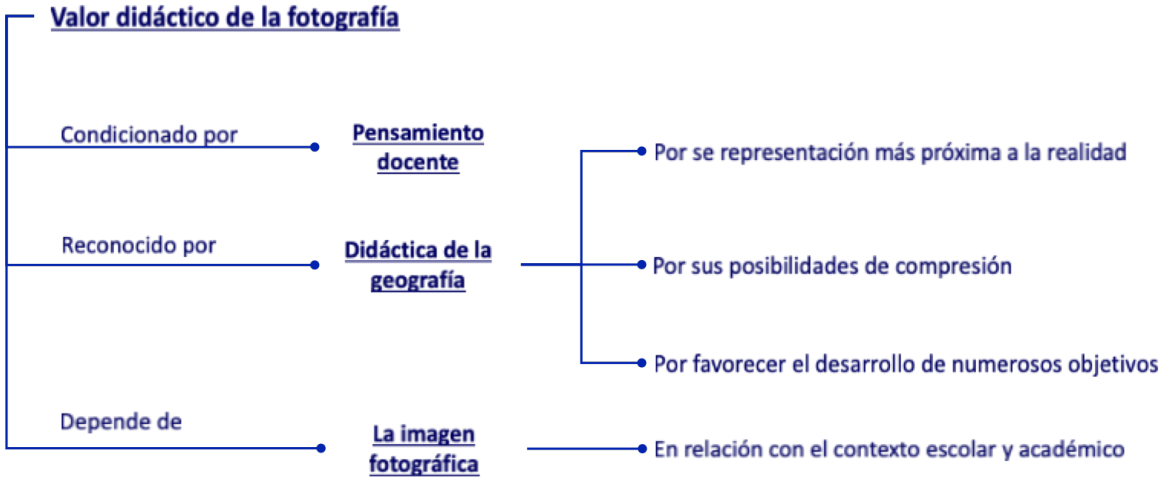
Con base a las anteriores bases, retomando la perspectiva de Álvarez (2007), se puede enunciar los siguientes objetivos didácticos a partir del uso de la fotografía en la educación geográfica:

- Ayuda a asimilar mejor el vocabulario geográfico.
- Permite recordar o repasar contenidos trabajados con anterioridad.
- Ayuda a generar secuencias de los procesos propios de las dinámicas del medio.
- Permite analizar una realidad social o natural.
- Permite la recurrencia según los objetivos.
- Facilita trabajar nociones y conceptos que de manera escrita puede ser abstractos para los estudiantes.

- Permite adquirir métodos y técnicas para la lectura e interpretación de imágenes para que favorecer la observación, el análisis, la clasificación, la síntesis y la reflexión.
- Fomenta actitudes y valores que conllevan al desarrollo de la imaginación, la sensibilidad.
- Fortalecer la formación personal.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se establece la validez didáctica de la fotografía para la enseñanza de la geografía a partir de tres componentes que se mencionan en la figura 27.

Figura 27. Valor didáctico de la fotografía.



Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez 2007

Por lo tanto "la validez didáctica de una fotografía adquiere sentido en relación con el conocimiento escolar o académico (depende del nivel) y en función de un problema de enseñanza o de aprendizaje, que se resuelve mejor con este recurso que con cualquier otro" (Álvarez, 2007, p.31). En este sentido, la función didáctica de la fotografía contribuye en la formación de las habilidades propias del pensamiento geográfico. De esta manera la exploración, comprensión y representatividad del espacio geográfico encuentra en la imagen

fotográfica la posibilidad de expresión y relación con los elementos culturales, espaciales y temporales que constituyen el conocimiento social. En este proceso convergen las intencionalidades del docente como orientador, los elementos técnicos y narrativos de la imagen y las experiencias del estudiante dentro de un contexto espacial y temporal. Respecto a estos últimos atributos, la fotografía se convierte en una herramienta en la que se relacionan los aspectos de la espacialidad y la temporalidad.



Captura (El Carmen, Valencia, España - Archivo personal**)**

2. SEGUNDO CAPÍTULO. LA CAPTURA DE LA IMAGEN: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se justifica el objeto de investigación (pregunta y objetivos) y plantea la propuesta metodológica, la cual, dentro del enfoque cualitativo, se sustenta en la perspectiva de la etnografía y la fenomenología, para diseñar las estrategias e instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación. Con esta intención el capítulo de desarrolla en dos apartados.

La primera parte *la lectura del contexto: planteamiento y formulación del problema,* establece la importancia de investigar la realidad social como insumo para la consolidación de las dimensiones teóricas y metodológicas de la ciencias sociales. Desde esta perspectiva, se plantea cómo la ciudad se convierte en un tema de investigación social y educativa a partir de su relación con las subjetividades y las diferentes formas del lenguaje. Partiendo de los planteamientos de Lefebvre (2013) y Soja (1997), se sustenta la importancia del espacio vivido en la compresión del espacio geográfico, y con ello, las posibilidades que posee la subjetividad y la experiencia en la didáctica de la geografía. Con lo anterior se indica cómo la fotografía, como una manifestación del lenguaje no verbal, posee un alto potencia como recurso pedagógico. Teniendo como referente el punto de vita ciudadano propuesto por Silva (2006) y la construcción de la imagen de la ciudad de Lynch (2000), se justifica la importancia de la imagen en la construcción del pensamiento espacial. Bajo estas premisas y sustentado en la Geografía de Percepción y de Comportamiento, se platea la pregunta de investigación y los objetivos a alcanzar a partir de los supuestos investigativos y los aportes que se buscan establecer en diferentes ámbitos educativos y académicos.

La segunda parte *los pasos para la composición: definición metodológica,* describe el diseño metodológico de la investigación. Se plantea en un primer momento cómo la etnografía, aplicada al campo de la educación, permite dar cuenta de la realidades sociales y educativas a partir de las prácticas cotidianas de los estudiantes. La etnografía entendida como enfoque-método-texto, ayuda a estudiar la realidad social desde las vivencias y las construcciones culturales de los estudiantes, siendo esta, la base para plantear una reflexión pedagógica encaminada a la interpretación de los imaginarios urbanos y de la lectura de la

ciudad dentro de la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico en tres niveles: lo escolar, lo local y lo global.

En este mismo apartado se presenta la fenomenología como un método que encuentra en la experiencia una categoría para interpretar las vivencias y las relaciones que establecen los sujetos con el mundo. Partiendo de referentes como Husserl, Heidegger, Herrera, entre otros, se presenta una ruta que permite la interpretación de la realidad social a partir de la intuición, el análisis, la descripción, la observación, la exploración de la conciencia, la reducción fenomenológica y la interpretación de los significados. Al mismo tiempo, desde los postulados Massey, Sanabria, Tuan y Merlau-Ponty, se señalan las relaciones de la fenomenología con el espacio, lo que da paso a la interpretación de la experticia del espacio a partir de cuatro existenciales básicos: la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la racionalidad.

Para finalizar el capítulo, se presentan las convergencias de la investigación social y geográfica en el campo de la educación para dar cuenta de las realidades espaciales. Se asume que las dicotomías entres los enfoques cualitativos y cuantitativos en la investigación social, trascienden el ámbito de los métodos, para dar importancia a la intencionalidad y la pertinencia de las técnicas e instrumentos para lograr dar respuesta a las preguntas de la investigación. Con esta premisa se presentan las técnicas y los instrumentos utilizados en el trabajo de campo (revisión documental, encuesta, observación participante, entrevista, grupos focales y registro fotográfico) explicando su importancia metodológica.

2.1. La lectura del contexto: planteamiento y formulación del problema.

Indagar la realidad social implica evidenciar un objeto susceptible de ser cuestionado a nivel epistemológico, teórico y metodológico. Las preguntas que surgen de las vivencias de los sujetos en el espacio se convierten en esos objetos de indagación que, desde la educación geográfica, permiten comprender la realidad social y, con ella, proponer estrategias didácticas que motiven a la reflexión pedagógica para planear, desarrollar, evaluar e innovar la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Establecer el objeto de estudio para la presente investigación implicó observar la realidad escolar respecto a cómo la ciudad, como concepto y categoría, se inserta en los planes de estudio de la geografía escolar y en la práctica docente. Así se incorpora a la enseñanza escolar de la ciudad dos procesos fundamentales: primero, identificar los imaginarios urbanos que los estudiantes construyen del espacio desde su experiencia subjetiva e intersubjetiva, y segundo, se analiza el lenguaje que -como proceso comunicativo- permite construir saberes y sentidos.

De esta forma, la pregunta y los objetivos que orientan la investigación se sustentan en la reflexión sobre la relación entre la educación geográfica, la ciudad como escenario de enseñanza, los imaginarios urbanos como expresión de la experiencia del sujeto en el espacio y el lenguaje fotográfico como materialización de las representaciones sociales que asumen los estudiantes sobre su contexto.

Con esta premisa, se expone a continuación, aquellos elementos que componen el objeto de investigación (formulación del problema, pregunta, objetivos, supuestos y aportes esperados) para justificar la pertinencia de la indagación y dar cuenta de la reflexión que posibilita este trabajo en la educación geográfica.

2.1.1. ¿Por qué problematizar la enseñanza de la ciudad? De la pregunta al problema de investigación

La presente investigación busca, desde una perspectiva pedagógica, reflexionar y sistematizar la enseñabilidad de la geografía[1] en la ciudad. La comprensión de la ciudad como espacio geográfico y como producto social involucra -además de los elementos morfológicos- las vivencias, las percepciones, los imaginarios y las emociones que los sujetos construyen. Lo anterior, desde la relación trialéctica del espacio (percibido-vivido-concebido) propuesta por Lefebvre (2013) y Soja (1997), demanda desarrollar procesos, conceptos y habilidades encaminadas a: 1) formar el pensamiento espacial; 2) reconocer la imagen de la ciudad, que en términos de Lynch (2000) relaciona los sentidos y los elementos móviles (acciones humanas) y fijos del espacio, y 3) apropiarse para resignificar las relaciones subjetivas e intersubjetivas que establecen los seres humanos con su medio, retomando para esto, las dimensiones de la ciudad propuestas por Capel (2003): espacio construido (urbs), relaciones sociales (civitas) y político-administrativo (polis).

Así, enseñar y aprender la ciudad incluye la diversidad de lenguajes que ofrece el espacio geográfico y trascienden el ámbito de lo verbal. Por esta razón, se toma como referente la composición de la imagen fotográfica para dar cuenta de la convergencia entre la experiencia, los imaginarios, las prácticas y las representaciones que los sujetos construyen en y sobre el espacio. La imagen de la ciudad representada en la fotografía surge entonces de la experiencia subjetiva e intersubjetiva con el espacio geográfico que moviliza una serie de

[1] Categoría que desde Rodríguez de Moreno (2010) y Moreno y Cely (2010) se refiere a las posibilidades (teóricas y metodológicas) existentes para acercar a los estudiantes a la compresión del espacio geográfico, y desde esta, mejorar las estrategias pedagógicas, fortalecer los aprendizajes espaciales y orientar a los docentes en la actualización epistemológica que permita aportar a la formación geográfica y tener en cuenta las condiciones cognoscitivas, interpretativas y las capacidades de relación, de análisis y compresión de los alumnos.

cuestionamientos sobre el reconocimiento de la subjetividad y del lenguaje para comprender la ciudad desde el análisis geográfico y convertirla en objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, el propósito de la investigación es utilizar la fotografía como una forma de lenguaje no verbal para interpretar los imaginarios urbanos y las relaciones espacio-temporales que los estudiantes de educación básica secundaria construyen sobre la ciudad, como base de una propuesta didáctica que potencie la enseñanza de la geografía y la apropiación de la ciudad.

Acudir a la fotografía como medio de enunciación y recurso pedagógico motiva la reflexión sobre las experiencias que los estudiantes tienen de la ciudad, lo que implica un *proceso de construcción* (Silva, 2006). Desde esta perspectiva, la fotografía es interpretada por los sujetos que la componen con la intención de develar las maneras como los estudiantes ven la ciudad. Esto último, retomando a Silva (2006) desde la categoría *punto de vista ciudadano*, entendida como "… " (p.45), la fotografía se usa como elemento motivante del aprendizaje.

Por lo tanto se pretende explicar qué significa el punto de vista ciudadano en relación con las emociones y sentimientos de las personas, así como con las construcciones culturales que aparecen en las conversaciones y difusión de noticias sobre las ciudades. Para esto se acude a diferentes fuentes de fotografías. Se toman algunas composiciones ya realizadas pro terceros y que circulan por medio de las redes sociales, buscadores en internet o en archivos de fotógrafos. No obstante, el principal insumo son las fotografías que los mismos estudiantes componen de sus lugares próximos.

El punto de vista ciudadano se convierte en una mediación entre la imagen y su observador, la cual "…implica un ejercicio de visión, el captar un registro visual, pero

también compromete la mirada, esto es, al sujeto de emociones que se proyecta y se encuadra en lo que mira" (Silva, 2006. p.48). Entendido así, el punto de vista ciudadano facilita el estudio de la ciudad por medio de la fotografía, como lo afirma Lynch (2000), quien define una relación bilateral entre el observador y el medio en la elaboración de la imagen ambiental:

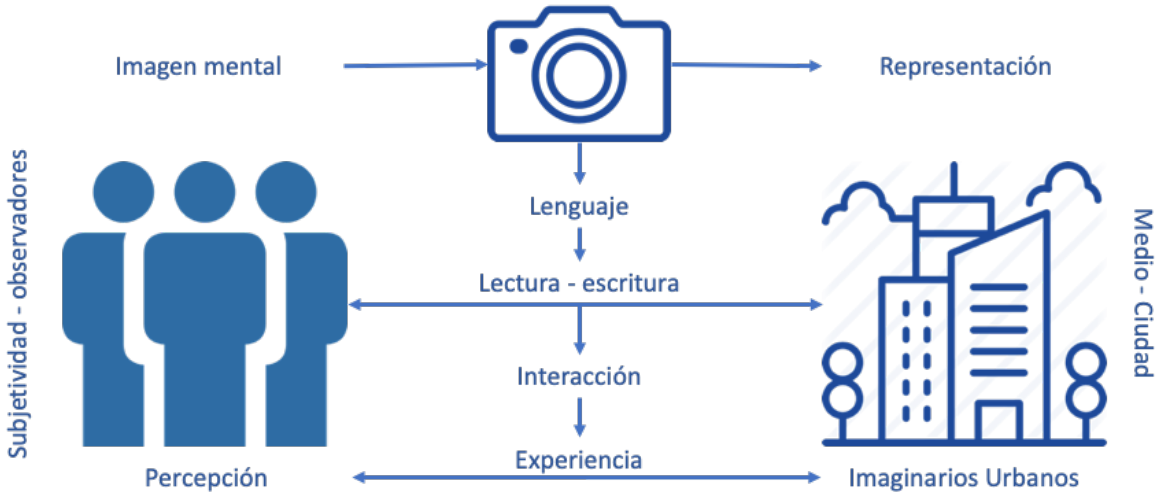
> Las imágenes ambientales son el resultado de un proceso bilateral entre el observador y su medio ambiente. El medio ambiente sugiere distinciones y relaciones, y el observador -con gran adaptabilidad y a la luz de sus propios objetivos- escoge, organiza y dota de significado lo que ve. La imagen desarrollada en esta forma limita y acentúa ahora lo que se ve, en tanto que la imagen en sí misma es contrastada con la percepción filtrada, mediante un constante proceso de interacción. De este modo, la imagen de una realidad determinada puede variar en forma considerable entre diversos observadores (p.15).

Así, el punto de vista del ciudadano, al elaborar la imagen ambiental, involucra varios elementos: el medio, los observadores, la mirada, la interacción, la experiencia y la imagen. Dentro de estas relaciones, la fotografía se convierte en una representación simbólica de la conciencia de los sujetos, que incluye la subjetividad, la experiencia y los diferentes tipos de lenguaje que se utilizan en el análisis del espacio geográfico (ver figura 28).

La investigación pedagógica reflexiona, desde la educación geográfica, las estrategias que favorecen la construcción del conocimiento geográfico, el desarrollo del pensamiento espacial y las relaciones conceptuales entre la sociedad, el tiempo y el espacio de los estudiantes de educación básica secundaria, a partir del estudio de la ciudad por medio de la imagen fotográfica. Se pretende resignificar las prácticas del aula para la apropiación espacial, con base en la sistematización de estrategias didácticas que respondan a las

características, las necesidades y los intereses de los estudiantes respecto a las relaciones del espacio geográfico.

Figura 28. Relaciones observador- medio.



Fuente: elaboración propia.

Las investigaciones sociales que tienen en cuenta la subjetividad, han generado reflexiones al interior de la geografía humana. En este contexto emergen campos de estudio que involucran las percepciones y los imaginarios que los sujetos tienen del espacio geográfico, invitando a comprender la realidad espacial a partir de la cotidianidad de sus habitantes. Para superar las limitaciones de la observación visual, crítica que ha generado el método de K. Lynch, podemos acudir a otros códigos comunicativos, como las descripciones verbales, o la confección de croquis y planos urbanos. En la presente investigación este recurso se utilizará de forma puntual, pues lo que se pretende es mostrar las posibilidades de las imágenes fotográficas para explicar los imaginarios urbanos.

Los imaginarios urbanos, en la presente investigación, son una categoría de análisis teórico, metodológico y didáctico. Decisión sustentada en:

> Las imágenes siempre han formado parte de la relación del ser humano con el mundo, con su entorno, con el medio. Así es que las imágenes surgen de la condición humana de estar provistos de sistemas perceptivos y cognitivos por los cuales captamos el entorno y lo hacemos nuestro. Estos procesos de percibir y procesar mentalmente el entorno –es decir, todo lo que es externo a nuestro cuerpo- son los que nos permiten elaborar imágenes mentales de esos entornos (Lindón y Hiernaux, 2012, p.9).

Siguiendo con el planteamiento de Lindón y Hiernaux (2012) se entiende que dentro de la geografía humana "…no se ha consolidado un campo del saber geográfico explícitamente referido a las imágenes y a la imaginación […] Para la geografía humana, los imaginarios espaciales son parte de esas fronteras poco traspasadas, y por lo mismo, no enfrentan este tipo de riesgo" (pp.10-17). De allí la pertinencia de indagar los imaginarios que construyen los estudiantes acerca de la ciudad para integrar nuevas formas de aprendizaje y apropiación, y desde ellas transformar las relaciones de los sujetos con el espacio.

> …el trabajo de enseñanza y aprendizaje de la ciudad debe propender por lograr una incidencia en la sociedad y en sus propios destinos, para construir cambios en la conducta y en los comportamientos de los ciudadanos; motivar el paso a la consolidación de la ciudad y ciudadanía como proyecto colectivo, evidenciado en una nueva forma de entender, reconocer, usar y compartir los espacios urbanos (Cely y Moreno, 2015, p.44).

Lo anterior conlleva una reflexión respecto al carácter epistemológico de la educación geográfica, entendiendo que:

> En la mayoría de los escenarios la ciudad, como objeto de estudio de la geografía escolar, es desconocida. Por ello, no solo es difícil avanzar en la

> transformación de la concepción de la disciplina y del espacio sino también y, de manera particular, en la formación de ciudadanos comprometidos con sus semejantes y con el espacio que ocupan, habitan y transforman (Cely y Moreno, 2015, p.53).

En este panorama, se ha generado un interés por consolidar investigaciones que se ocupen de los temas relacionados con la ciudad y el espacio geográfico en general, dentro de la educación geográfica. Este es el caso de los trabajos adelantados por el Grupo de Investigación interinstitucional *Geopaideia* orientados a indagar problemáticas relacionadas con la didáctica de la geografía de una manera multidisciplinar y rescatando el papel de cotidianidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, la presente propuesta busca articularse a las diferentes líneas de investigación del grupo a partir de la interpretación de los imaginarios urbanos y de la composición de la imagen de la ciudad por medio de la fotografía, para construir una propuesta didáctica relacionada con el análisis de los procesos de significación que guarda el lenguaje citadino. En este marco del programa de investigación se han realizado estudios sobre las concepciones literarias de la ciudad, cono es el caso de Cely y Moreno (2015), que ahora se pretenden complementar con el estudio de las imágenes subjetivas.

2.1.2. ¿Qué se busca responder?

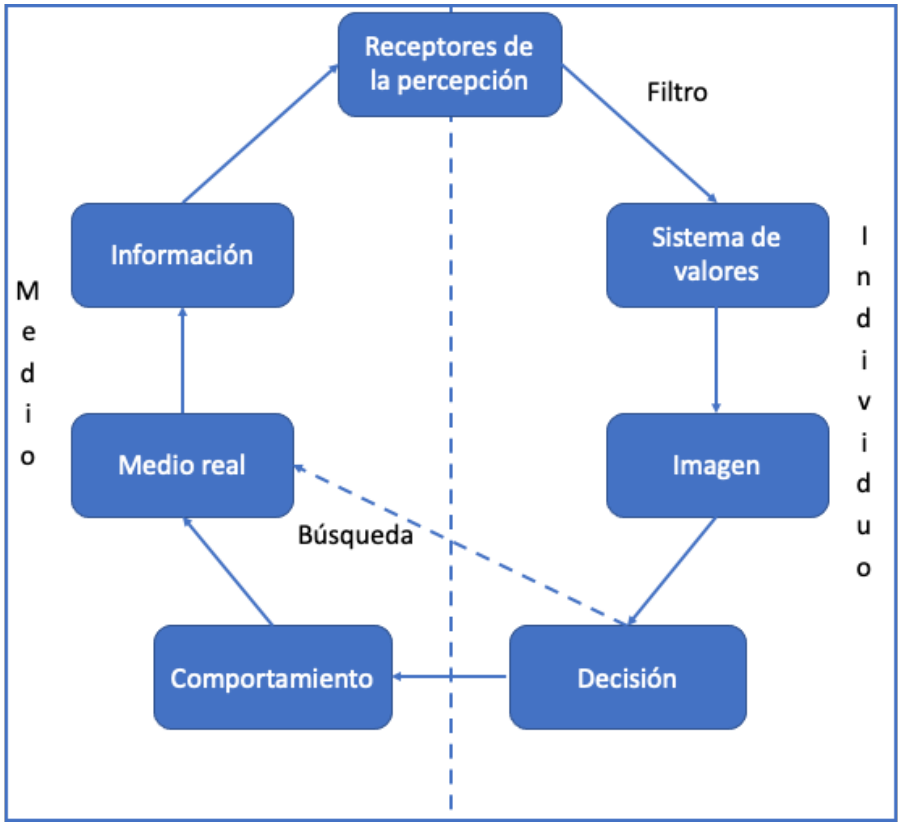
Las investigaciones relacionadas con la educación geográfica, y de manera especifica, con la didáctica del medio urbano, plantean un punto de partida en el análisis del habitar y del vivir el espacio, lo que conduce a interpretar la ciudad como un texto. Desde allí, la experiencia y la cotidianidad permiten escribir y leer los diferentes espacios -a manera de palimpsesto- y formar las actitudes de los sujetos inmersos en los mismos. Este ejercicio

consiste en analizar las construcciones individuales y colectivas que legitiman las prácticas de los ciudadanos y cuestionan los niveles de significación que los sujetos, en este caso los estudiantes, atribuyen a la imagen de la ciudad, la cual -percibida, vivenciada y narrada por cada persona- está dotada de lenguajes que sobrepasan lo verbal.

Analizar la ciudad como texto supone interpretar los signos, las imágenes y los símbolos que surgen de la multiplicidad de perspectivas que existen sobre este espacio geográfico. En este sentido, la ciudad está dotada de elementos significantes que, a medida que se perciben e interiorizan, influyen en las prácticas espaciales, las decisiones y los imaginarios de sus habitantes.

A partir de Capel (1973), quien propone el análisis espacial a partir de la relación tríadica entre *medio-real/medio-percibido/comportamiento* (Ver figura 29), es posible interpretar las lecturas y las decisiones de los estudiantes en el medio y que inciden en las prácticas espaciales. Así, pensar la ciudad como texto conlleva estudiar la percepción y, tras a ella, los imaginarios de los estudiantes respecto a los elementos materiales y simbólicos que confluyen en este espacio. Este ejercicio es relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar y analizar los comportamientos y generar estrategias que resignifiquen y transformen las prácticas y las relaciones de los sujetos con la ciudad.

Figura 29. Modelo descriptivo de percepción y comportamiento (según Downs).



Fuente: Capel, H. (1973) *Percepción del medio y comportamiento geográfico* (p. 65). Revista de Geografía No. 1(2), 50-150.

Sin embargo, comprender la ciudad a partir de las percepciones, los imaginarios y los significados implica interpretar los elementos que componen el texto urbano desde una mirada semiótica, estudiando los sistemas de representación, significación y sentido de los procesos comunicativos, que, para la presente investigación, se fundamenta en el espacio geográfico, sus narraciones y sus posibilidades educativas por medio de la fotografía. El papel de los imaginarios, como categoría de análisis, permite entender las relaciones entre los seres humanos con el espacio geográfico a partir de la multiplicidad de lenguajes y sus sistemas de representación. Esta preocupación surge además de la revisión bibliográfica

referente a la relación imaginarios-urbanos/fotografía/ciudad/educación-geográfica. El análisis de los trabajos existentes evidencia que los imaginarios urbanos en el contexto educativo quedan inscritos en un acto de contextualización para establecer los saberes previos y no se tienen en cuenta para la construcción del conocimiento espacial. Así mismo, las experiencias didácticas que dan importancia a lenguajes no verbales, entre ellos la fotografía, deben considerarse como medio de expresión y categoría de análisis dentro de la relación tiempo-espacio-sociedad y como propuesta para la comprensión trialéctica entre el espacio percibido, concebido y vivido.

Por ello se plantea la pertinencia de indagar el papel de la subjetividad tanto en las construcciones teóricas en el campo de geografía y en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la interpretación de los imaginarios y las representaciones que construyen los estudiantes por medio de la imagen fotográfica. La pertinencia de la propuesta radica en que, en el ámbito pedagógico, la fotografía se ha reducido a ser un elemento comparativo temporal o una manera de describir los elementos físicos y culturales de un paisaje. Por lo cual, la investigación usa la composición fotográfica para que los estudiantes generen conocimiento espacial y temporal a partir de los imaginarios y representaciones que poseen de la ciudad e identifiquen las potencialidades y las problemáticas socio-espaciales.

El cuestionamiento que centra el presente proceso investigativo es:

¿Cómo se construyen procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la ciudad a partir de la interpretación de los imaginarios urbanos por medio de la composición fotográfica?

De esta forma, se plantea un ejercicio investigativo que permita analizar mediante la composición fotográfica los niveles de compresión de los estudiantes para leer las imágenes de la ciudad. Las estrategias didácticas pretenden generar nuevos conocimientos y perspectivas respecto al estudio de la geografía y propiciar en los estudiantes nuevas formas de hacer y saber dentro de su proceso de aprendizaje. Así se estimula la creatividad y los niveles de re-significación frente al espacio geográfico, para dotar de sentido el medio y permitir transformaciones sociales.

Esta definición del problema va acompañada de una conjetura de trabajo, que dice:

Si somos capaces de integrar los imaginarios urbanos por medio de las imágenes fotográficas, los estudiantes desarrollarán una actitud de participación en el proceso de aprendizaje.

Y esta misma problemática nos permite delimitar los objetivos de la presente investigación, como vamos a exponer a continuación.

2.1.3. ¿Dónde se quiere llegar?

Las finalidades del proceso de investigación se traducen en objetivos y parámetros que puedan ser valorados de forma más objetiva, para comprobar el grado de logro del estudio realizado. Así podemos diferenciar algunos objetivos específicos y un objetivo general, tal como se indica a continuación:

A. Objetivo general del proyecto:

Interpretar los imaginarios urbanos de los estudiantes de educación básica secundaria por medio de la composición fotográfica, para orientar la construcción de procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la ciudad.

B. Objetivos específicos:

- Identificar los imaginarios urbanos que construyen los estudiantes de educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá a partir de las perspectivas teóricas sobre la subjetividad en la geografía y como insumo para el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas sobre la ciudad.
- Analizar los elementos virtuales, reales, simbólicos y significativos que constituyen la imagen de la ciudad a partir de la teoría del lenguaje, de la semiótica y de los aspectos que intervienen en la composición fotográfica por parte de los estudiantes de educación básica secundaria
- Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad a través de la composición fotográfica que permita explicar el medio urbano en dialéctica con la subjetividad.

Estos objetivos surgen de la actividad educadora en la ciudad. Es decir, los procedimientos didácticos facilitan la construcción de una explicación e interpretación de la realidad urbana observada en las imágenes fotográficas.

2.1.4. ¿Bajo qué supuesto se problematiza la enseñanza de la ciudad?

La interpretación de los elementos subjetivos, de manera específica los imaginarios urbanos, ayudan a comprender el papel de la cotidianidad en el análisis espacial y en los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico. Para los ciudadanos, la ciudad es el escenario donde la subjetividad, las construcciones culturales y la experiencia espacial se conjugan, de allí que su estudio involucre el lenguaje como expresión de la cotidianidad de los sujetos y de las relaciones con el medio. En este sentido,

la imagen, como lenguaje no verbal, interpreta las relaciones tiempo-espacio-sociedad; por lo tanto, por medio de la composición fotográfica, los estudiantes de educación básica secundaria -además de analizar las percepciones, los imaginarios y las representaciones que construyen respecto a la ciudad- potencializan los conocimientos geográficos, dan sentido a las experiencias y a las prácticas espaciales, mejoran sus relaciones desde la apropiación espacial y proponen alternativas ante las situaciones problemáticas sociales desde el análisis espacial.

2.1.5. ¿Cuáles son los aportes esperados?

La presente investigación tiene como propósito aportar al campo de estudio, desde diferentes escenarios de actuación y contenidos disciplinares:

2.1.5.1.Escenarios de actuación:

- Doctorado Interinstitucional en Educación: para el programa de doctorado y para la Línea Lenguaje y Educación contribuye teórica y metodológicamente acerca de la importancia del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. De forma concreta, se pretende contribuir al análisis de los procesos didácticos que, desde la educación geográfica, se agencian a partir del lenguaje no verbal y de la subjetividad para el estudio de la ciudad como recurso donde se conjugan múltiples lenguajes y maneras de interpretar el mundo.
- Doctorado en Didácticas Específicas: para el programa de doctorado se espera, además de contribuir en la construcción de un conocimiento que alimente el análisis didáctico de las ciencias sociales, fortalecer el intercambio académico entre la Universidad de Valencia y la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la interpretación y análisis de las estrategias de aprendizaje compartidas por la

aplicación de los mismos instrumentos de investigación en algunas de las instituciones educativas en las ciudades de Valencia, España y Bogotá, Colombia.

- Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia: Para Geopaideia se espera hacer una contribución teórica y metodológica al trabajo realizado desde hace 25 años por el grupo, en relación con la investigación en educación geográfica. Para esto, la socialización de la metodología y los resultados de la investigación se convierten en pretexto para reflexionar sobre la didáctica del medio urbano, acompañado de la socialización de los resultados de la tesis en diferentes círculos académicos relacionados con el área de conocimiento específica.
- Grupo de Investigación Social(S) y Proyecto Gea-Clío de la Universidad de Valencia: Se presentan resultados empíricos de un estudio urbano desde la investigación icónica y subjetiva que permite establecer comparaciones académicas para otras investigaciones e innovaciones didácticas en las aulas de Secundaria.
- Colegio General Santander IED: para el Colegio General Santander se desarrolla un proyecto de apropiación espacial donde se aplican las estrategias establecidas en la propuesta didáctica. Esto se realiza a manera de proyecto transversal que, además de las ciencias sociales, involucra las diferentes áreas y asignaturas del currículo.
- REDLADGEO: Para la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía se proyecta socializar los resultados y las estrategias didácticas que puedan servir como referente metodológico y teórico para la consecución de una didáctica pertinente en cada uno de los contextos de aprendizaje. Lo anterior entendiendo que parte del trabajo de campo se realiza en dos ciudades latinoamericanas: Bogotá, Colombia y Sao Paulo, Brasil.

- RIIR: Para la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones, se aporta en la reflexión sobre el estudio de los imaginarios y las representaciones sociales desde una perspectiva pedagógica. El propósito es contribuir en la comprensión de la realidad social desde el ámbito escolar. Además, de evidenciar el aporte teórico y metodológico de algunos expertos de España, Argentina, Colombia, Chile, Bolivia y Brasil, en los campos de la sociología, la psicología y la educación.
- Geoforo: para proyecto Ga-clio en España y la Red del Geoforo, se busca socializar los resultados del trabajo para establecer canales de comunicación a nivel latinoamericano que nutran la investigación educativa y las experiencias didácticas relacionadas con la enseñanza de la ciudad en el ámbito de las ciencias sociales. En este sentido, se busca compartir experiencias entre grupos de investigación locales (Geopaideia, Gea-Clío) que puedan incorporar otras investigaciones locales de grupos de Portugal y Brasil (ELO, Nós Propomos!) y otros países iberoamericanos.

2.1.5.2.Aportes específicos:

- Conceptuales: Se busca establecer una interrelación conceptual entre las categorías que alimentan el análisis de la investigación: educación geográfica, espacio geográfico, ciudad, imaginarios urbanos, semiótica y fotografía. Si bien cada una se define desde los distintos campos del saber, especialmente la educación geográfica, se busca una comprensión de la realidad social y escolar desde la conjugación de estas categorías.
- Metodológicos: Se establece desde una perspectiva etnográfica y fenomenológica una ruta para el análisis semiótico de la fotografía a partir de la técnica fotográfica y la

didáctica de la geografía. Además, se socializan las estrategias didácticas y el proyecto transversal de apropiación espacial desarrollados en el escenario escolar para contribuir a la educación geográfica y ciudadana a nivel iberoamericano.

- Didácticos: Se establece una reflexión para la enseñanza de la ciudad a partir de los imaginarios urbanos y del lenguaje, que se sustenta en el desarrollo de las estrategias didácticas que involucran, además del análisis espacial, las relaciones entre temporalidad-subjetividad-espacialidad. Con esto se pretende aportar a la investigación en didáctica de la geografía en el Grupo Geopaideia y en las redes con la que este grupo de investigación interacciona a nivel latinoamericano.

2.2. Los pasos para la composición: definición metodológica.

La propuesta metodológica de la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, con el cual se interpreta la realidad social en un doble sentido. Primero -desde la experiencia de los sujetos- interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se relacionan con la ciudad como espacio geográfico. Segundo, comprender la incidencia de los imaginarios urbanos en las prácticas espaciales a nivel individual y colectivo. Con estos propósitos, y desde la perspectiva de Bonilla y Rodríguez (1997), el enfoque cualitativo es pertinente porque permite "…captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como un producto histórico, es decir, validada y transformada por los mismos sujetos" (p.52).

Lo anterior implica, por parte del investigador, contemplar las construcciones subjetivas e intersubjetivas derivadas de la cotidianidad, la experiencia y los significados. De allí que se tome la etnografía y la fenomenología como los caminos metodológicos para interpretar la manera cómo los estudiantes de educación básica secundaria comprenden y apropian la

ciudad desde sus imaginarios y las representaciones que se derivan de la composición fotográfica.

Se describen las relaciones entre la etnografía y la educación, la fenomenología y la experiencia espacial, y la investigación social y el estudio del espacio. Lo anterior justifica las técnicas e instrumentos utilizados para para acercase a las formas de apropiación de la ciudad por parte de los estudiantes.

2.2.1. La etnografía y la educación.

La etnografía se basa en la observación y participación de la población con la que se realiza una investigación. Así, se pretende describir las prácticas de los estudiantes para leer e interpretar de las realidades sociales y educativas. Con esta premisa, y desde los planteamientos de Guber (2001), se entiende la etnografía desde una relación triádica: enfoque-método-texto.

La etnografía como enfoque es entendida como "…una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros […] pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran" (Guber, 2001. p.11).

Como método, la etnografía utiliza herramientas de investigación flexibles y no directivas, por medio de las cuales los sujetos tienen la posibilidad de contar sus experiencias, sus vivencias, su cotidianidad. Para Guber (2001), el investigador, presenta dos características fundamentales. La primera relacionada con la forma cómo se estudia la realidad, para ello "…parte de una ignorancia metodológica y se aproxima a la realidad que estudia para conocerla" (p.7), para lo cual tiene que desprenderse de sus presupuestos teóricos y metodológicos.

La segunda característica tiene que ver con la finalidad del investigador, quien al describir e interpretar la realidad social, realiza un ejercicio de "traducción" de la cultura de la forma más fiel posible, siendo flexible, tanto en su forma de pensar como en los giros que se puedan presentar en el estudio, sin descuidar los detalles que emergen del trabajo de campo ya que pueden aportar información clave para el estudio adelantado.

La etnografía como texto se refiere al informe resultante del trabajo de campo. En éste el investigador "…intenta representar, interpretar o traducir determinados aspectos de una cultura para lectores que no están familiarizados con ella…" (Guber, 2001, p.12). Pero además de ser entendible para un público, dicho informe debe ser presentado a la comunidad o grupo de personas con quienes se realizó la investigación con el propósito de evidenciar los grados de significación y representatividad que ellos encuentran en el escrito. Cuanto más identificada se encuentren las personas, se puede establecer que el trabajo es más fielmente interpretado.

Lo anterior implica estudiar la realidad social a partir de las vivencias y las construcciones culturales de los estudiantes. Los datos obtenidos permiten la reflexión pedagógica que aporte a la interpretación de los imaginarios urbanos y de la lectura de la ciudad dentro de la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico.

Desde esta perspectiva, es pertinente evidenciar las relaciones entre la etnografía y la educación a partir de la afirmación de Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets (2007) "… la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo" (p.827). Éste entramado incluye las prácticas de los sujetos derivadas de las relaciones de poder y de las mismas intencionalidades del acto educativo y los procesos de

escolarización. Al mismo tiempo, la intersubjetividad y los diseños curriculares y didácticos influyen de manera explícita en dichas relaciones.

Sin embargo, el contexto es el elemento que evidencia la realidad que se busca interpretar. Aquí toman relevancia las dinámicas locales y globales que, de manera interrelacionada, materializan lo cultural, lo político y lo económico a partir de la reflexión pedagógica y didáctica. Así, los contextos globales, regionales, nacionales, barriales y escolares, no solo son resultado del entramado de relaciones sociales, también son objeto de conocimiento de la realidad educativa.

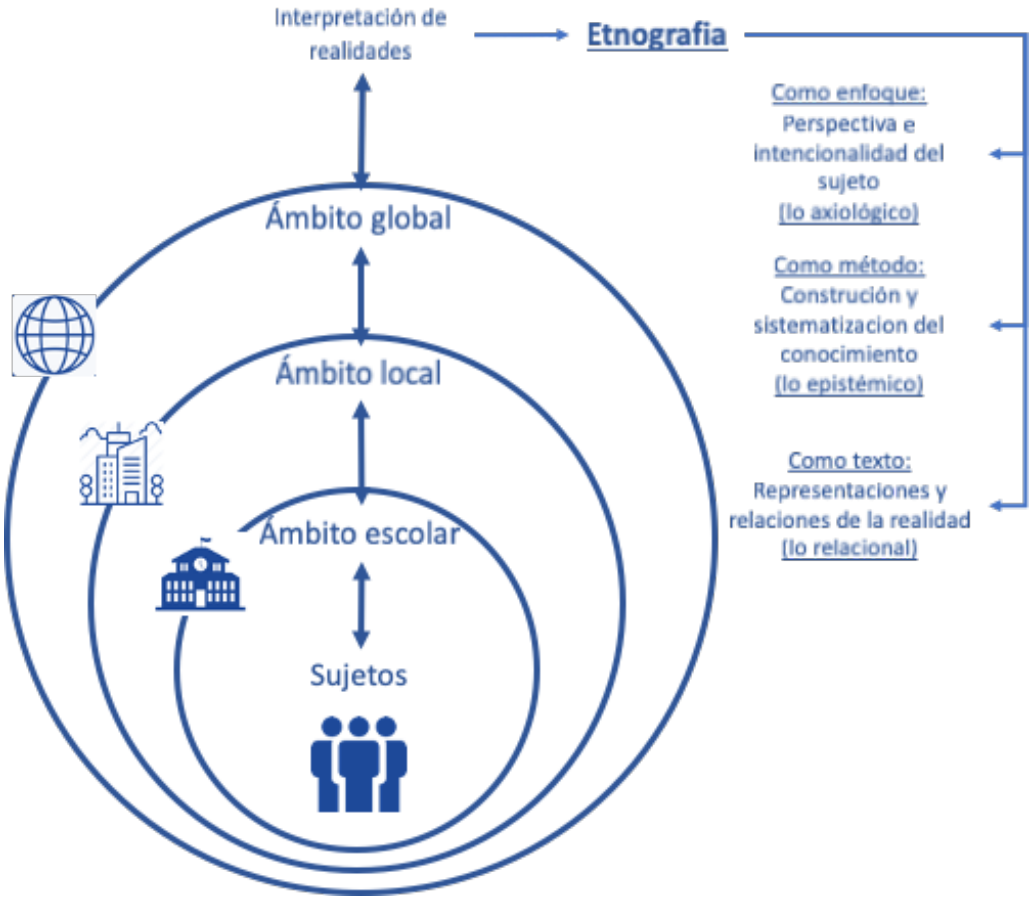
Goetz y Le Comte en 1988, presentaron una caracterización de la etnografía escolar que, para la investigación, se traduce en tres niveles de interpretación: lo axiológico, lo epistémico y lo relacional. Desde lo axiológico se interpretan las concepciones del mundo y las motivaciones que influyen en los sujetos inmersos en el proceso educativo. Lo epistémico se relaciona con la interpretación de las estrategias que permiten construir un conocimiento educativo a partir de los datos empíricos resultantes de la observación. Lo relacional interpreta las conexiones entre causas y consecuencias de lo acontecido en el contexto global respecto a las prácticas de los sujetos en el contexto local (ver figura 30).

La relación metodológica entre la etnografía y la educación da la posibilidad de interpretar la realidad escolar, local y global a partir de: las perspectivas y las intencionalidades de los sujetos (lo axiológico), las maneras de construir y sistematizar el conocimiento (lo epistémico) y las formas de representar y relacionar los contextos locales y globales (lo relacional).

Reconocer a los sujetos desde sus experiencias y prácticas, es el fundamento de la etnografía. En el ámbito educativo, esto permite comprender que “los niños y jóvenes en la escuela, antes objeto de atención marginal, ahora son actores importantes para comprender

las relaciones educativas; se reconocen nuevas dimensiones de lo cultural en la escuela y el aula…" (Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets, 2007, p.827). Estas dimensiones, se relacionan con la experiencia que da el habitar la ciudad, las percepciones y los imaginarios que se construyen desde las relaciones subjetivas e intersubjetivas y la composición de imágenes que permiten representar las relaciones y las prácticas que establecen los sujetos con su contexto y con la ciudad como un espacio geográfico percibido, vivido y concebido.

Figura 30. Relaciones etnografía y educación.



Fuente: elaboración propia

En este punto es importante anotar las transformaciones que la etnografía ha presentado en su definición y forma de interpretar lo social. Recasens (2018) anota la relación entre la antropología y la etnografía y señala como desde Kant, se inicia una reflexión en torno a su

correspondencia. Citando a Ratzel, Recasens (2018) indica como la etnografía es la ciencia que describe las relaciones de los pueblos con la cultura. Pero esta definición se complementa a partir de los cambios de paradigma que han acompañado a las ciencias sociales en su consolidación epistemológica:

> La etnografía, al ampliar el conocimiento sobre los modos de vida de diferentes pueblos, comunidades y grupos humanos, no solamente ha proporcionado una base comparativa para las generalizaciones sobre el comportamiento y sobre los modos de vida que los caracterizan, sino que ha hecho un aporte de la mayor importancia para las ciencias humanas y sociales: la evidencia reiterada en el tiempo y en el espacio de la diversidad de formas en que las sociedades se organizan en torno a ideas, a recursos y a formas de relacionarse socialmente, que en general, son consecuentes con el medio ambiente en el cual se han asentado y desarrollado (Recasens, 2018, p.341).

Y de la misma manera como en la etnografía se han generado cambios en las maneras de investigar y comprender la realidad social, en la etnografía escolar también se hacen presentes estas transformaciones incidiendo en los métodos, las técnicas y los instrumentos que permiten interpretar los procesos de inter-aprendizaje, cooperación y estilos creativos de intervención. La etnografía escolar toma elementos narrativos "…buscando develar el carácter significativo de los aprendizajes escolares, democratizar las prácticas de enseñanza y resolver los retos del multiculturalismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural y lingüística en las escuelas" (Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets, 2007, p.828). De esta manera se evidencian nuevas maneras para abordar las realidades escolares con metodologías alternativas e innovadoras, siendo esta un de los principales sustentos

metodológicos para el estudio de las experiencias, los imaginarios y las formas del lenguaje que asumen los estudiantes de educación básica secundaria en la comprensión de la ciudad.

2.2.2. La fenomenología y la experiencia del espacio.

La fenomenología se basa en la relación del ser humano con el mundo. Herrera (2002), al presentar la fenomenología como campo de estudio, se remite al pensamiento de Husserl desde el cual se resalta la existencia de una correlación entre el ser humano y el mundo "Yo no puedo comprender al hombre sin su relación con el mundo ni al mundo sin su relación con el hombre" (Herrera, 2002, p. 2).

En Husserl, la fenomenología se suscribe al estudio del mundo a partir de las manifestaciones de los seres y sus acciones. Para esto, se hace necesario examinar los contenidos de la conciencia, para definir su naturaleza (real o imaginaria), para luego, suspender la conciencia fenomenológica y así describir lo lado en su estado puro. La conciencia bajo esta perspectiva, se traduce en un conjunto de actos conocidos como vivencias (Xirau, 2000).

Desde Husserl, se plantea la reducción fenomenológica (epojé) como camino para despojarse de los prejuicios y las interpretaciones intelectuales dadas como validas y así estudiar las vivencias y los objetos en su estado original. De esta manera, el sujeto logra una reducción eidética desde la cual se construye una intuición de esencias, y por ende, se describe la vida trascendental del yo. Fernández (1997) caracteriza la vida transcendental del yo como los fenómenos que en su estado originario permiten una apertura a la conciencia del mundo. De esta manera, se presenta una subjetividad trascendental con la cual es posible el conocimiento al ver toda concepción, del sujeto y del mundo, en su sentido originario.

No obstante, Heidegger presenta una acrítica a los postulados de Husserl, ya que para él (Heidegger), pensar en una reducción no permite cuestionar las intencionalidades. Con Heidegger el conocimiento del mundo parte de la experiencia del sujeto y de la posibilidad de traer esa experiencia a su conciencia y expresarla por medio del lenguaje. Se entiende entonces que el estudio de la experiencia parte de la perspectiva misma del ser humano y de sus procesos de introspección. De esta manera, el estudio de las vivencias y la experiencia transciende la descripción para llegar a una compresión e interpretación del sujeto a partir de su relación con el mundo. Por lo tanto, la compresión del mundo desde la experiencia del sujeto, se convierte en un camino metodológico que pone en relieve las intencionalidades y la cotidianidad de las personas.

Al definir la fenomenología como método, se entiende la importancia de la experiencia para interpretar las maneras como los sujetos están en el mundo, así se busca:

> …describir las "intenciones" que acompañan la experiencia [para] poner de presente la irreductibiliclad de las diversas experiencias de la realidad, descubrir horizontes no pensados en los que dicha realidad se sitúa cuando se respetan las intencionalidades que la aprehenden y. finalmente, delimitar y fijar el estatuto original de la esencia de las realidades así alcanzadas (Herrera, 2002, p.5).

En este sentido, es clara la relación del ser humano con el mundo por medio de la experiencia de la realidad, la cual está mediada por la conciencia de los objetos presentes en la cotidianidad. Así, "la experiencia humana sólo es posible a partir de la certeza del mundo" (Herrera, 2002, p.11), el mundo de la vida. Al experimentar el mundo, se generan vínculos directos con el tiempo y el lenguaje, en tanto el ser humano esta vinculado con su historia, y

desde allí le da sentido al mundo, y encuentra en el lenguaje una forma de apropiar el mundo por medio de la comunicación, el aprendizaje y la tradición.

El mundo de la vida se entiende como un horizonte vivido sustentado en una dimensión histórica constituida "...por tradiciones, factores culturales, valores éticos, sistemas de correlaciones intencionales subjetivas" (Herrera, 2002, p.12). Para Husserl (1954), citado por Herrera (2002) el mundo de la vida:

> es el mundo de la experiencia concreta pre-científica donde el hombre se instala, actúa, construye proyectos y se realiza como científico, como político, como creyente. Es el mundo de la experiencia cotidiana donde el Yo que filosofa posee una existencia consciente y en el que se inscriben las ciencias y los científicos. En ese mundo somos objetos entre los objetos y en el polo opuesto, sujetos ecológicos ideológicamente referidos a ese mundo como quienes lo experimentan, valoran, se preocupan. Un reino, en fin, de valores y metas, que no es sustituible por manifestación parcial alguna del mismo, como pretende el objetivismo científico, sino que subyace como sustrato englobante de todo acontecer y de cualquier obrar (Herrera, 2002, p.12).

La experiencia del ser humano respecto al mundo de la vida, está permeada, además, por la conciencia espontánea de los sentidos, desde la cual se ponen en diálogo la realidad, las intencionalidades (pasadas y presentes) y los mundos vitales. La fenomenología en este contexto, permite reflexionar la realidad visible en todas las formas posibles de la vivencia: percepción, imaginación, memoria, deseos… desde las cuales el ser humano se hace presente en la realidad, lo anterior, desde la lógica de Husserl, se concibe como un construir:

> Constituir es asistir en la reflexión al diálogo entre estas dos presencias -realidad y sujeto- y, por consiguiente, asistir a la génesis de un sentido, fruto

de dicho diálogo. “Constituir, escribe Husserl, es un título que indica el sistema de vivencias vividas por la subjetividad” (Herrera, 2002, p.15).

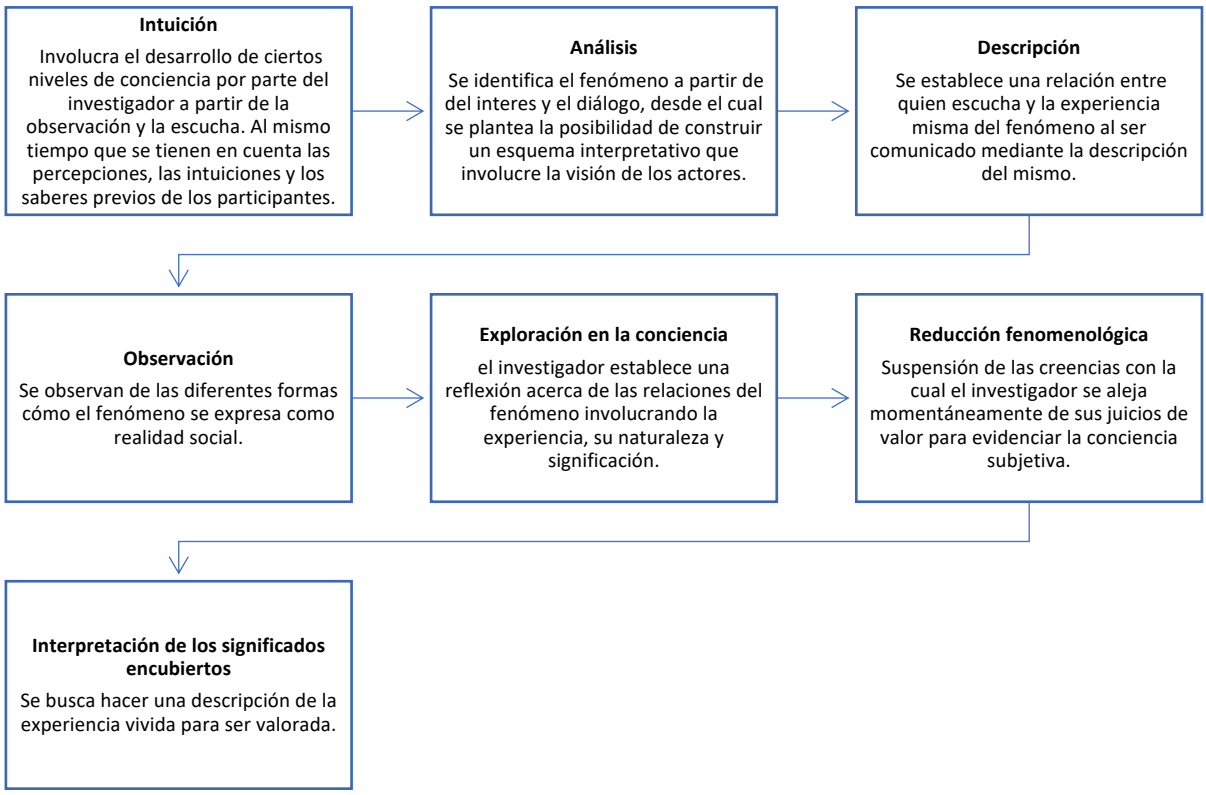
De acuerdo a lo anterior, se justifica el uso de la fenomenología como camino metodológico para interpretar la relación de los estudiantes con la ciudad a partir de la descripción de las vivencias, cuyas relaciones con la subjetividad y la historicidad, permiten procesos de aprendizaje por medio del lenguaje y la comunicación.

Así, la fenomenología, como referente metodológico, interpreta los imaginarios urbanos, el espacio y la imagen de la ciudad a partir de las vivencias de los estudiantes y los significados que dan a las mismas. Según Sandoval (1996) citando a Holstein y Gubrium (1994), esta perspectiva trata “…de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. Para tal efecto, es orientador el trabajo de Heidegger quien describió la estructura del mundo de la vida focalizándola sobre la experiencia vivida” (Sandoval, 1996, p.59).

Pensar un análisis de la realidad social desde una perspectiva fenomenológica, implica tener en cuenta los “cuatro existenciales básicos”: la espacialidad (a partir del mundo vivido), la corporeidad (desde el cuerpo vivido), la temporalidad (el tiempo vivido) y la relacionabilidad (relaciones humanas vividas). Estos existenciales dan cuenta, no solo de los aspectos subjetivos dentro de la realidad social, también de lo inter-subjetivo, lo espacial y lo temporal como dimensiones que constituyen las maneras de ser, estar e interpretar el mundo. Lo que entra en concordancia con los planteamientos de Soja (1997) quien da importancia a la triada tiempo-espacio-sociedad y encuentra en el espacio vivido una manera de comprender las relaciones entres las espacialidades, las temporalidades, las experiencias, las materialidades y lo significados de los sujetos respecto a la ciudad.

Es así como se ve pertinente involucrar la perspectiva fenomenológica, la cual, según Sandoval (1996) se compone de siete pasos para el análisis de los fenómenos sociales (ver figura 31).

Figura 31. Pasos para el análisis de la realidad social desde la fenomenología.



Fuente: elaboración propia basado en Sandoval (1996)

En relación con la fenomenología y el espacio, los anteriores elementos permiten interpretar la realidad social desde la experiencia espacial. Cada sujeto, desde sus percepciones y vivencias, construye una experiencia que hace parte de los elementos materiales e imaginados que constituyen el espacio geográfico y las prácticas en él inmersas. Massey (2004) plantea como en el actual contexto de la globalización, se generan cambios en la manera como los sujetos experimentan el espacio y el lugar.

> …en la actualidad conceptualizamos el "espacio" como producto de relaciones, una complejidad de redes, vínculos, prácticas, intercambios tanto a nivel muy íntimo (como el del hogar) como a nivel global. […] esto es fundamental e implica, por una parte, que si el espacio no es simplemente la suma de territorios sino una complejidad de relaciones (flujos y fronteras, territorios y vínculos) ello implica que "un lugar", un territorio, no puede ser tampoco algo simple, cerrado y coherente. Al contrario, cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias, intercambios, etc. […] Es decir que la especificidad de cada lugar es el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas, intercambios, etc. que se entrelazan dentro de este nodo y es producto también de lo que se desarrolle como resultado de este entrelazamiento. Es algo que yo he denominado "un sentido global de lugar", un sentido global de lo local (Massey, 2004, pp.78-79).

Así, el análisis de la experiencia con el espacio está influenciado por las relaciones locales y globales que se establecen en las actuales dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas. Esta afirmación, a nivel metodológico, sustenta la relación establecida, desde la interpretación etnográfica, entre los contextos personal, local y global. La experiencia con el espacio, genera vínculos, interrelaciones y prácticas, que constituyen la idea de lugar. Como parte de la reflexión fenomenológica, esto implica interpretar el lugar como un espacio al que se le ha atribuido una significación y desde el cual, es posible establecer relaciones causales para explicar las prácticas que los sujetos realizan en su contexto. Retomando a Massey (2004) "…los recursos (materiales y discursivos) y las repercusiones de nuestras vidas "cotidianas" pueden extenderse hacia el mundo entero" (p.80), por lo tanto, la experiencia

con el espacio y el lugar, se construye a partir de la relación de los elementos externos y la subjetividad, lo que sustenta la necesidad de acudir a la fenomenología.

En este sentido, la investigación busca dar cuanta de las relaciones entre la experiencia de los estudiantes con el espacio a partir de las percepciones, imaginarios y la composición fotográfica, no solo como insumo para un análisis espacial, además como aporte a una didáctica de la geografía que aborde la subjetividad como un componente de la enseñanza. Por lo tanto, los aportes esperados se orientan a comprensión de la subjetividad de los estudiantes en la toma de decisiones, las practicas y la apropiación espacial. Aquí debes relacionar este diagnóstico teórico con las aportaciones empíricas que piensas realizar.

Sanabria (2015) ante la pregunta "¿Cambia el espacio y nuestra experiencia del mismo cuando alguien deja la habitación?" indica: "El espacio, al parecer, se modifica con el paso de la gente, con sus cercanías y sus ausencias, sus saludos, sus abrazos, de manera que no es una mera sustancia universal y extensa, sino acaso algo que nos concierne de manera más íntima y propia" (p.123). De esta manera, desde el análisis fenomenológico se comprende el espacio más allá de la extensión y la externalidad del sujeto, para involucrar -en la vivencia de la espacialidad- la experiencia, la cotidianidad y el habitar. En el mundo del siglo XXI las imágenes fotográficas acercan a la subjetividad de niños y adolescentes un entorno afectivo y cultural que influye en su comportamiento; algo que pretendemos mostrar en el estudio empírico que abordaremos en los capítulos siguientes.

Las relaciones entre el mundo (espacio), la subjetividad (cuerpo), la historicidad (tiempo) y alteridad (relaciones) configuran la experiencia de habitar el espacio desde la cotidianidad, definida por Sanabria (2015) como "…una actividad más que desempeñamos en el día a día, sino también un rasgo del modo de ser del ser humano mismo" (p.126). De esta manera el

estudio del espacio, desde el enfoque fenomenológico, relaciona las dimensiones de un "espacio vivido" que diferencian un "espacio matemático" (Bollnow, 1969) y contenedor.

Sanabria (2015) citando a Heidegger, señala:

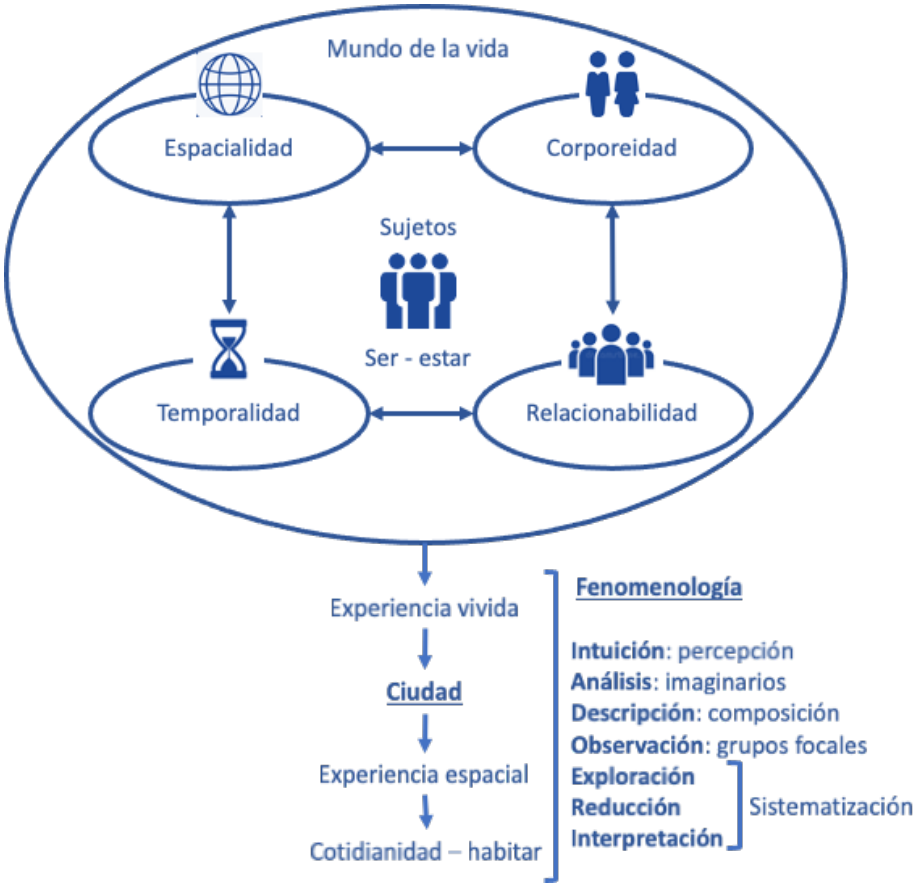
> [existen] varias indicaciones determinantes sobre el asunto de la espacialidad, no en tanto que espacio contenedor de los entes existentes, sino como rasgo ontológico, como dimensión del ser mismo, del ser humano y de la manera en que tenemos que ver cotidianamente con las cosas (p.127).

Conocer y apropiar el espacio parte de la experiencia, y como tal, tiene un vínculo directo con el cuerpo y la historicidad. Bajo esta perspectiva, el espacio como fenómeno, no se percibe como un objeto, sino como un momento, así, el estudio de la realidad social desde la fenomenología, en términos de Mesnil (2018) "pone el acento sobre una mirada más que sobre la producción de una interpretación" (p.144) (Ver figura 32).

Interpretar la experiencia espacial de la ciudad desde la fenomenología, permite alejarse de la visión objetivista del espacio como un ente externo y contendor. El sujeto, desde su espacialidad, temporalidad, corporeidad y relacionabilidad, crea y materializa el ser y estar en el mundo de la vida. La experiencia vivida se traduce en la experiencia espacial que configura la cotidianidad y el habitar, lo que implica pensar la ciudad como un lugar desde su significación local y global. Todos estos elementos, para la investigación, se interpretan desde la intuición (percepción de los estudiantes), el análisis (construcción de los imaginarios urbanos), la descripción (la composición fotográfica), la observación (participación de los grupos focales), la exploración de la conciencia, la reducción fenomenológica y la interpretación de los significados encubiertos (la sistematización de la experiencia), lo que sustenta la construcción de una didáctica de la ciudad. Lo anterior implica pensar en "el rastreo de las fuentes etimológicas, la búsqueda de frases idiosincráticas o modismos, la

obtención de descripciones experienciales (vivencias) […] la observación y reflexión adicional de literatura, escritura y reescritura fenomenológica" (Sandoval, 1996, p.60), como estrategias metodológicas.

Figura 32. Relación fenomenología y experiencia espacial.



Fuente: elaboración propia

Desde los postulados de Yi Fu-Tuan, el estudio del espacio desde la fenomenología implica entender los diferentes modos como las personas perciben y valoran el medio "no hay dos personas que perciban de forma precisamente igual la misma realidad ni dos grupos sociales que hagan exactamente la misma valoración de su medio" (Tuan, 2007, p.15). Por lo tanto, el estudio del espacio desde la experiencia con el mundo vivido, da cuenta de aquellos elementos subjetivos que permiten comprender las prácticas espaciales.

Tuan (2007) señala que la experiencia con el espacio esta mediada por la percepción que, desde los sentidos, los sujetos poseen sobre el medio. Esto implica comprender el papel de los sentidos en la percepción del medio. Así, el ser humano, al ser un ser predominantemente visual, percibe, gran cantidad de información gracias a la policromatía y la capacidad estereoscópica. Por su parte, con el tacto, el ser humano recibe información del mundo al percibir diferentes tipos de texturas de las superficies "El tacto es una experiencia directa de resistencia: la percepción directa del mundo como un sistema de resistencias y presiones nos convence de que existe una realidad independiente a nuestra imaginación" (Tuan, 2007, p.19). Por lo tanto, se entiende que los sentidos se convierten en el principal vehículo entre la percepción y la cognición, donde, los elementos materiales no solo se asumen como elaboraciones insertas en el espacio, también como como constructos culturales que inciden la imagen y la imaginación sobre la ciudad.

Respecto al audición, aunque la capacidad auditiva del ser humano no es aguda como en otros seres, el oído, debido a su capacidad de receptividad, permite percibir cierta información que con la visión no se puede recoger: "nuestra experiencia del espacio se extiende mucho gracias a la audición, que aporta información del mundo que se sitúa más allá del campo visual" (Tuan, 2007, p.20). Respecto al olfato, se entiende la diferencia sensitiva en los seres humanos frente a otras especies, sin embargo, como lo anota Tuan (2007) "Los olores tienen poder de evocar vívidamente recuerdos cargados de emoción relativos a acontecimientos y escenas del pasado" (p.21).

Lo que se argumenta hasta aquí es la capacidad que posee el ser humano para percibir el mundo por medio de los sentidos. El ser humano, sin duda, es un ser visual; como lo menciona Tuan (2007), tiendes a desconfiar de los demás sentidos, acudiendo a la visión para constatar los eventos. Así se entiende que la percepción visual es más abstracta que la

percepción captada por los demás sentidos -excepto casos en los cuales un invidente desarrolla los demás sentidos para comprender el mundo-. No obstante, en la percepción del mundo de la vida, los sentidos en conjunto, juegan un papel fundamental en la actividad cotidiana: "percibir es una actividad, es aprehender del mundo" (Tuan, 2007, p.24). En concordancia, los planteamientos de Lynch (2000), permiten dar cuanta de la elaboración de una imagen de ciudad que, al pasar del plano individual al colectivo, reproduce los imaginarios sociales que sobre el espacio construyen los sujetos.

Respecto a las maneras como los seres humanos representamos lo que percibimos y aprendemos del mundo, el lenguaje tiene un papel relevante gracias a la posibilidad de abstraer, con símbolos y signos, la realidad externa para crear mundos mentales. Para Tuan, además del lenguaje, la cultura en general, también tiene un efecto importante en la manera como como se percibe y asume el mundo, ya que desde ella -la cultura- las personas organizan de diferentes maneras el mundo. Cada ser humano, esta permeado por la cultura y sus individualidades afectivas y biológicas que se reflejan en las actitudes frente al entorno y la vida.

> Para comprender las preferencias de un individuo con el respecto al entorno, deberíamos examinar su herencia biológica, la forma en que ha sido criado, su educación, su trabajo y su medio material. Y en lo que se refiere a las actitudes y preferencias de un grupo, se hará necesario conocer la historia cultural de ese grupo y su experiencia en el contexto de su ambiente material. […] Los conceptos "cultura" y "entorno" se superponen en la misma forma en que lo hacen los conceptos "hombre" y "naturaleza" (Tuan, 2007), p.87).

En Tuan, la experiencia hacia en el entorno al relacionarse con el concepto cultura, involucra elementos como los roles sexuales, las diferencias en actitudes entre visitantes y

autóctonos y exploradores y colonizadores, las diversas visiones de mundo y los cambios de actitud hacia el medio. En esta "dicotomía cultura-entorno", como la nombra Tuan, se manifiestan los grados afección del ser humano por el lugar, lo que se conoce como topofilia: "La palabra topofilia es un neologismo, útil en la medida en que puede definirse como amplitud para incluir todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material. Dichos lazos difieren mucho en intensidad, sutileza y modo de expresión" (Tuan, 2007, p.130), y donde convergen elementos estéticos, el apego, el sentimiento de bienestar, la familiaridad, el vínculo, el patriotismo y las relaciones urbanas y rurales.

De esta forma, los postulados de Tuan (2007), para la investigación, permiten comprender la experiencia con el espacio desde la valoración que cada persona tiene frente a su medio, en este caso, los estudiantes respecto a la ciudad, entendiendo que, cada estudiante, permeado por factores fisiológicos y culturales, percibe, por medio de los sentidos, el mundo de la vida de manera disímil. Al ser un ser visual principalmente, el uso de la imagen fotográfica como representación, justifica la exploración de las percepciones e imaginarios de los estudiantes desde la composición e interpretación de la imagen, sin desestimar la incidencia de los demás sentidos en la construcción de los imaginarios. En este sentido, y como forma de interpretar las relaciones de los estudiantes con el medio, se adopta el concepto topofilia, para explicar los vínculos afectivos que de estas relaciones surgen.

En este punto, es importante mencionar algunos de los aportes de Merlau-Ponty en el análisis fenomenológico, principalmente en relación con la temporalidad, la subjetividad y el espacio. En Merlau-Ponty (1993) "la ambigüedad del ser-del-mundo se traduce por la del cuerpo, y ésta se comprende por la del tiempo. [...] A partir de este fenómeno central las relaciones de lo 'psíquico' y lo 'fisiológico'- se vuelven pensables" (p.104). Con lo anterior, se entiende como la dimensión temporal se convierte en un puente entre lo material y lo

mental respecto a la experiencia con el mundo a través del cuerpo. No obstante, según García (2013), un asunto que reviste gran importancia en las reflexiones de Merlau-Ponty es la espacialidad.

Desde los postulados de Merlau-Ponty (1993), se entiende la relación de complementariedad que existe entre las dimensión temporal y la dimensión espacial, lo que en palabras del autor se concibe como *sentido de coexistencia*: "la coexistencia, que define efectivamente al espacio, no es extraña al tiempo, es la pertenencia de dos fenómenos a la misma ola temporal" (Merlau-Ponty, 1993, p.280). En este sentido, la espacialidad entra en relación con la temporalidad de manera simultanea, de tal modo que no solo existe un solo tiempo o espacio, la coexistencia en la simultaneidad, abre el camino a una interpretación de múltiples temporalidades y espacialidades respecto a la relación corpórea con el medio. Por lo tanto, se pueden precisar espacialidades y temporalidades fuera del campo visual para rescatar desde la audición, el olfato o el gusto otros espacios presentes en los recuerdos, en la experiencia.

Con lo anterior, y apara asuntos de la investigación, se platea como marco de análisis las relaciones existentes entre la subjetividad, la temporalidad y la espacialidad para interpreta la experiencia de los estudiantes en la construcción de mundos personales y colectivos. Partir de los planteamientos de Merlau-Ponty, se sustenta la importancia de acudir a los sentidos y las percepciones que desde ellos construimos, para establecer los vínculos espaciales y temporales, como dimensiones fundamentales para comprender el espacio geográfico, específicamente la ciudad, como una construcción social susceptible a ser estudiada desde la esfera de la investigación social.

2.2.3. La investigación social en el estudio del espacio.

"La realidad social es una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos sean tenidas en cuenta, porque el comportamiento social explícito está cargado de valoraciones implícitas que lo condonan y lo hacen posible" (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.27).

Esta afirmación invita a pensar en la importancia de las valoraciones subjetivas en lo proceso de investigación. En el caso que convoca la presente indagación, pensar en las concepciones que los estudiantes poseen de la ciudad, lleva a una interpretación de la subjetividad ya que, como se ha evidenciado, las realidades objetivas de las urbes, a parecen en los estudiantes como elementos externos a su realidad subjetiva.

"la ciudad esta conformada por edificios, calles, puentes…"

"Conozco poco de la ciudad, solo el barrio y donde vive mi abuela"

"Bogotá son trancones, congestión, contaminación, inseguridad"

"Me gusta de Bogotá el parque Simón Bolívar, es un lugar donde me divierto y me siento seguro"

Estudiantes séptimo año 2017.

Con las anteriores expresiones, se aprecia que los procesos de interacción con la ciudad subyacen a la descripción de los elementos físicos sin una clara relación con la subjetividad de los estudiantes, solo en le caso de las sensaciones inmediatas que generan ciertos espacios a partir de su experiencia. Las enunciaciones sobre la ciudad no contemplan a los sujetos como actores, tampoco se ponen en juego las sensaciones o emociones que contribuyen en la apropiación del espacio. En este sentido, la investigación, busca involucrar los elementos objetivos y subjetivos que permitan acercase ala realidad espacial de los estudiantes en el contexto de la ciudad.

Ahora, pensar en las relaciones subjetivas y objetivas dentro de la investigación social, invita a pensar en la tradicional división entre la investigación de corte cuantitativo y la investigación cualitativa. Se entiende que la realidad social está compuesta por elementos objetivos y subjetivos, por lo tanto, su interpretación y análisis debe articular elementos cuantitativos y cualitativos, distanciándose de la tradicional dicotomía entre estas dos perspectivas.

> …la realidad social es un producto humano con dimensiones objetivas […] y con dimensiones subjetivas [de este modo se llama] la atención sobre la urgencia de retomar la realidad social en sus propios términos, es decir, respetando su totalidad y sus propiedades inherentes, con cualquiera de los métodos de conocimiento (Bonilla y Rodríguez, 1997, pp.64-65).

Así, la dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo y su enfoque metodológico debe estar orientado hacia el método de investigación que permita construir y reconstruir el conocimiento social. Sin desconocer que tanto lo cuantitativo como lo cualitativo tienen una preocupación particular frente a la forma de estudiar la realidad (sea esta objetiva o subjetiva), los métodos que tradicionalmente se han atribuido a cada enfoque, deben ser utilizados dentro de las investigaciones de corte social desde su pertinencia para interpretar una realidad social específica más que desde su lógica de uso. De allí que la investigación se aleje de la visión fracturada entre los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos para acercarse al objeto de estudio desde las herramientas que permitan su interpretación, análisis y compresión.

Desde la perspectiva de Páramo (2013) se entiende que las estrategias y técnicas de recolección de la información al interior de una investigación dependerán más "…de la naturaleza del problema a investigar, sin condicionar su elección a las posturas

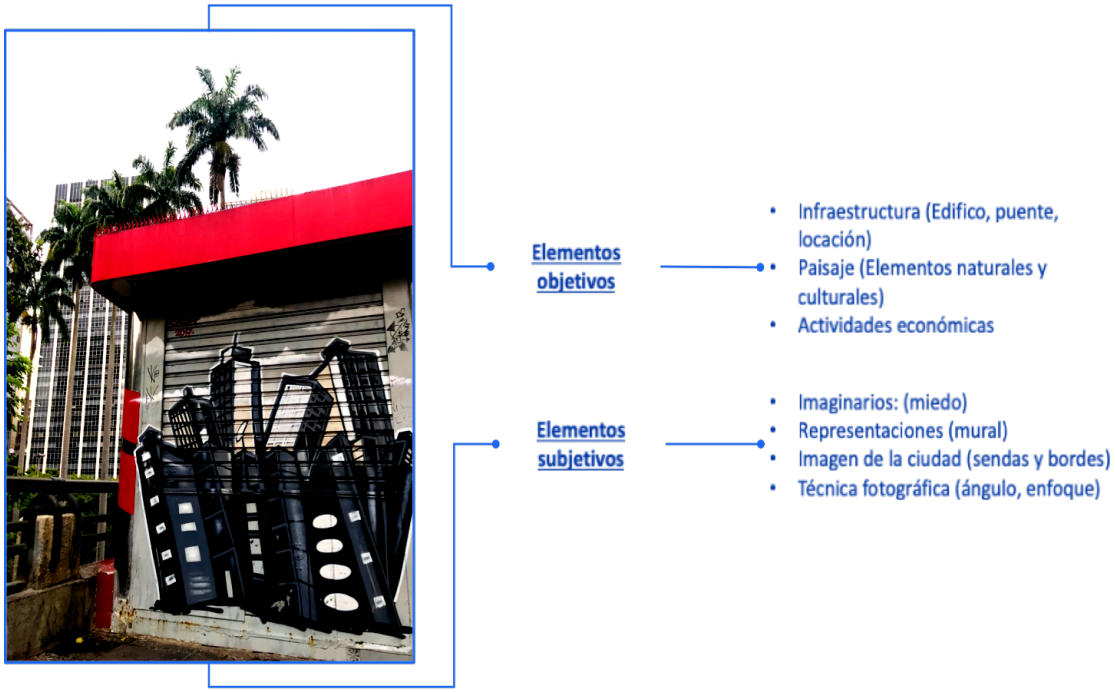
epistemologías" (p.27) o las suposiciones filosóficas que asume el investigador para concebir el conocimiento y al sujeto estudiado. En este sentido, las lógicas de producción del conocimiento enfocadas en las realidades objetivas o en las realidades subjetivas (entendiendo la relación existente entre ambas), se han centrado más en el problema del método que en el problema de investigación, es así cómo se afirma que "…anteponer los asuntos metodológicos a los demás aspectos epistemológicos han limitado la compresión de los asuntos sociales" (Páramo, 2013, p.27).

De esta manera se insiste en que el carácter epistemológico en la práctica investigativa parte de la problematización del objeto de estudio, la forma cómo se recoge la información y la interpretación de los datos (Páramo, 2013) y por lo tanto, las estrategias por las que se optan en un investigación "…no se definen de forma aislada sino en términos de su capacidad para resolver problemas científicos y con relación a otras estrategias o métodos que se formulen para resolver ese problema, en busca de la mejor aproximación posible para su compresión" (Páramo, 2013, p.28).

Así la elección de una u otra técnica de investigación, más que la del enfoque investigativo, debe responder al objeto de investigación, por ello estas mismas técnicas pueden ser utilizadas conjuntamente teniendo en cuenta que la presunción de objetividad del pensamiento positivista que buscaba establecer verdades absolutas, se ha relativizado al proponer verdades provisionales. De igual manera se entiende que la interpretación de los datos, indistintamente de la técnica utilizada, está enmarcada desde la subjetividad del investigador que, como sujeto, esta permeado por juicios y valores. Las verdades provisionales adquirirán el valor de certezas intersubjetivas en el momento en que se puedan generalizar tras la comparación de casos particulares. Eso es lo que se pretende al contrastar los resultados de Bogotá (Colombia) con Valencia (España) y con São Paulo (Brasil).

Para el análisis espacial, se comprende que las relaciones entre los sujetos y el espacio poseen elementos y cargas subjetivas y objetivas, las cuales, son menester interpretarlas desde la lógica misma del objeto de investigación. Para el caso particular, interpretar las percepciones y los imaginarios que poseen los estudiantes de la educación básica secundaria respecto a la ciudad por medio de la composición fotográfica, permite articular elementos objetivos y subjetivos de la realidad espacial, siendo el propósito fundamental, incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, desde la construcción de una didáctica pertinente para el contexto y las necesidades de los estudiantes (ver imagen 6).

Imagen 6. Ejemplo de los elementos objetivos y subjetivos presentes en la imagen fotográfica.



Fuente: elaboración propia

Como resultado de la visión positivista, la geografía moderna buscó establecer métodos y técnicas que permitieran explicar los fenómenos espaciales desde la lógica de método científico. No obstante, el estudio del espacio ha estado permeado por la subjetividad.

Tolomeo, Estrabon, Marco Polo o Von Humbotlh imprimieron en las narraciones y representaciones de sus viajes y exploraciones una cuota de subjetividad. Por su parte, los trabajos de Ritter, Ratzel y De la Blache, ofrecen la posibilidad de comprender las relaciones entre el medio físico, los seres humanos y el paso del tiempo. Recientemente la geografía radical y las geografías emergentes, han marcado un camino teórico y metodológico respecto al papel del sujeto en la investigación social y geográfica.

Aguilar (2014) indica:

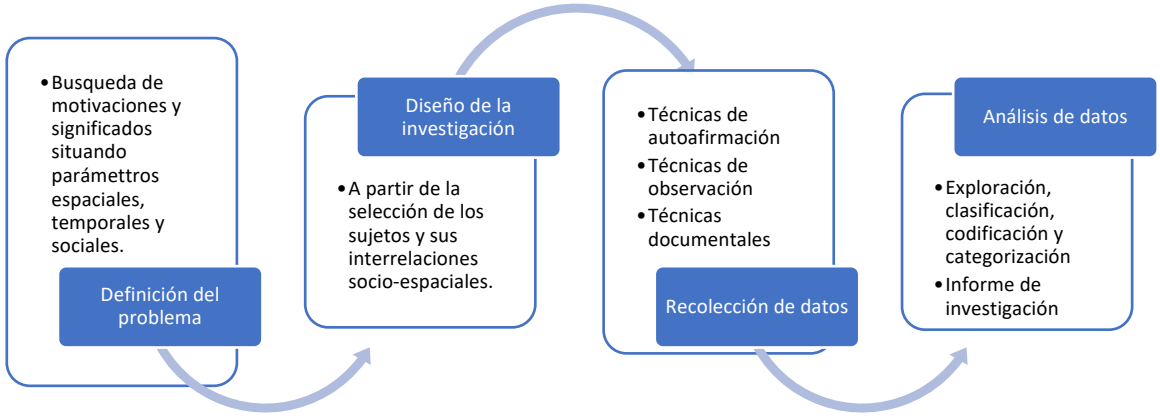
> La geografía como disciplina científica y académica ha experimentado notables cambios teóricos, metodológicos, paradigmáticos y enfoques investigativos a lo largo del devenir histórico. Por tanto, hoy en día la geografía ha dejado de ser una ciencia meramente cuantitativa y ha pasado a ser una ciencia reflexiva e interpretativa, mediante la aplicación de métodos y técnicas cualitativas sobre todo los que corresponde al estudio de los fenómenos humanos en relación a los fenómenos físicos (p.81).

En relación con lo anterior, dentro de la renovación epistemológica y metodológica de la geografía, se encuentra una importante contribución desde la fenomenología.

Milton Santos (1995) considera la fenomenología como un instrumento fundamental dentro de la nueva disciplina, ya que permite "a través de las cosas, de los objetos, es decir, de la configuración geográfica, pasar de lo universal a lo particular, sin caer en el riesgo de una interpretación empirista, yendo más allá de la cosa, del objeto, de la materialidad del espacio" y, en suma, recuperar la dicotomía entre objetividad y subjetividad (Aguilar, 2014, p.81).

Una posible ruta para el diseño de las investigaciones geográficas, en concordancia con lo planteado por Aguilar (2014) y las investigaciones de corte social, se presenta en la figura 33 y en la tabla 3).

Figura 33. Fases del diseño de una investigación en geografía.



Fuente: elaboración propia a parir de Aguilar (2014)

Tabla 3. Técnicas de investigación en geografía.

Tipo de técnica	Descripción	Técnica	Uso
Autoafirmación	Datos orales y escritos de los sujetos entrevistados	Entrevista	Planificación
		Delphí	
		Grupos de discusión Historias de vida y autobiografías	Análisis socio-espacial y ambiental Narración de relaciones socio-espaciales
Observación	Relación directa con los sujetos y el contexto	Observación participante	Registro de relaciones socio-espaciales
Documental	Datos producidos por comunidades científicas o académicas	Análisis documental	Testimonios y relaciones desde producciones literarias, archivos públicos o prensa.

Fuente: elaboración propia a partir de Aguilar (2014)

Aunque las fases y técnicas expuestas pueden variar en su énfasis y uso, se presentan como ejemplo de cómo la investigación social y la investigación geográfica poseen puentes

epistemológicos y metodológicos que permiten la interpretación de las realidades sociales y espaciales. Se subraya la pertinencia de los métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos a partir del interés, la pregunta de investigación y el tipo de datos que se quieran analizar o interpretar. Desde allí se puede establecer que la elección de una u otra dependerá de si es el propósito el recolectar la descripción de las realidades espaciales desde la voz, las representaciones o las prácticas de los sujetos (subjetivación) o si busca orientar la construcción de ideas generales que prueben hipótesis a partir de datos estadísticos o cartográficos (objetivación). Por lo tanto, la posibilidad de hacer uso de las técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos para el desarrollo de las investigaciones sociales y geográficas, es plausible a partir del propósito de indagación y de la realidad a interpretar.

2.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Teniendo en cuenta el objeto de estudio planteado, la fenomenología, la etnografía en la educación y la complementariedad entre las dimensiones objetivas y subjetivas de la investigación, se plantean como herramientas para la recolección de datos en la presente investigación:

- Análisis o revisión documental: Desde la propuesta por Uribe (2013) se entiende que este instrumento, dentro de las investigaciones de tipo social, se convierte en un insumo importante para "dar sentido a los complejos fenómenos sociales de hoy y a contribuir en la producción de un nuevo conocimiento en ciencias sociales" (p.197). Esta revisión se convierte en el punto de partida para la compresión del problema social que se busca investigar, así como para el establecimiento de nuevos problemas, el planteamiento de hipótesis y la consulta de nuevas fuentes de información (Uribe, 2013, p.198). Desde esta herramienta, que involucra el estudio de la bibliografía impresa y virtual, se posibilita la

construcción del conocimiento a partir de la revisión de los temas específicos de investigación y el análisis crítico desde una perspectiva semiótica e interpretativa. Para la investigación, y siguiendo a Uribe (2013), el tipo de análisis documental que se presenta integra estudios sobre el desarrollo teórico de las categorías de análisis planteadas y la incorporación de técnicas acordes al objeto de investigación. Además, permite el rastreo de las fuentes que soportan el estado del arte (ver anexo 1: instrumento matriz análisis documental).

- La encuesta: Desde la perspectiva de Corbetta (2007), la encuesta es como una estrategia que permite, de manera directa, preguntar a los sujetos aquellos elementos propios de la realidad en la que se hallan inmersos. La encuesta como instrumento para el rastreo de datos dentro de la investigación social, se funda en varios elementos: a) las preguntas, b) los sujetos, c) la muestra representativa de la población, d) los parámetros de estandarización y e) la vinculación relacional de las variables. La encuesta busca establecer los imaginarios urbanos individuales y colectivos de los estudiantes en diferentes contextos escolares en la ciudad de Bogotá en Colombia, Valencia en España y Sâo Paulo en Brasil. (ver anexos 2, 3 y 4: instrumento encuesta por ciudades).
- Observación participante: relacionado con la fenomenología, y en términos de Corbetta (2007), la observación participante constituye la acción de "mirar y escuchar" con un contacto directo entre los sujetos. En esta relación intersubjetiva el investigador logra ubicarse "…en la situación objeto de estudio…" para determinar su participación en la misma (p.327). Desde esta perspectiva la observación participante es "…una estrategia donde el investigador se adentra: a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo en un grupo social determinado; c) tomando su ambiente natural; d) estableciendo una relación de interacción personal con sus miembros, y e) con el fin de

describir sus acciones y de comprender, mediante un proceso de identificación sus motivaciones". (Corbetta, 2007, p.327). Dentro de esta herramienta metodológica se presentan dos tipos de observación, la observación encubierta en la cual el investigador se integra "…a la situación social estudiada fingiendo adherirse y ser un miembro más como el resto" y la observación declarada que se refiriere a la forma como el investigador "…abierta y previamente […] que quiere formar parte de determinado grupo social, no para compartir sus fines, sino solo para poder estudiarlo". (Corbetta, 2007, p.336). La observación participante se realiza durante el trabajo desarrollado con los estudiantes en los grupos focales, las salidas de campo y los talleres de fotografía, escenarios en los cuales se orienta las técnicas básicas para la composición fotográfica y en donde se hace posible observar las prácticas y la formas de hacer de los sujetos. (ver anexo 5: instrumento: ficha de observación)

- La entrevista: Retomando a Corbetta (2007), la entrevista "pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos" (p. 344). Esta recolección implica un diálogo que, para el caso de la presente investigación, se establece de manera semi-estructurada. Se abordan entonces temas claves desde la singularidad, la complejidad y las características culturales del entrevistado. Por lo tanto, no se desarrolla con preguntas estandarizadas con el objetivo de comprender, interpretar y conceptualizar el problema que se investiga. En este sentido, la conversación permite ampliar o dar significado a los datos suministrados por el entrevistado. Para Corbetta (2007) "esta forma de conducir la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistador como al entrevistado, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y que todas las informaciones necesarias van a

ser recogidas" (p.376). Las entrevistas están orientadas a indagar con expertos en el campo de la educación, la didáctica de las ciencias sociales, la sociología y la comunicación social, el papel de los imaginarios en la interpretación de la realidad social. (ver anexo 6: modelo de entrevistas semi-estructuradas)

- Grupos Focales: Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2006) indican que los grupos focales "consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos [de personas], en las cuales los participantes conversar en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado o informal" (p.605). Por su parte Cely (2017) indica que esta técnica está enfocada al análisis del sentido y significado de la experiencia de los sujetos a partir del diálogo y la conversación y desde las cuales se pueden identificar las percepciones y sensaciones de la gente (p.185). En este sentido, los grupos focales previstos en la presente investigación buscan captar la percepción e imaginarios urbanos que presentan los estudiantes de espacios comunes a partir de la interpretación de las fotografías y sus respectivas explicaciones. Los grupos focales evidencian los imaginarios urbanos construidos individual y colectivamente por parte de los estudiantes, al tiempo que permiten socializar la manera cómo se genera una composición fotográfica a partir de los intereses y las decisiones subjetivas que allí se intervienen (ver anexo 7: Foto de grupo focal)
- El registro fotográfico: Para Marzal (2010) existen diferentes perspectivas metodológicas para analizar la fotografía, lo que evidencia "la extrema juventud del ámbito de estudios sobre la imagen fotográfica" (p.165). Sin embargo, a pesar de la multiplicidad de enfoques metodológicos relacionados con la fotografía, esta herramienta permite establecer una interpretación de la realidad social al concebirse como un modelo abierto y cuyo análisis ayuda a "…comprender los mecanismos de producción de sentido que

> habitan en el texto fotográfico […] el análisis de la imagen fotográfica permite descubrir significados ocultos, pero también desarrollar indagaciones sobre nuestra propia relación con las formas de representación de la realidad y, en definitiva, con la propia realidad (Marzal, 2010, pp.166-167). Según Castellanos (1996), esta metodología relacionada con el análisis de lo urbano permite interpretar y representar los espacios por medio de los simbolismos y significados individuales y colectivos. En este mismo sentido Lykes (2001), indica que la fotografía ofrece una interacción y una nueva forma de comunicación donde, de forma individual y grupal, se pueden establecer las percepciones que se tienen frente una comunidad. La fotografía además de evidenciar algunos de los significados ocultos desde el lenguaje verbal, se convierte en el principal insumo de expresión y comunicación de la subjetividad de los estudiantes frente a su interpretación de la realidad social. (ver anexo 8: ficha interpretación fotografías)

Los datos recolectados a partir de los instrumentos descritos se analizan desde la fenomenología y la etnografía. En la primera desde los existenciales básicos ya expresados y que se relacionan con la experiencia y las vivencias de los estudiantes. De igual manera se retoman los siete pasos expuestos para analizar los datos recogidos. Frente a la etnografía, se parte que la investigación se realiza en un contexto educativo, con el fin de establecer similitudes y diferencias de la realidad estudiada. Sin embargo, ante todo, el enfoque etnográfico permite establecer de manera directa la participación de los estudiantes tanto en la recolección de los datos, como en su interpretación y la construcción de un conocimiento que permita orientar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje respecto a la ciudad y la geografía.



Revelado (Pinheiros, São Paulo, Brasil) - Archivo personal**)**

3. TERCER CAPÍTULO. EL REVELADO DE LA IMAGEN: RESULTADOS Y PROPUESTA.

En el presente capítulo expone los resultados de la investigación a partir de los datos recogidos por medio de las técnicas e instrumentos planteados en la ruta metodológica y las categorías de análisis establecidas.

El capítulo se divide en tres apartados. El primero *hacia la compresión de la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos* da cuenta de las percepciones, la imagen de la ciudad y de los imaginarios urbanos que construyen los estudiantes de educación básica secundaria en cuatro instituciones educativas en Iberoamérica: una en Bogotá, dos en Valencia y una en São Paulo. Estos resultados se presentan desde la sistematización del instrumento de encuesta practicado en cada una de las instituciones. Se presentan en primera instancia los datos generales tales como porcentajes de las encuestas por ciudad y establecimiento educativo, edades de los encuestados y formas de desplazamiento. Posteriormente se da cuenta de las percepciones analizando las topofilias y topofobias y los elementos que componen la imagen de la ciudad. Luego se presenta la interpretación de los imaginarios urbanos a partir de los sentidos, los sentimientos y la caracterización de las imágenes. Cada una de estas categorías se presentan a nivel escalar: escuela, barrio, ciudad.

El segundo apartado *la ciudad desde los lentes de los estudiantes* presenta los resultados de la composición fotográfica realizada por los estudiantes desde tres aspectos: los elementos de la imagen que involucran locación, líneas, volumen y color; la técnica fotográfica a partir de los planos, los ángulos y el movimiento; y los elementos y relaciones del paisaje. Con todo ello se presenta una interpretación de la imagen en torno a la experiencia a partir de los existenciales básicos y las fases metodológicas en la composición fotográfica.

La tercera parte establece la propuesta didáctica para la enseñanza de la ciudad a partir de la fotografía. Esta se estructura en cuatro momentos: partir de la experiencia y la cotidianidad, formación en técnica fotográfica, composición y socialización. A partir de esto se presentan las habilidades cognitivas, espaciales y temporales que se buscan desarrollar en la escuela, el barrio y la ciudad con la implementación de estrategia.

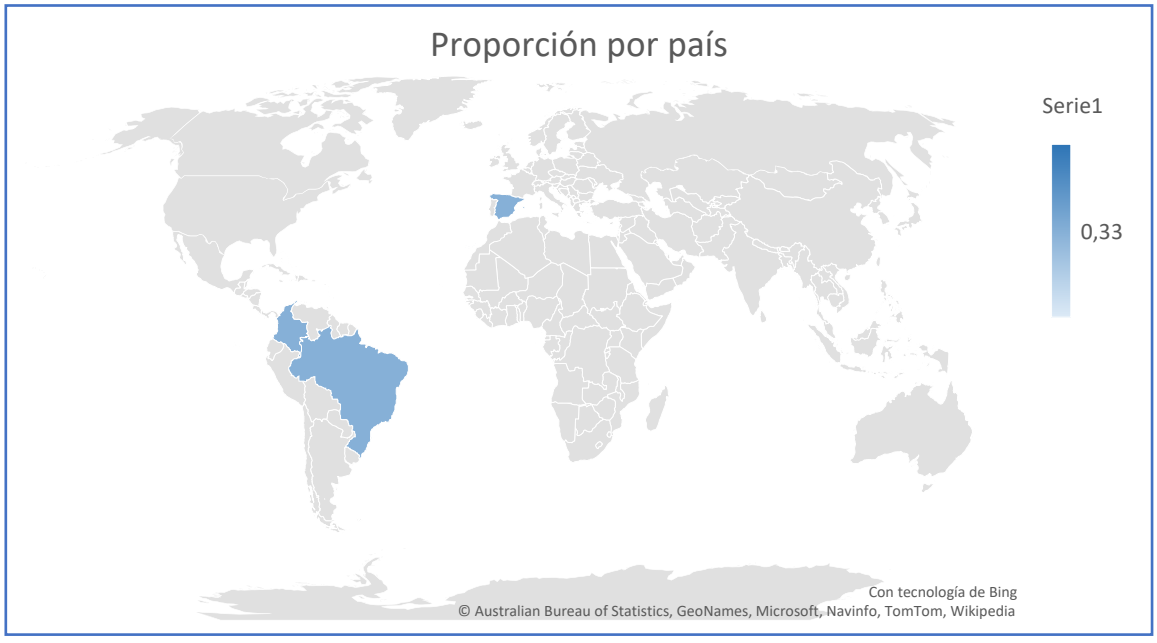
2.3. Hacia la compresión de la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos

Para identificar las percepciones, la imagen y los imaginarios que los estudiantes construyen de la ciudad se diseñó e implementó una encuesta contextualizada para cada una de las ciudades objeto de investigación: Bogotá (Colombia), Valencia (España) y São Paulo (Brasil). La aplicación de las encuestas en estos países corresponde a la intención de evidenciar en el contexto iberoamericano, las construcciones mentales y las representaciones que poseen los estudiantes respecto al espacio geográfico urbano.

2.3.1. Datos generales

En proporción por país, la aplicación de las encuestas corresponde: el 0,33 (33%) a España, el 0,33 (33%) a Brasil y el 0,33 (33%) restante a Colombia (Ver mapa 1).

Mapa 1: Proporción por país encuesta aplicada.

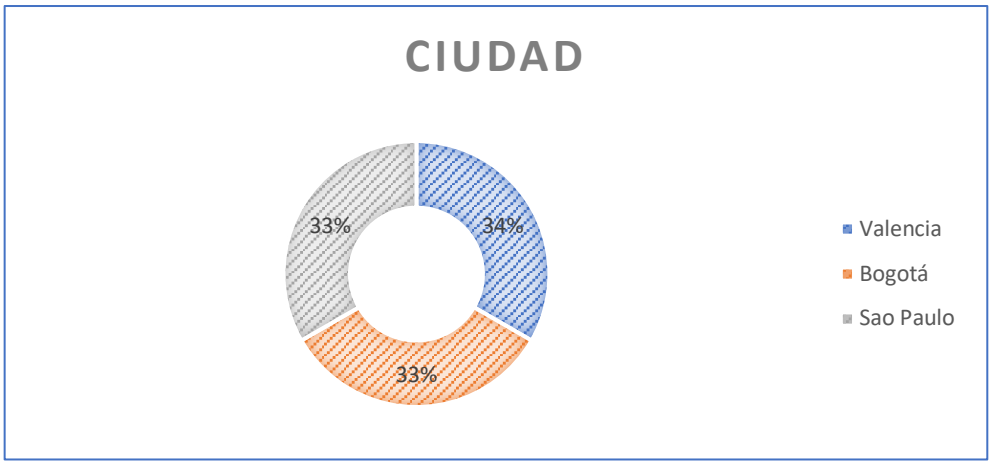


Fuente: Elaboración propia

Respecto a las ciudades de aplicación, se buscó una proporcionalidad en el número de encuestados, por lo tanto, del total de las 300 encuestas, cada 100 (33%) corresponde a cada

una de las ciudades objeto de investigación (ver gráfico 1). La extensión territorial de las ciudades objeto de estudio son las siguientes: Valencia 134.6 km², São Paulo 1,521 km² y Bogotá (1,775 km²).

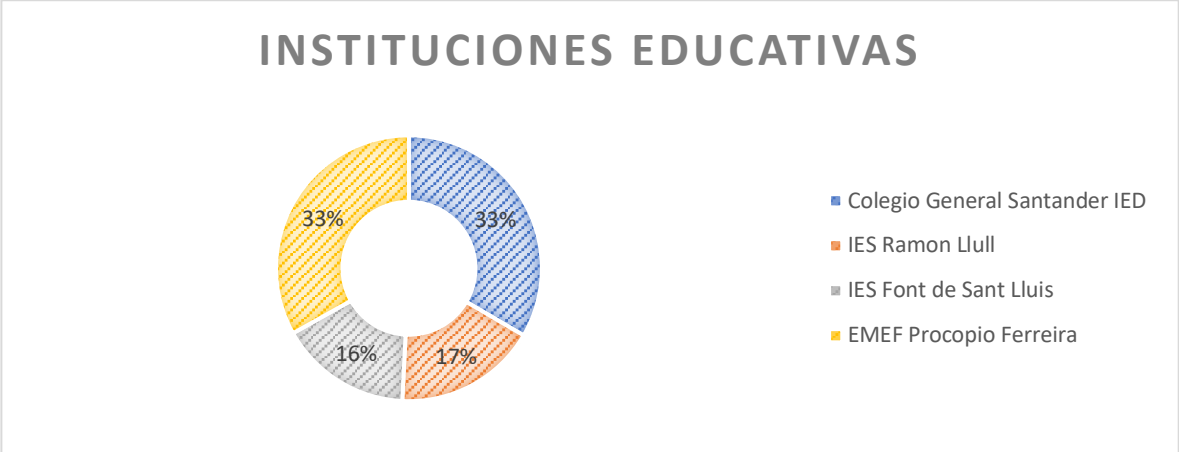
Gráfico 1. Porcentaje de encuestas aplicadas por ciudad.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las instituciones educativas, la encuesta fue aplicada en 4 establecimientos: IED General Santander en Bogotá y EMEF Procopio Ferreira en São Paulo, cada corresponde al 33% de la aplicación. Por su parte los restantes 13% y 12% corresponden al IES Ramon Llull y al IES Font de Sant Lluis respectivamente, localizados en la ciudad de Valencia (ver gráfico 2).

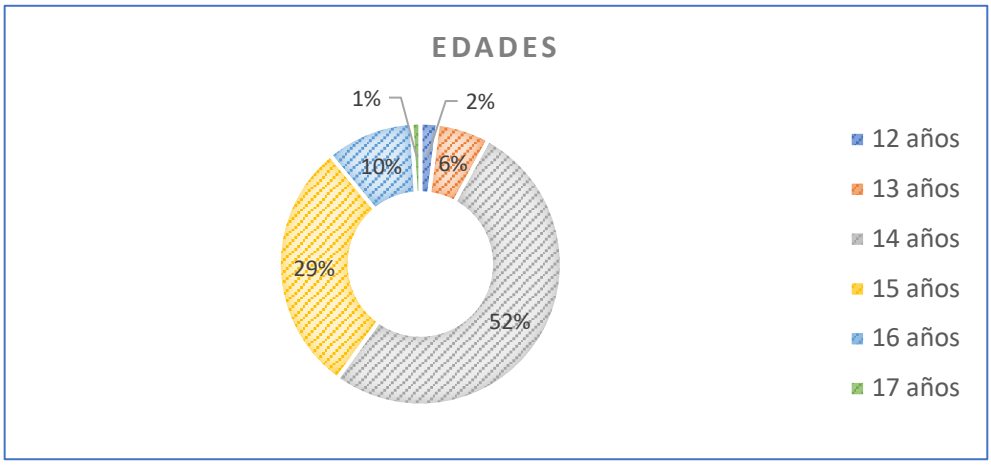
Gráfico 2. Porcentaje de encuestas aplicadas por institución educativa.



Fuente: Elaboración propia

Frente a las edades de los encuestados, el 52% de los estudiantes tiene 14 años de edad, seguido de un 29% con 15 años de edad, un 10% con 16 años de edad, un 6% con 13 años de edad, un 2% con 12 años y finalmente un 1% con 17. Lo que indica que más de la mitad de los encuestados se encuentra en edad regular según el grado que cursaba en el momento de la encuesta. El grupo encuestado con mayor regularidad en las edades es el EMEF Procopio Ferreira en São Paulo. (ver gráfico 3).

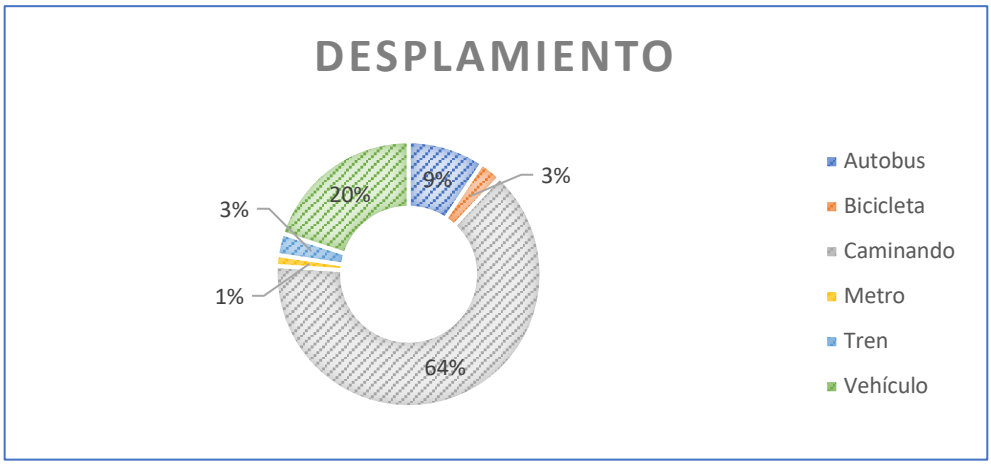
Gráfico 3. Porcentaje de encuestas aplicadas por edades.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la forma de desplazamiento de la casa a la institución educativa, se encuentra que el 73% de los estudiantes realizan este recorrido caminando lo que indica que en su mayoría los estudiantes residen en el mismo barrio o en barrios aledaños donde se ubica el colegio. Les sigue en porcentaje vehículo con un 15%, autobús 7% y en menor medida bicicleta (2%), tren (2%) y metro (1%) (ver gráfico 4). La ciudad donde se emplea con mayor regularidad vehículo es Valencia, mientras que la ciudad donde se utiliza el autobús con habitualidad es Bogotá. Estos datos son importantes ya que el medio de desplazamiento de un punto a otro, influye en la percepción del espacio, haciendo más reconocibles los elementos urbanos del barrio, pero al mismo tiempo, restringe la mirada general de la ciudad, al estar ubicados los lugares de mayor concurrencia muy cerca el uno del otro.

Gráfico 4. Porcentaje de medios utilizados en el desplazamiento casa-colegio.



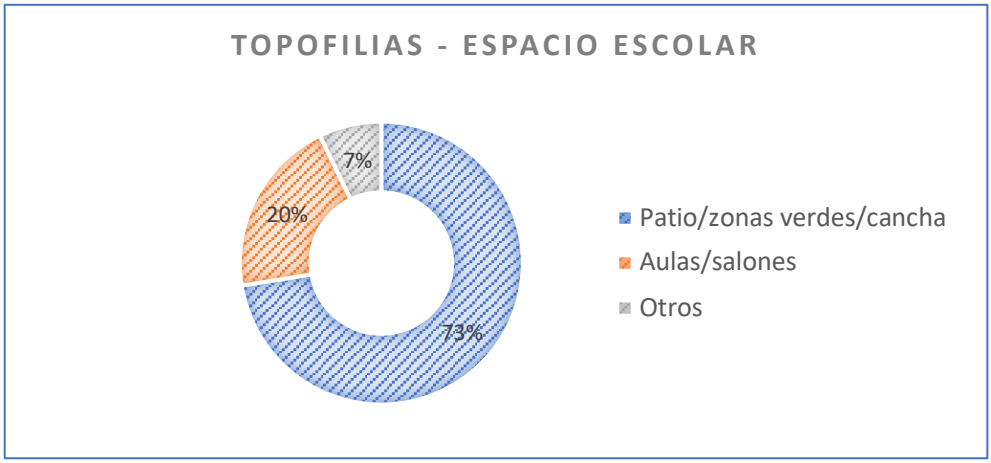
Fuente: Elaboración propia

2.3.2. Percepciones sobre la ciudad

Respecto a las percepciones que los estudiantes presentan de la ciudad, estas se sintetizan a nivel de topofilias y topofobias siguiendo los planteamientos de Tuan (2007), en este caso se identificaron las principales percepciones respecto a los espacios escolares y a la ciudad.

En cuanto a las topofilias, en los espacios escolares, el 73% están relacionadas con zonas al aire libre: zonas verdes, patio, canchas y el 20% con aulas o salones específicos (ver gráfico 5). Entre las principales razones que se establecen la posibilidad de socializar con los demás compañeros, de divertirse, estar tranquilos y a gusto. Con lo anterior se puede evidenciar la importancia que poseen los lugares de socialización para los estudiantes y la manera como las prácticas cotidianas influyen en la percepción positiva de los espacios escolares.

Gráfico 5. Topofilias identificadas en los espacios escolares.

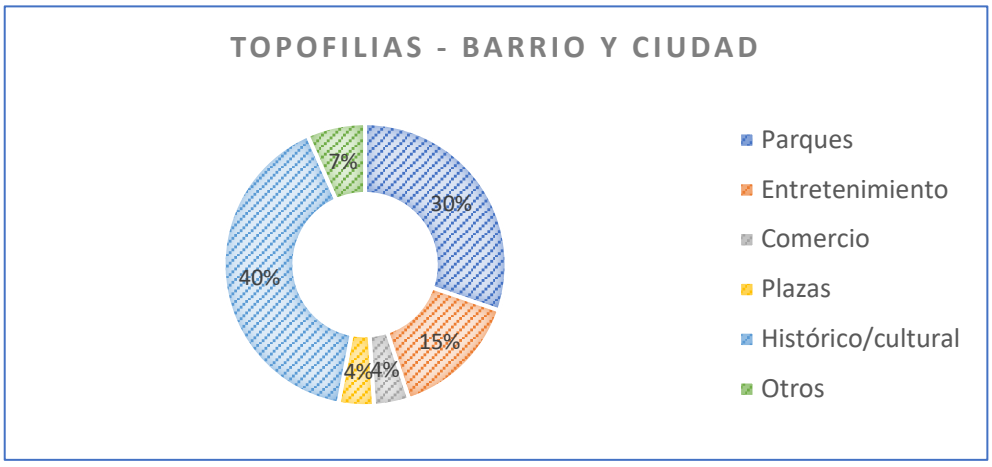


Fuente: Elaboración propia

Respecto a la topofilias del barrio y la ciudad se encontró: Un 40% de las respuestas se asocian a lugares históricos o con una vocación cultural (museos, centro histórico, monumentos, centros culturales…); un 30% se relaciona con parques o zonas verdes, aquí se destacan el parque Simón Bolívar en Bogotá, el Río Turia en Valencia y el parque Ibirapuera en São Paulo; un 15% corresponde a lugares de entretenimiento como parques de diversiones, playas, entre otros; un 7% se refiere a lugares muy específicos; y los restantes 4% a lugares de comercio y plazas determinadas (ver gráfico 6). Las principales razones de elección de estos lugares se relacionan con el valor histórico y cultural, el esparcimiento, la tranquilidad y el valor estético. Se evidencia entonces un nivel de congruencia entre los lugares de

topofilia en el colegio, el barrio y la ciudad al ser preponderantes los espacios al aire libre que permitan niveles de esparcimiento, socialización y tranquilidad. No obstante, para la ciudad, se convierten en representativos los espacios que guardan relación con aspectos históricos y culturales, es decir, donde se fomenta la construcción del conocimiento, situación que no es muy valorada en los espacios escolares. Esto, se deduce, por las relaciones que se pueden establecer entre los roles desempeñados por los docentes y los compañeros al interior de las aulas de clase.

Gráfico 6. Topofilias identificadas en el barrio y la ciudad.

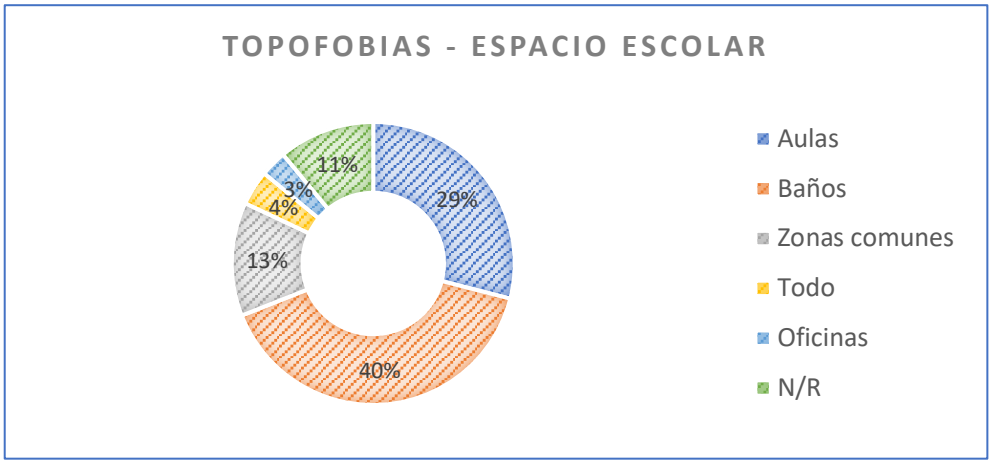


Fuente: Elaboración propia

Respecto a las topofobias identificadas en los espacios escolares, el lugar con mayor afectación negativa son los baños (40%) siendo las principales razones la suciedad y el desagrado que produce. En segunda proporción están alas aulas de clase (29%) debido al ruido que se allí se percibe y algunas condiciones de infraestructura como la estreches o el frío que en estos lugares se siente. Algunas zonas comunes como el patio, los pasillos, las puertas de entradas, entre otros, constituyen el 13% de las topofobias considerándose desagradables para los estudiantes. Un 4% considera que toda la institución es topofóbica, un 3% identifica topofobias en oficinas como rectoría o coordinación, que puede estar

asociada los imaginarios de miedo o autoridad, y el restante 11% no contestaron a la pregunta (ver gráfico 7). De lo anterior se analiza que la mayor parte de las topofobias identificadas en el espacio escolar, se relaciona con situaciones ambientales específicas tales como la suciedad, el ruido o sensaciones térmicas. No hay una relación directa con situaciones sociales específicas.

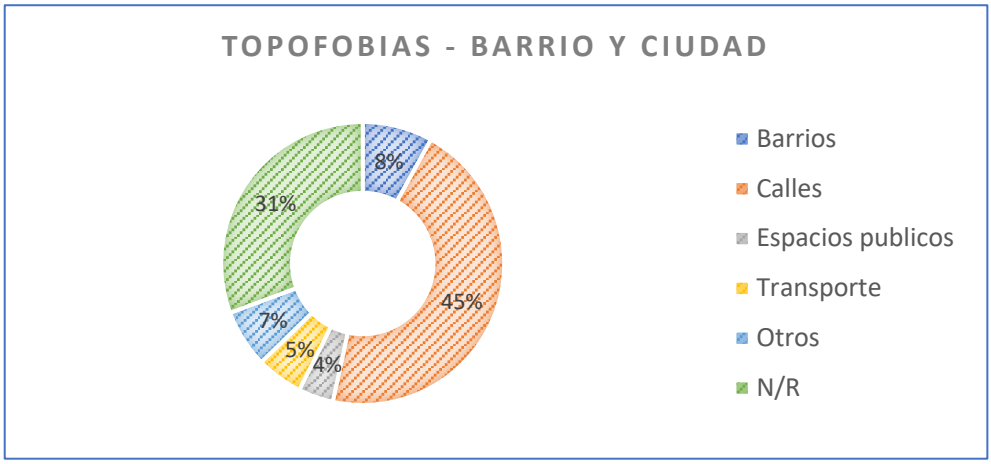
Gráfico 7. Topofobias identificadas en espacio escolar.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las topofobias del barrio y de la ciudad estas se hace presentes en escenarios como las calles con un 45%, los barrios con un 8%, el transporte público con 5% y los espacios públicos con un 4%. A esta pregunta no contestó el 31% de los encuestados (ver gráfico 8). Las principales razones para elegir estos espacios como topofobias se relacionan con temas de inseguridad, suciedad, tráfico vehículos y contaminación ambiental. Contrario a lo evidenciado en los espacios escolares, se entiende que la mayoría de razones se relacionan con problemáticas sociales sentidas que repercuten de manera directa en las visiones que los estudiantes construyen sobre su barrio y ciudad.

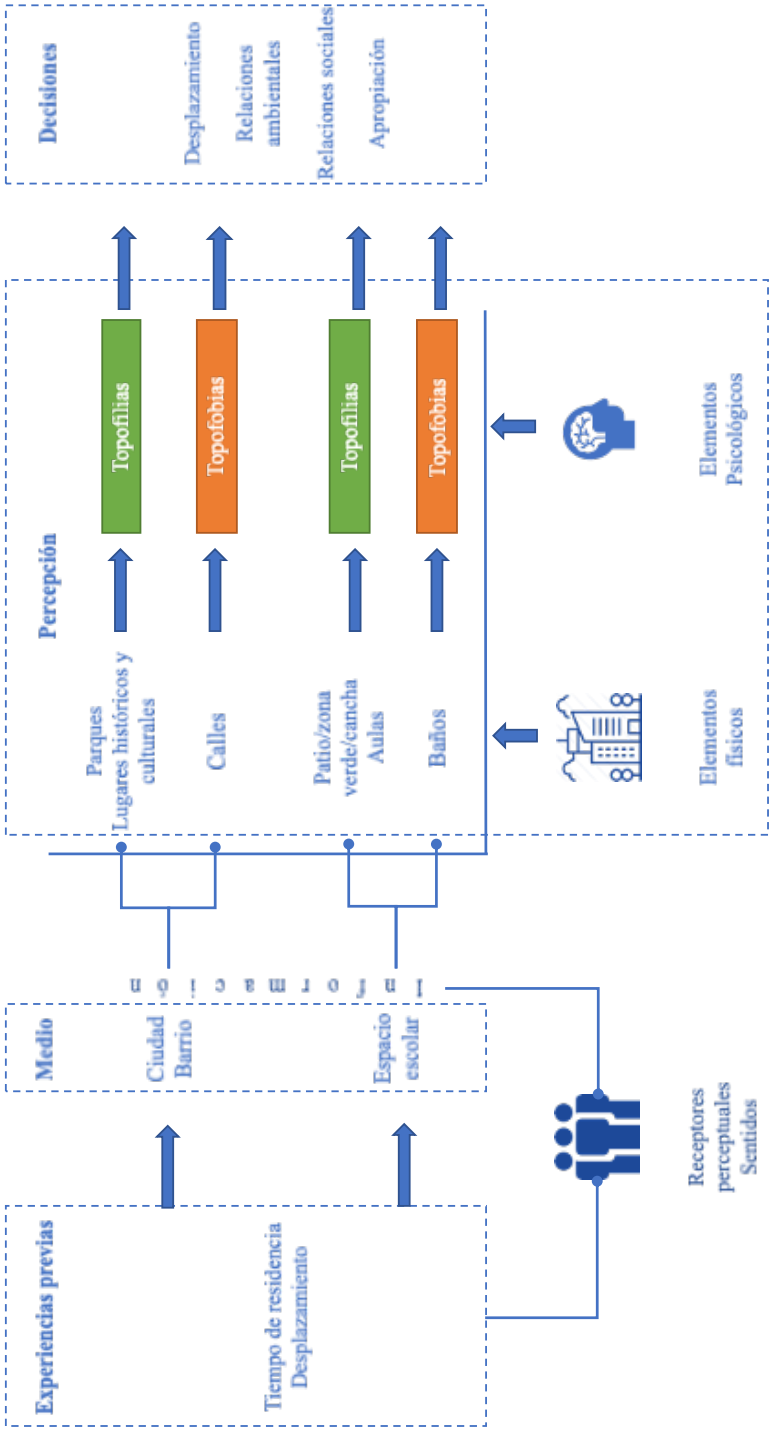
Gráfico 8. Topofobias identificadas en el barrio y la ciudad.



Fuente: Elaboración propia

A partir de los elementos hallados, se logra establecer que las percepciones que poseen los estudiantes respeto a las cuatro ciudades, se relacionan con las afectaciones positivas y negativas que surgen desde la idiosincrasias y experiencias previas. En este sentido, las topofilias están asociadas con estímulos que da la posibilidad de socialización próxima (patios, canchas, zonas verdes) para el caso de los espacios escolares. Para el caso del barrio y la ciudad, las topofilias están relacionadas con lugares de esparcimiento y de interés histórico y cultural (centros históricos, parques, museos…). Las experiencias previas se asocian en este punto con el nivel de permanencia en la ciudad y el medio de desplazamiento, entendiendo que, el tiempo de residencia da un mayor conocimiento del espacio junto con la posibilidad de transitar el barrio y la ciudad caminando o en medios de transporte público. El anterior análisis se representa en la figura 34.

Figura 34. Interpretación de las percepciones de los estudiantes en las cuatro ciudades objeto de estudio.



Fuente: Elaboración propia

2.3.3. Construcción de la imagen de la ciudad.

A partir de los postulados de Lynch (2000), se presentan los resultados de la indagación sobre los elementos que permiten en los estudiantes crear una imagen de la ciudad, para este caso se plantea los elementos urbanos que representan las sendas, los bordes, los barrios, los nodos y los mojones con el fin de interpretar las cualidades que hacen parte de la construcción de la imagen de la ciudad.

Dentro de los elementos que componen la imagen de la ciudad se pueden referenciar como sendas aquellas vías por las cuales transitan los estudiantes y les permite hacer conexiones de un punto a otro de la ciudad. Los bordes se relacionan con calles o avenidas que trazan una línea límite entre un territorio y otro, en esta categoría también son importantes puntos específicos como esquinas, túneles o puentes. Respecto a los barrios, lo más representativos son aquellos en los cuales se encuentran el la residencia de los estudiantes y en donde se ubica el colegio o instituto. Los nodos más representativos son aquellos en donde se invidencia un punto convergente o de concentración como por ejemplo parques, comercios, colegios e institutos cercanos a la cotidianidad de los estudiantes visibles a nivel barrial. Respecto a los mojones, estos se caracterizan dentro de la ciudad de manera general siendo importantes lugares representativos por tradición o referencia: parques específicos como el Simón Bolívar en Bogotá o el Jardín del Turia en Valencia, son ejemplo de ello, también lugares emblemáticos como el cerro de Monserrate en Bogotá, la Ciudad de Artes y Ciencias en Valencia o plazas principales donde se encuentran edificios como el Ayuntamiento (ver tabla 4).

Tabla 4. Elementos que componen la imagen de la ciudad en por parte de los estudiantes en las cuatro ciudades objeto de estudio.

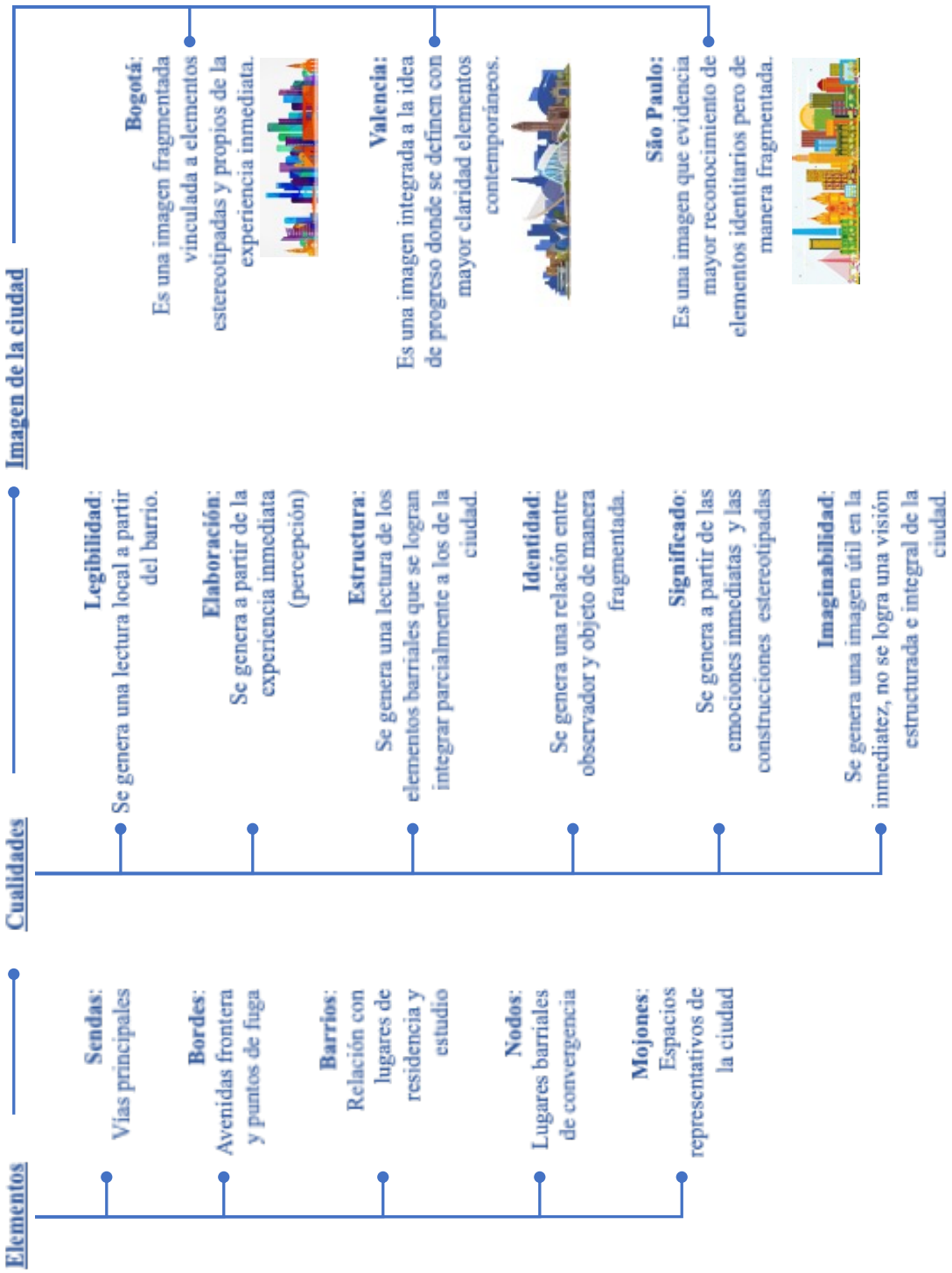
Ciudad	Bogotá	Valencia

Sendas Conductos que sigue el observador normal, ocasional o potencialmente.	Avenida carrera Séptima Avenida Novena	Avenida la Plata Avenida Blasco Ibáñez
Bordes Elementos fronterizos o límites entre dos fases de ruptura o continuidad	Parques Avenida novena (ferrocarril) Esquinas Caño	Calle San Jacinto Calle la Plata Línea del Metro
Barrios Secciones medianas o grandes con alcance bidimensional, reconocibles e identificables	Altablanca Barrancas San Cristóbal	Marítimo Fuente de San Luis Ramón Lluil La Plata
Nodos Puntos estratégicos en los que entra el observador. Representan: ruptura, confluencia, convergencia o concentración	Parques Iglesias Centros comerciales Panaderías Tiendas	Parques Colegio Tiendas
Mojones Puntos de referencia percibidos por el observador de manera externa.	Monserrate Parque Simón Bolívar Salitre Mágico (parque de diversiones)	Ciudad de artes y ciencia Jardín del Turia Ayuntamiento Torres de Serrano

Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior se puede comprender las cualidades que configuran la imagen de la ciudad la cuales se plantean a partir de la relación bilateral entre el sujeto observador (estudiante) y el objeto observado (ciudad) (ver figura 35).

Figura 35. Interpretación de la imagen de la ciudad en las cuatro ciudades objeto de estudio.



Fuente: Elaboración propia

2.3.4. Imaginar la ciudad: imaginarios urbanos a partir de la experiencia

Uno de los puntos principales de la investigación es la interpretación de los imaginarios urbanos en los estudiantes. Teniendo como referencia los postulados de García Canclini (2010) y Silva (2009 y 2013), la indagación logró evidenciar los imaginarios a partir del papel de los sentidos y los sentimientos en la valoración espacial. Con este propósito se solicitó a los estudiantes identificaran un color, un sabor, un sonido y un sabor respecto a la escala propuesta (ciudad-barrio-colegio) de igual manera se indagó sobre los grados de afectación de los sentimientos en la misma escala espacial de manera ambivalente: tristeza-alegría, indiferencia-admiración, desagrado-agrado, inseguridad-seguridad, miedo-tranquilidad, rabia-amor. De lo anterior se presentan los siguientes resultados.

Al establecer de manera libre los colores, sonidos, sabores y olores, se pudieron apreciar las cualidades descritas en la tabla 5.

Tabla 5. Cualidades del espacio a partir de los sentidos.

Espacio	Color	Sonido	Sabor	Olor
Colegio	Verde	Ruido	Dulce	Sudor
Barrio	Azul	Tranquilidad	Dulce	Normal
Ciudad	Verde	Tráfico	Dulce	Desagradable

Fuente: Elaboración propia sobre muestra de 400 estudiantes

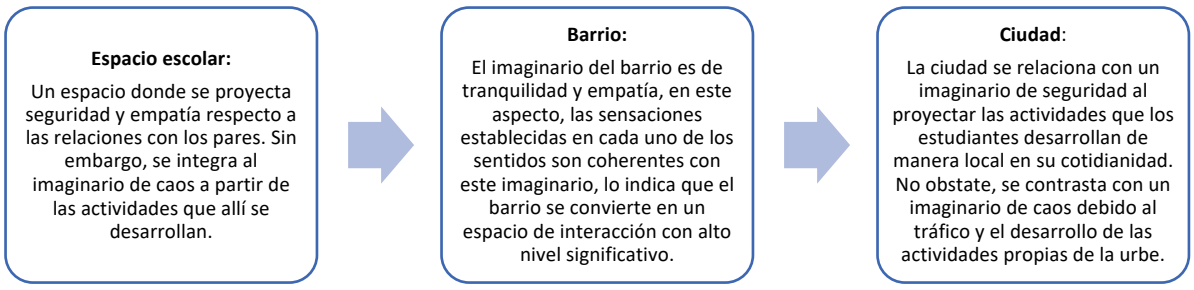
El color preponderante en el ámbito escolar y en la ciudad es el verde, asociado a la teoría sobre la psicología del color, esta tonalidad se relaciona con seguridad, naturaleza, esperanza, juventud. Por su parte el barrio se asocia con el color azul que se relaciona con tranquilidad, simpatía, sinceridad, armonía. Con lo anterior se integra al imaginario sobre el espacio escolar la idea un lugar seguro, un espacio orgánico donde las relaciones entre pares dan un sentido de empatía. Por su parte el barrio se traduce en un espacio de tranquilidad donde las relaciones sociales crean un vínculo de empatía por las situaciones y espacios compartidos. Referente a la ciudad, para la mayoría de los estudiantes se proyecta un imaginario de

seguridad regulado por la experiencia inmediata del barrio y donde se integran elementos de la modernidad.

Respecto al sonido, el de mayor representatividad en los espacios escolares es el ruido ligado a las actividades propias del desarrollo académico y de esparcimiento. El barrio se relaciona con sonidos que expresan tranquilidad, lo que refuerza la idea de empatía. La ciudad se relaciona con sonidos de tráfico que manifiestan las actividades cotidianas de las urbes. Referente a los sabores, los tres espacios se relacionan con lo dulce, lo que se traduce en imaginarios de seguridad y empatía. Finalmente, frente a los olores, el espacio escolar se relaciona con el sudor, lo que se puede explicar desde la interacción continúa en las aulas y las actividades de esparcimiento y deportivas que allí se realizan. El barrio no se inscribe en un olor específico, la mayoría lo denomina como normal, lo que refuerza el imaginario de empatía respecto al espacio. Con la ciudad la situación es distinta, la mayoría de los encuestados encuentran relación con olores desagradables lo que genera un rechazo respecto a lugares particulares de las ciudades.

A partir de la anterior interpretación se puede indicar que los imaginarios construidos por los estudiantes desde los sentidos se traducen de la siguiente manera (ver figura 36)

Figura 36. Imaginarios interpretados a partir de los sentidos.



Fuente: Elaboración propia

Ahora, para indagar los sentimientos respecto a los lugares, en la encuesta con la escala

de likert de carácter bipolar o ambivalente en la cual se planteada dos sentimientos opuestos con valoraciones de 1 a 5, siendo 1 el valor más cercano al sentimiento negativo y 5 el valor más cercano al sentimiento negativo (ver tabla 6). Esta escala se aplicó en los tres lugares de referencia: colegio (instituto), barrio y ciudad.

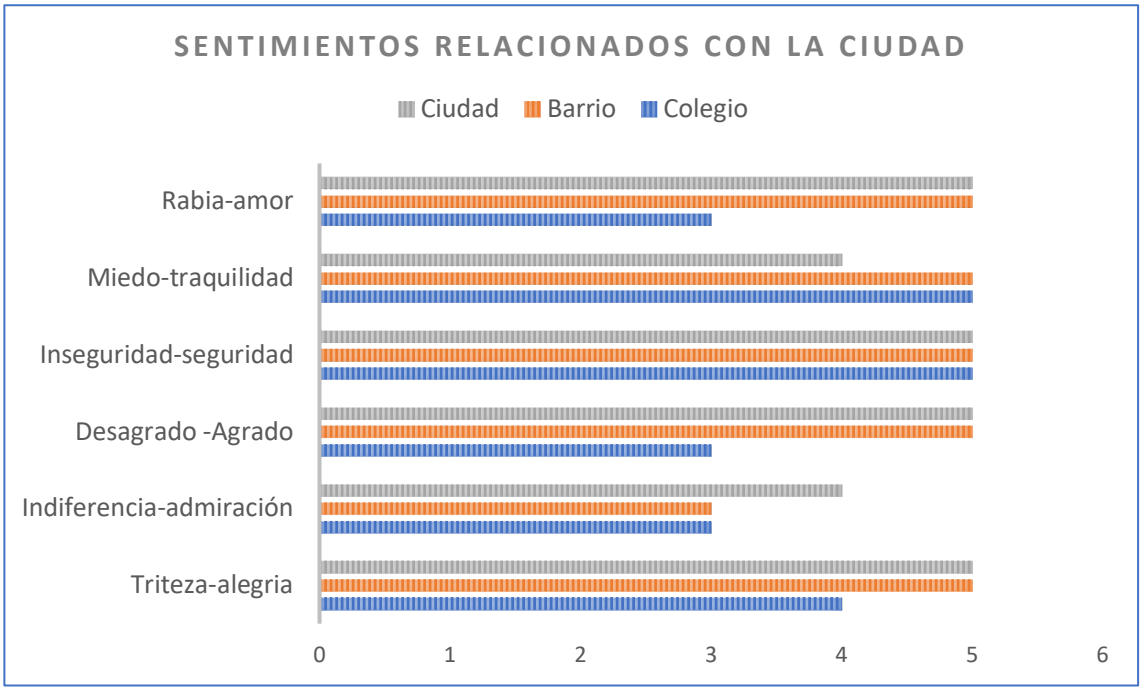
Tabla 6. Escala Likert utilizada en la encuesta.

Tristeza	1 2 3 4 5	Alegría
Indiferencia	1 2 3 4 5	Admiración
Desagrado	1 2 3 4 5	Agrado
inseguridad	1 2 3 4 5	Seguridad
Miedo	1 2 3 4 5	Tranquilidad
Rabia	1 2 3 4 5	Amor

Fuente: Elaboración propia

A partir de este ejercicio se pudo establecer que existe un imaginario relacionado con el amor en la ciudad (5) y el barrio (5), siendo más difuso en el ámbito escolar donde la medida en promedio fue 3. Respecto al imaginario de tranquilidad, es más representativo en el barrio (5) y el espacio escolar (5), siendo menos representativo en la ciudad (4). Frente al imaginario de seguridad, se evidencia un alto índice en los tres espacios (5), situación que va a variar en el caso específico de algunas ciudades. Respecto al imaginario de agrado es más representativo en la ciudad (5) y el barrio (5) y en menor media en el colegio (3). Al referirse al imaginario de admiración se encuentra un punto medio en el barrio y en el colegio (3) y un punto más alto en la ciudad (4). Finalmente, respecto al imaginario relacionado con la alegría, se presenta un alto índice en la ciudad y el barrio (3) bajando un punto en el contexto escolar (4) (ver gráfico 9).

Gráfico 9. Valores que representan imaginarios en la ciudad, el barrio y el colegio.



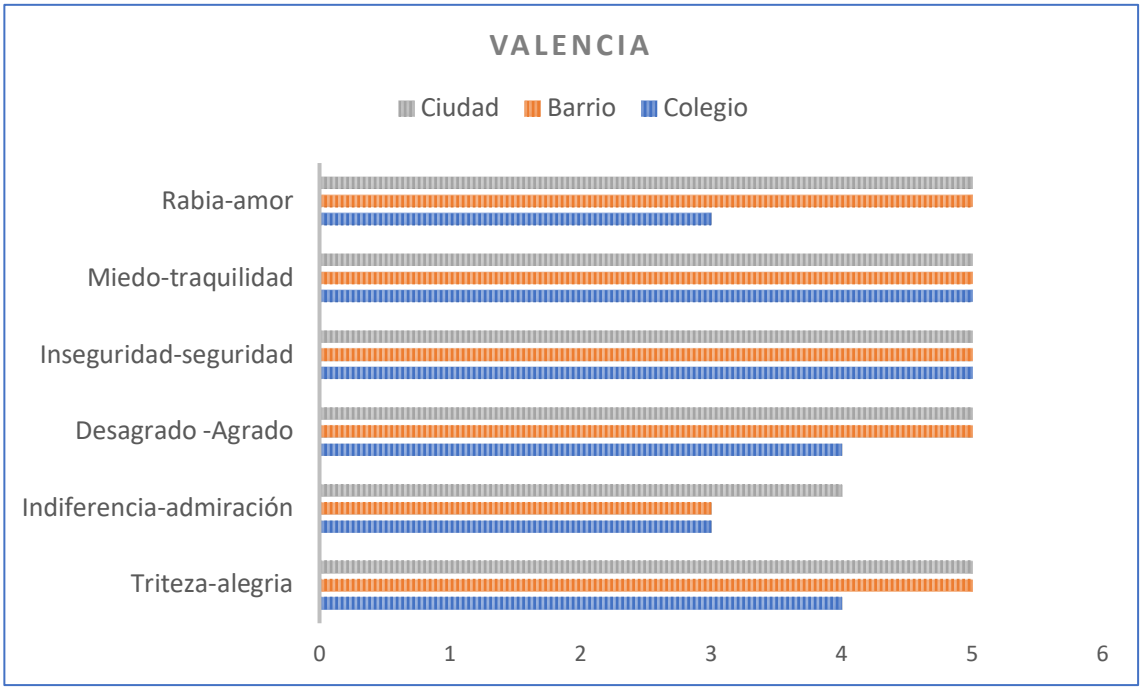
Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior, siendo el resultado de la sistematización de la encuesta de las tres ciudades, se evidencia que los estudiantes han construido imaginarios de sus ciudades y barrios a partir de sentimientos positivos. Para caso de los espacios educativos se ve un énfasis hacia la media (3), indicando un grado menos de significancia. No obstante, los resultados presentados, se hace necesario caracterizar los imaginarios de cada una de las ciudades.

Para el caso de Valencia, se encuentra en las valoraciones más altas (5) la ciudad y el barrio respecto a los imaginarios de amor, tranquilidad, seguridad, agrado y alegría. Los valores menos representativos se relacionan con el imaginario de admiración donde la ciudad tiene una ponderado de 4 y el barrio de 3. Referente al colegio (instituto) los sentimientos con mayor valor son la tranquilidad y la seguridad (5), seguido del agrado y la alegría (4) y el amor y la admiración (3) (ver gráfico 10). Lo que demuestra un mayor grado de

significancia por el barrio y la ciudad frente al espacio escolar.

Gráfico 10. Valores que representan imaginarios en Valencia, España.

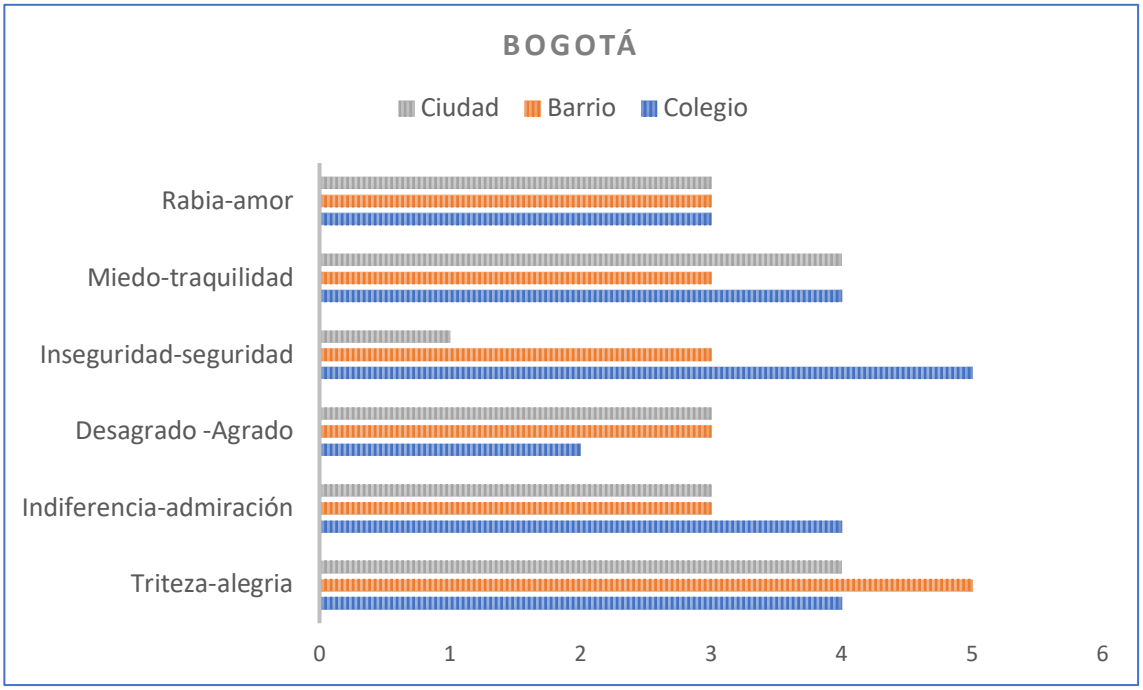


Fuente: Elaboración propia

Respecto a Bogotá, los valores cambian respecto a las ciudades anteriores. La mayor valoración se presenta para la ciudad en los imaginarios tranquilidad y alegría (4), la media (3) es para los imaginarios de amor, agrado y admiración, siendo más notorio el imaginario de inseguridad, con una ponderación de 1. Frente al barrio, mayor índice se relaciona con la alegría (5), mientras que los demás ítems (amor, tranquilidad, seguridad, agrado y admiración) se presentan con la media (3). Finalmente, el colegio tiene una fuerte connotación de seguridad (5), seguido de tranquilidad, admiración y alegría (4), mientras que amor se presenta con una valoración de 3 y el agrado con 2 (ver gráfico 11). De aquí se establece que el imaginario de seguridad, alegría y tranquilidad se desarrolla en los ámbitos barriales y escolares, siendo de mayor preponderancia el agrado para el caso del colegio. Respecto a la ciudad, los imaginarios en la escala positiva no son altos, por el contrario,

tienden a los valores medios, excepto la inseguridad, que es la escala más baja. Es importante destacar el valor de seguridad del colegio, como refugio en una ciudad que se considera insegura; ello sirve de contraste con otras ciudades, en especial Valencia, y permite entender los factores que utilizan las personas para comprender una ciudad. En sentido, el valor subjetivo del espacio urbano aparece como la variable independiente que facilita la explicación de la ordenación del territorio y el análisis de las imágenes urbanas.

Gráfico 11. Valores que representan imaginarios en Bogotá, Colombia.



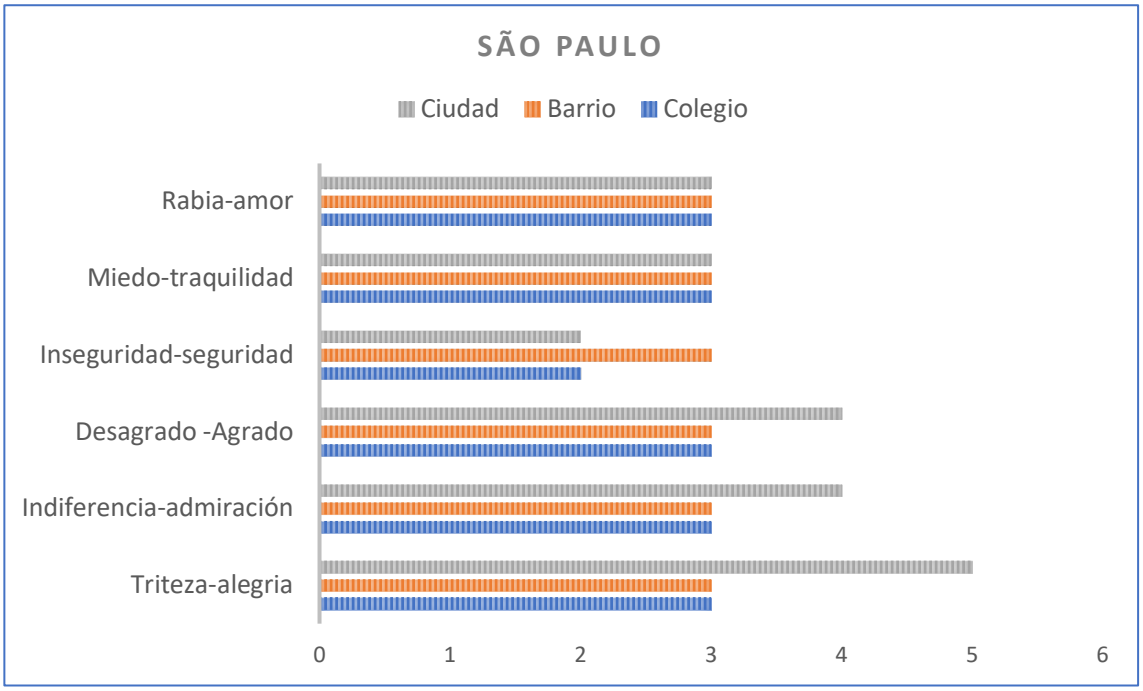
Fuente: Elaboración propia

Para el caso de São Paulo, se evidencian cambios importantes. Para la ciudad, el imaginario con mayor valor es la alegría (5), seguido de el agrado y la admiración (4), los valores medios son para amor y tranquilidad, mientras que se evidencia una escala cercana a la inseguridad (2). Para el caso del barrio, todos los valores están en la media (3), lo que no evidencia un imaginario específico para esta escala del análisis. Para el espacio escolar, tampoco se evidencia un imaginario preponderante todos están en la media, excepto el

imaginario de inseguridad (2) (ver gráfico 12). Lo anterior evidencia que los imaginarios para la ciudad de São Paulo se relacionan con la alegría y la inseguridad, mientras que para el barrio no se presenta una distinción clara, mientras que el colegio es relevante el imaginario de inseguridad.

La comparativa con Bogotá muestra que el colegio se percibe con un indicador de mayor inseguridad, que se correlaciona con la ciudad, aunque sea en menor intensidad que Bogotá. Ello significa que el centro escolar no es un valor de refugio frente a la inseguridad ciudadana, lo que sí sucedía en el caso de Bogotá. De esta forma podemos apreciar cómo en las grandes ciudades aparecen lugares de refugio, de resguardo frente a la inseguridad que se percibe como genérica en barrios o en toda la ciudad. Una imagen que suele transmitirse al exterior y que condiciona el marketing urbano de las ciudades en el mundo global. Precisamente en la escuela se puede analizar qué factores condicionan esta visión insegura de la ciudad y proponer soluciones, tal como se hace desde el Proyecto Nos Propomos y el Geoforo Iberoamericano.

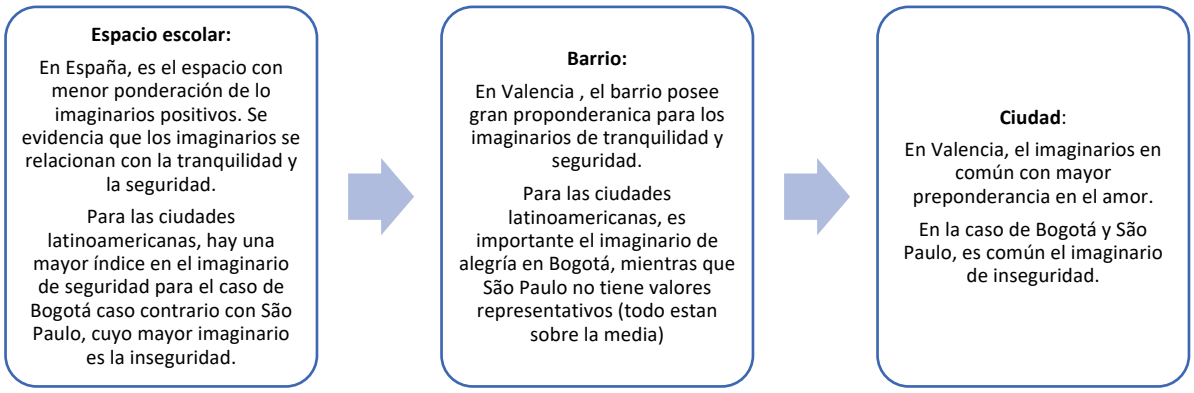
Gráfico 12. Valores que representan imaginarios en São Paulo, Brasil.



Fuente: Elaboración propia

Con las anteriores interpretaciones se puede hacer una distinción entre los imaginarios de la ciudad, el barrio y el colegio (instituto) de manera diferenciada para las ciudades españolas y las ciudades latinoamericanas objeto de la investigación (ver figura 37).

Figura 37. Imaginarios interpretados a partir de los sentimientos.



Fuente: Elaboración propia

Ahora, los imaginarios también se alimentan de las representaciones que socialmente se establece a partir de los elementos materiales con un alto nivel de significancia. Para esto se presenta a cada estudiante dos fotografías, una representando lugares con alto sentido y significado por sus características históricas, renovación urbana o turismo. Para el caso de Valencia se presentaron las fotografías de La Catedral y la Ciudad de Artes y Ciencias (ver imagen 7 y 8), en Bogotá se presentaron las fotografías del cerro de Monserrate y el Nort Point (ver fotografía 9 y 10) y en São Paulo las imágenes del Ponte Estaiada y la Plaza da Sé (ver fotografía 11 y 12).

Imagen 7. Catedral de Valencia, Valencia, España.



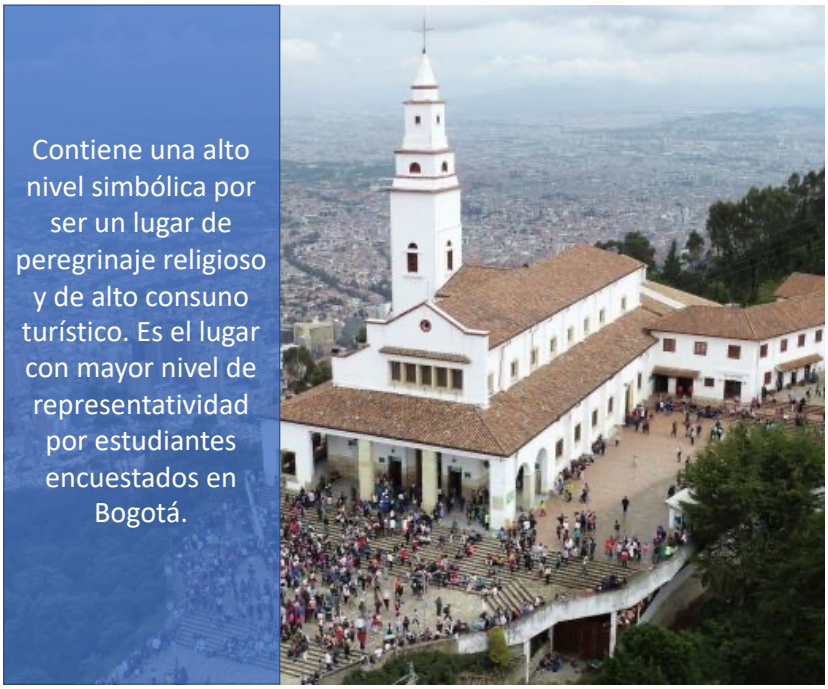
Fuente fotografía: Google.

Imagen 8. Ciudad de Artes y Ciencias, Valencia, España.



Fuente fotografía: Google.

Imagen 9. Monserrate, Bogotá, Colombia.



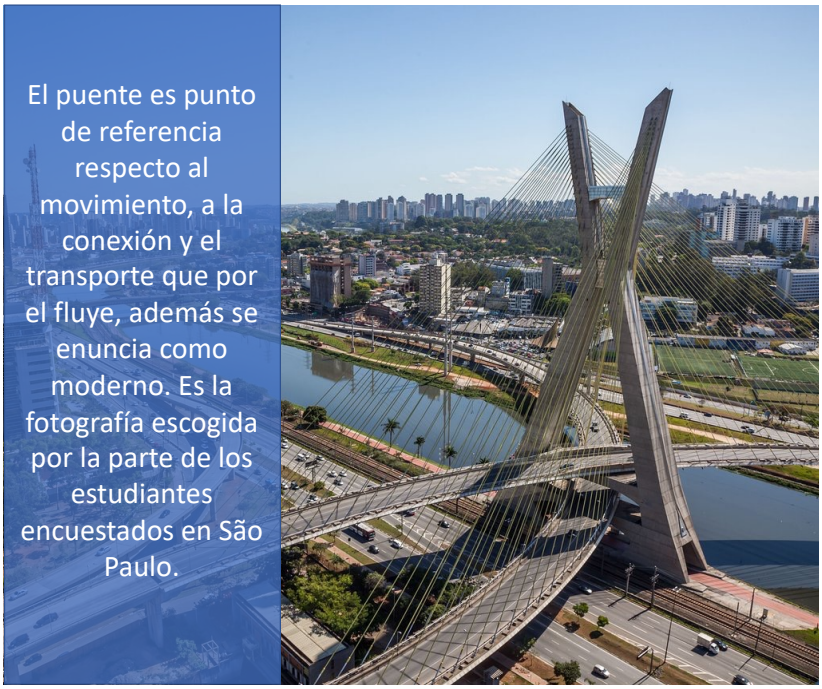
Fuente fotografía: Google.

Imagen 10. Nort Point, Bogotá, Colombia.



Fuente fotografía: Google.

Imagen 11. Ponte Estaiada, São Paulo, Brasil.



Fuente fotografía: Google.

Imagen 12. Plaça da Sé, São Paulo, Brasil.



Fuente fotografía: Google

Ahora se hace importante, desde las categorías enunciadas en páginas atrás, establecer el tipo de imaginario que se construye en cada una de las escalas espaciales (escuela, barrio, ciudad) a partir de cada uno de los niveles de análisis de los imaginarios (ver figura 35).

Figura 38. Imaginarios en cada escala a parir de los niveles de análisis.

Escalas espaciales	Nivel subjetivo	Nivel intersubjetivo	Nivel semiótico
Ciudad	Seguridad o caos a partir de proyecciones barriales y tráfico	Amor e inseguridad (según cada ciudad) a partir de la fragmentación de la estructura	Imágenes de modernidad o turismo a partir de estereotipos.
Barrio	Tranquilidad a partir de la interacción con los espacios públicos	Seguridad y alegría (según cada barrio) a partir del significado de la estructura	Símbolos de seguridad o inseguridad a partir las problemáticas sociales.
Escuela	Seguridad-empatía o caos a partir de actividades de socialización o académicas	Seguridad e inseguridad (según cada institución) a partir de la integralidad de la estructura	Símbolos de autoridad o libertad a partir de las relaciones sociales.
			Niveles de análisis

Fuente: Elaboración propia

La construcción de los imaginarios por parte de los estudiantes según la escala espacial y los niveles establecidos para el análisis de dichos imaginarios, según la anterior figura se pueden traducir de la siguiente manera:

A. Imaginarios en el nivel subjetivo

- Espacio escolar: Se presenta un imaginario de seguridad-empatía o caos a partir de las relaciones que el estudiante establece con el espacio donde realiza sus actividades y donde construye o no afinidad con los demás actores educativos. En la subjetividad relaciona con las topofilias y las topofobias, se ven importantes las topofilias que expresan socialización y la posibilidad del desarrollo de las actividades que permiten una retrospección o retroalimentan de su personalidad (patios, zonas verdes, canchas). En el caso de las topofobias, se traducen en lugares desagradables por la monotonía como las aulas o por su valor estético como los baños.
- Barrio: Se presenta un imaginario de tranquilidad a partir de la relación con las actividades y los desplazamientos que los estudiantes realizan en su cotidianidad. Existe un alto nivel de legibilidad a partir de las experiencias personales que se traduce de igual manera en topofilias y topofobias. En este caso el nivel la legibilidad permite integrar a la percepción elementos topofilicos como parques o lugares de interés particular y las topofobias se relacionan con elementos como avenidas o calles que representan bordes por las dinámicas sociales.
- Ciudad: Se establece un imaginario de seguridad y de caos. En este caso los nieles de legibilidad se traducen en aspectos de la ciudad relacionadas con las vivencias del contexto local, El barrio se convierte en punto de referencia para crear una

imagen de la ciudad. Si bien, se detiene que existen funciones que no necesariamente se establecen en lo barrio, en el primer orden del imaginario subjetivo, hay una correspondencia entre los eventos que se pueden leer en el barrio y lo que puede ser referencia en la ciudad. Respecto a los sentimientos estos se asocian a nivel individual con las cotidianidades, con los elementos físicos y sociales que se encuentran en los recorridos y en las experiencias directas con los espacios, esto se refiere a la relación con espacio publico como parques, avenidas, plazas, entre otros, que impactan la percepción sobre el espacio haciéndolo topofilico o topofobico.

B. Imaginarios en el nivel intersubjetivo

- Espacio escolar: El imaginario se traduce en las ideas comunes que permiten hacer más clara la lectura de la estructura y de la identidad en espacios donde se desarrolla gran parte de su cotidianidad de los estudiantes. El imaginario construido es particular en cada una de las ciudades objeto de estudio, por ello se hace énfasis en un imaginario de tranquilidad y seguridad en Valencia, mientras se encuentra un imaginario de seguridad en Bogotá y un imaginario de inseguridad en São paulo.
- Barrio: En los barrios existe una visión estructurada del espacio que llena de identidad y significado las actividades que allí se realizan, Lo que permite una lectura integrada de elementos físicos y sociales que alimentan cada uno de los imaginarios, que, al igual que el espacio escolar, se construyen de manera particular según cada ciudad. Para el caso de Valencia, se construye un imaginario de seguridad, mientras que en Bogotá el imaginario es de alegría. En São Paulo no se evidencia una preponderancia en los tipos de imaginarios.

- Ciudad: Para el caso de las ciudades, se encuentra una visión parcial de la estructura, ya que los estudiantes identifican los elementos barriales como algo común para toda la ciudad y no como un conjunto de los elementos urbanos, lo que genera que la identidad sea fragmentada. Para Valencia el imaginario se relaciona con el amor, que evidencia un sentido de apropiación. En las ciudades latinoamericanas el imaginario común es el de inseguridad.

C. Imaginarios en el nivel semiótico:

- Espacio escolar: las lecturas que se realizan del espacio escolar parte de las relaciones compartidas con cada uno de los espacios concretos y que se traducen en símbolos relacionados con la autoridad o la libertad, imaginarios asociados a las relaciones entre los actores educativos: profesores (lo que influye en los imaginarios sobre las aulas) y los compañeros. Acá, si bien los elementos físicos son importantes, median de manera significativa las relaciones sociales.
- Barrio: a nivel barrial se distinguen elementos que permiten expresar la lectura de la ciudad, esto se evidencia en símbolos comunes que se identifican en parques o calles cuyas actividades generan el imaginario de seguridad o inseguridad.
- Ciudad: Se genera un nivel de representatividad por medio de las imágenes, Se evidencia una lectura de los lugares con un interés histórico y cultural importante, pero predominan los lugares que son percibidos como modernos o que representan un tipo de fluidez. Además, se evidencian mojones que se relacionan con la visión estereotipada de algunos elementos turísticos (Cerro de Monserrate, Ciudad de Artes y Ciencias, Ponte Estaiada).

2.4. La ciudad desde los lentes de los estudiantes.

El presente aparatado presenta la interpretación de las imágenes fotográficas compuestas por estudiantes. Los datos recolectados parten de los ejercicios realizados en los tallares de fotografía, la observación de clases y la socialización en los grupos focales. El proceso de interpretación que se presenta describe cada una de las intencionalidades de las técnicas utilizadas en la composición fotográfica acompañadas por el análisis de cada una de las imágenes.

2.4.1. Elementos de la imagen.

A. Colocación: Se relaciona con el lugar identificable del sujeto dentro de la imagen y la existencia de un encuadre lo suficientemente amplio para lograr escoger donde colocar al sujeto, sea una persona, objeto o estructura. Este aspecto permite tomar decisiones respecto a lugar del objeto en al encuadre y a la proximidad con otros objetos.

- Colocación descentrada: coloca al sujeto alrededor del centro, cerca a un borde o a na esquina. Gracia a esta colocación la escena se percibe natural y no forzada y define las relaciones del sujeto con el fondo, mostrando al sujeto y al escenario (ver imagen 13).
- Colocación centrada: La posición centrada da al sujeto fuerza y firmeza y dirige al espectador a un objetivo específico (ver imagen 14).
- Colocación extrema: Se refiere a la colocación del sujeto en uno de los bordes o de las esquinas del encuadre. Aunque no es habitual, se puede realizar para resaltar el fondo sobre el objeto, sobre todo en situaciones en las que sujeto son personas (ver imagen 15).
- Colocación enmarcada: Se evidencia cuando existe un encuadre dentro de otro encuadre. Son utilizadas puertas o ventanas que permitan encuadrar una imagen dentro de la imagen (ver imagen 16).

- Colocación ajustada: hace referencia al momento exacto en el que le sujeto fotografiado termina una actividad o esta por salir de la escena dando la sensación de algo por resolverse o algo aparente (ver imagen 17).
- Figura en un paisaje: consiste en colocar, dentro de una imagen panorámica de un paisaje, a un sujeto generando una sensación de totalidad (ver imagen 18).
- Dos figuras: Se toman dos sujetos, por lo general dos personas, dentro del mismo encuadre con el objetivo que los rostros dominen la escena con un espacio entre ellas, haciendo que el espectador vaya de un sujeto a otro dando la sensación de dinamismo (ver imagen 19).

Imagen 13. Laura (Colocación descentrada).



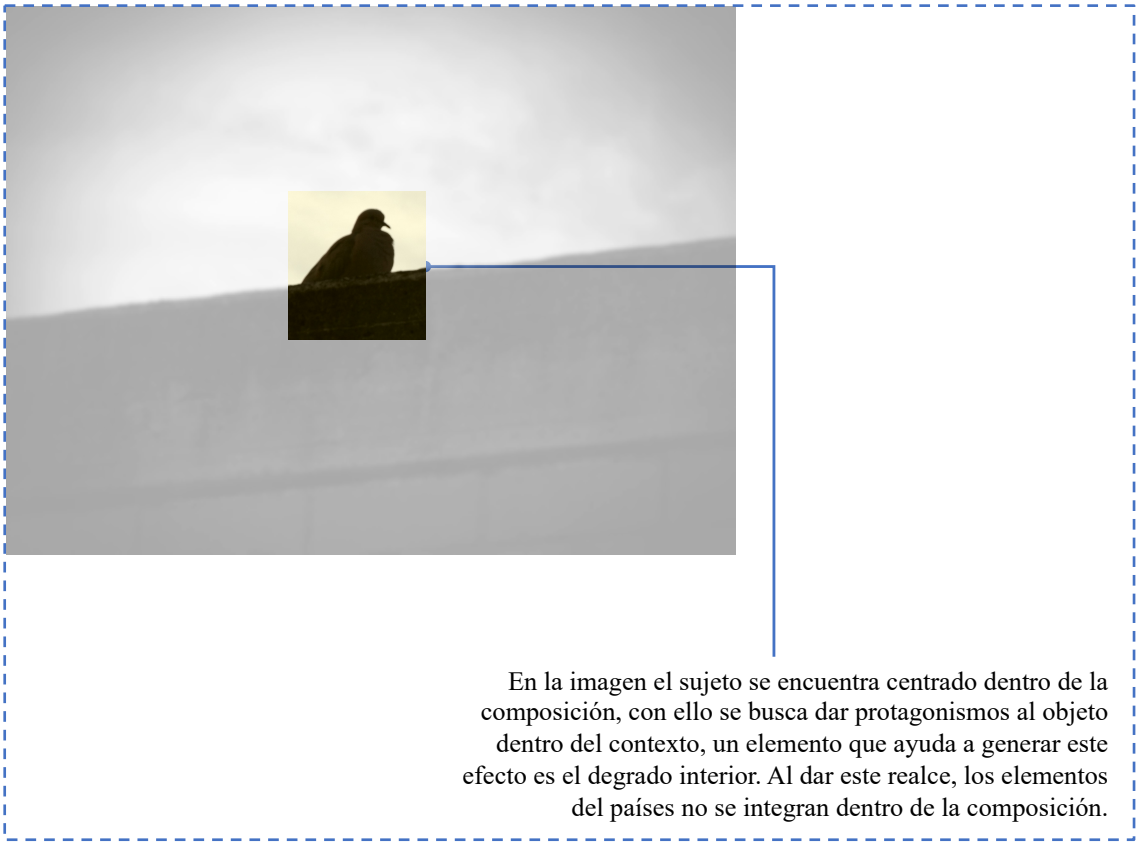


En la imagen el sujeto se encuentra descentrado, orientado hacia el lado derecho de la composición, con ello el autor busca establecer una relación del sujeto con el entorno haciendo parte del mismo, y aunque la intencionalidad es resaltar uno de los tonos dentro de la composición, el centro de la escena recae en la acción del sujeto. Desde la interpretación espacial, se integran los diferentes elementos del paisaje.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 14. Silueta (Colocación centrada)





Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 15. Mmmmm (Colocación extrema)



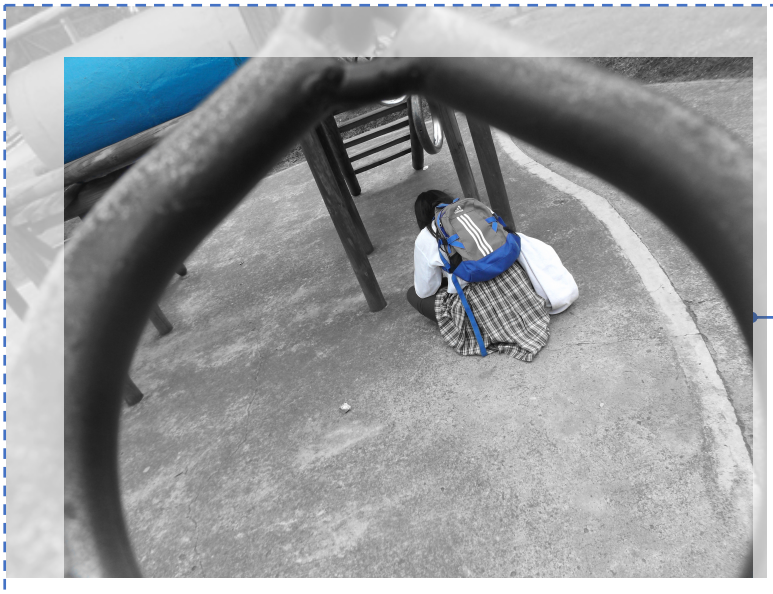


En la imagen el sujeto (la estudiante de prescolar) se encuentra en un colocación extrema al costado superior derecho. Se recrea una situación de supuesto desahucio por parte de las estudiantes de décimo, pero es la estudiante del extremo, quien desarrolla un momento de sorpresa entre de la narración dentro de la composición. Se aprecian los sujetos como elementos importantes del paisaje.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 16. Silencio (Colocación enmarcada)





En la imagen el sujeto se encuentra encuadrado dentro de una de las argollas de uno de los juegos del parque de Alta Blanca. Dando la sensación de exposición de una escena. Genera la intención de dar realce al sujeto dentro de la imagen.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 17. De ida o de vuelta (Colocación ajustada)





En la imagen el objeto (balón) es que aparece en escena, por el momento en que se compone la imagen, existe una apariencia de estar a punto de caer en la manos de la estudiante o que ya fue respondida y va de vuelta.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 18. Panorámica (Figura en un paisaje)





En la imagen los sujetos hacen parte del paisaje sin ningún énfasis específico, y aunque se sabe que son individuos ajenos al colegio, se involucran como parte de una dinámica espacia. La composición da cuenta de una totalidad espacial

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 19. Danza (Dos figuras)





La escena esta compuesta por una práctica propia de los centro de las ciudad. El énfasis está en los dos sujetos que realizan la danza, que al ser dos figuras dentro de la composición, imprimen dinamismo a la escena.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

B. Líneas: Son elementos gráficos que permiten dar una relevancia a las formas dentro de la imagen fotográfica. Son resultantes de los bordes, de los contrastes y de las asociaciones que relacionan la percepción visual y las imágenes mentales, generando un tipo de atractivo, por lo tanto, su composición se reconoce como una habilidad visual.

- Líneas horizontales: En su mayoría, producto del contraste entre dos planos en la imagen o el juego entre luz y sombra. Dan la sensación de visual de escalas o escaleras (ver imagen 20).
- Líneas verticales: En su composición es importante las relaciones entre la luz y la sombra, generando una sensación de contraste (ver imagen 21).
- Diagonales: Este tipo de líneas permiten crear la sensación de acción o movimiento. La disposición de arriba hacia abajo, permite dar vida a la imagen y crear una trayectoria visual (ver imagen 22).
- Curvas: Las curvas, siendo opuestas a las líneas rectas, dan la sensación de fluidez y libertad, dando potencia a la imagen al establecer intersecciones entre los planos (ver imagen 23).
- Triángulos y círculos: Cuando son formas que surgen de manera espontanea, permiten crear una imagen mental de sorpresa (lo que no se puede predecir) (ver imagen 24).

Imagen 20. Cebra (Líneas horizontales)

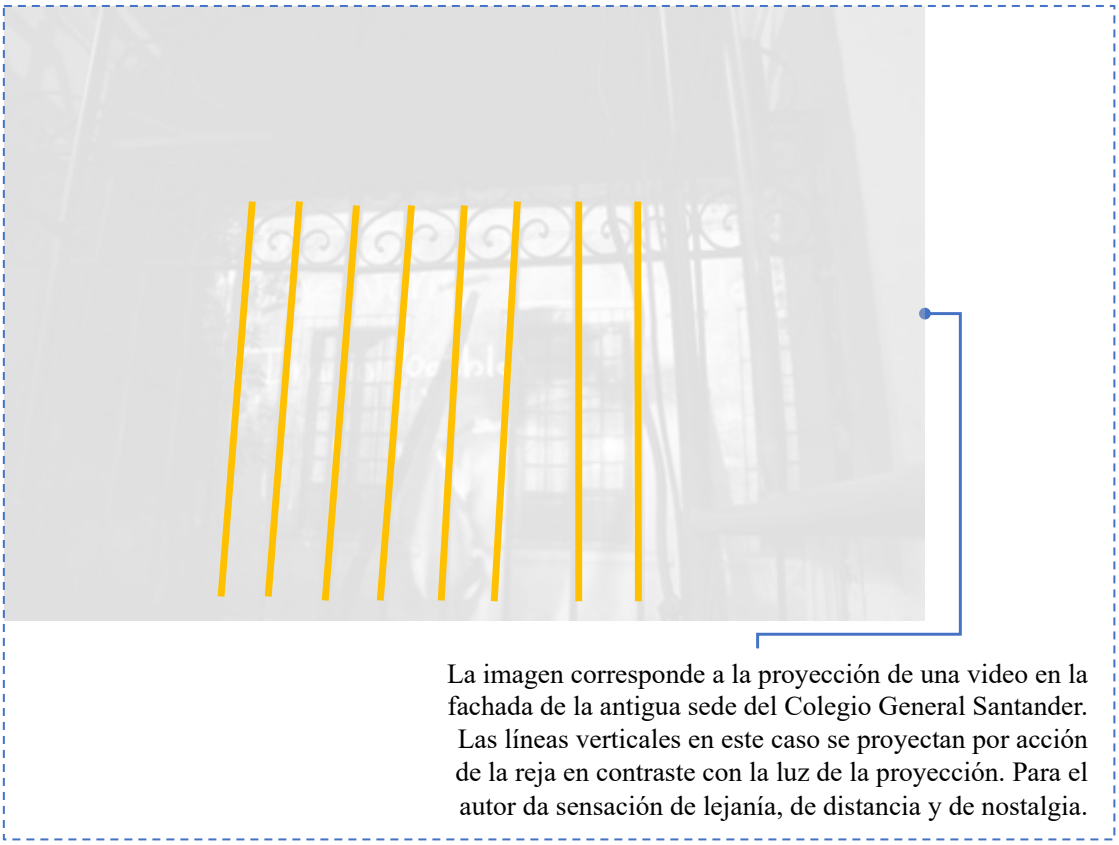




Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 21. Fachada (Líneas verticales)



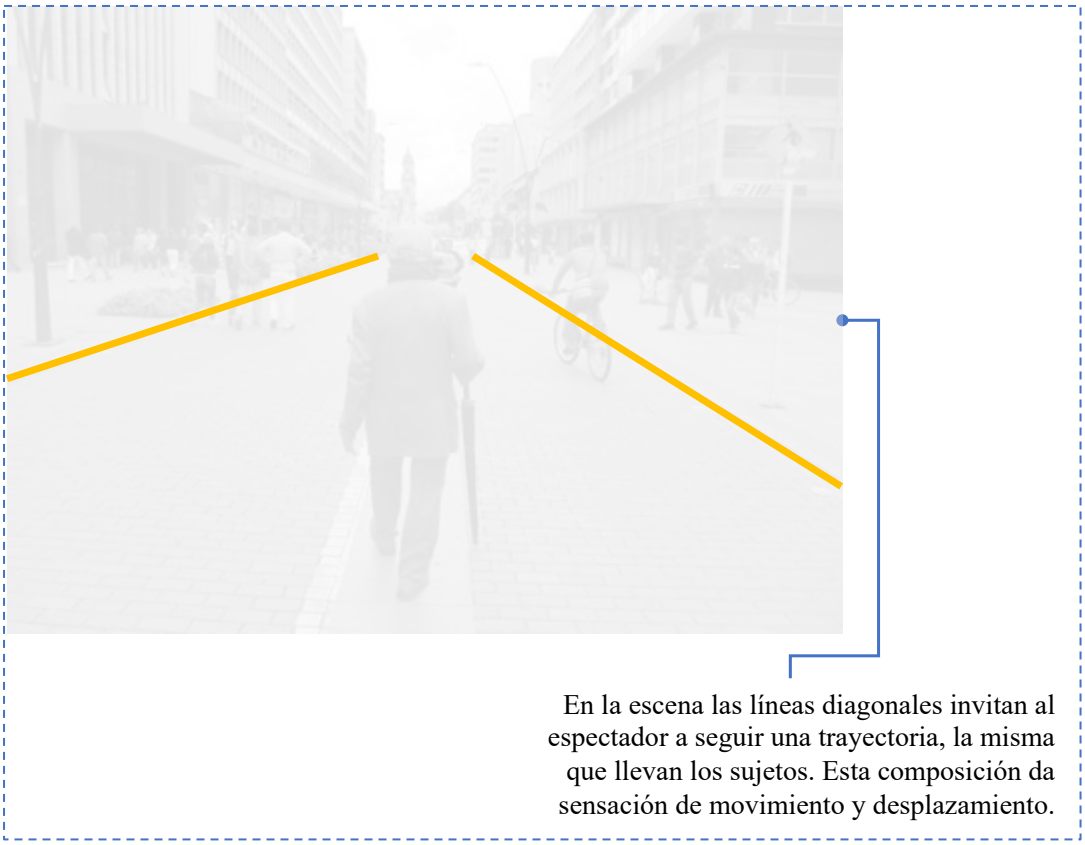


La imagen corresponde a la proyección de una video en la fachada de la antigua sede del Colegio General Santander. Las líneas verticales en este caso se proyectan por acción de la reja en contraste con la luz de la proyección. Para el autor da sensación de lejanía, de distancia y de nostalgia.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 23. Caminante (Diagonales)





Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 24. Tertulia (Diagonales)

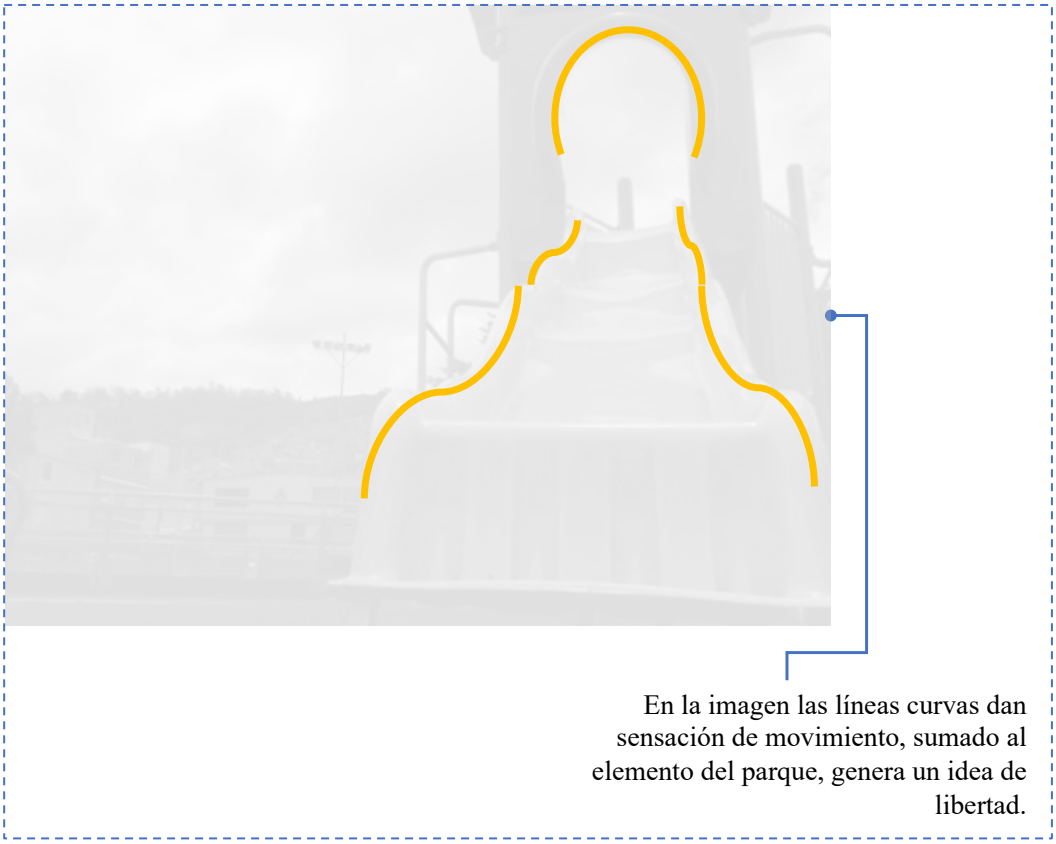


En la imagen las líneas diagonales enmarcan la escena creadas por las estatuas en el techo. Los cables de la luz imprimen movimiento e infinitud a la composición.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 25. Tobogán (Curvas)

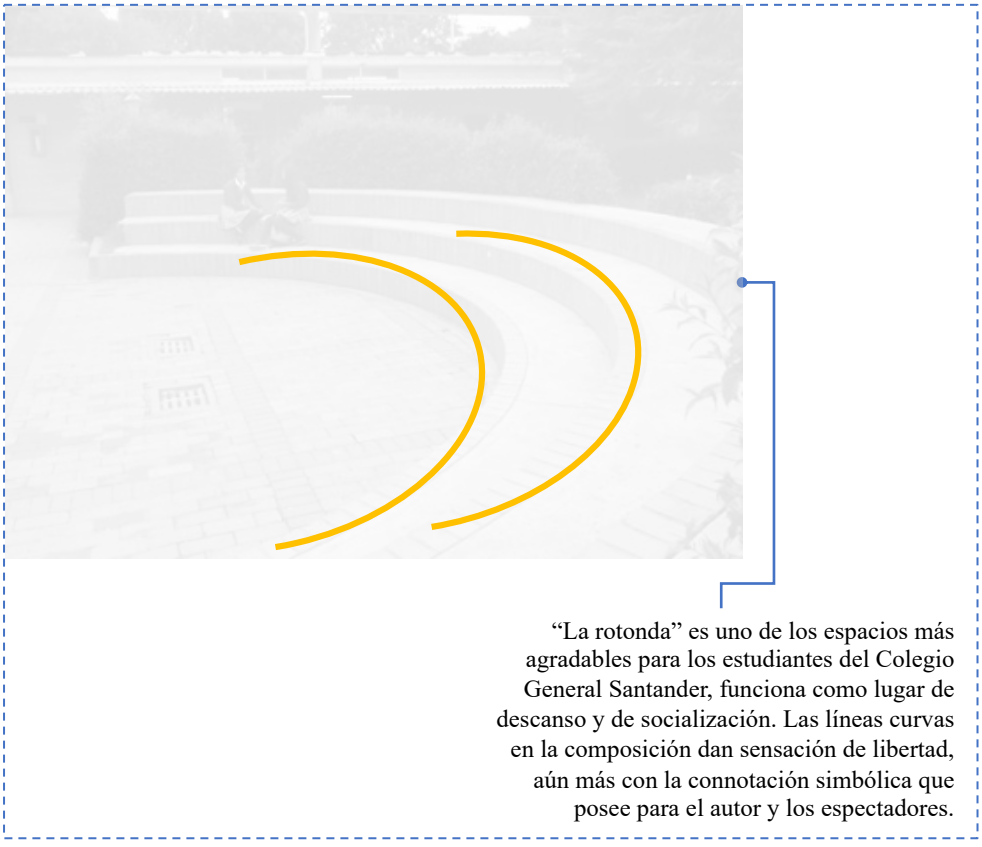




Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 26. La rotonda (Curvas)





"La rotonda" es uno de los espacios más agradables para los estudiantes del Colegio General Santander, funciona como lugar de descanso y de socialización. Las líneas curvas en la composición dan sensación de libertad, aún más con la connotación simbólica que posee para el autor y los espectadores.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Imagen 27. Malabares (Triángulos)



La acción del acróbata en el espacio público causa expectativa en los transeúntes, pero la composición fotográfica, imprime una sensación de sorpresa al encontrar simetría entre los triángulos que se producen.

Fuente: Composición autor – archivo personal.

C. Volumen: Busca genera un efecto tridimensional en las composiciones. Gracias a este elemento se logra una sensación de credibilidad y forma.

- Textura: Las texturas o relieves permiten genera una sensación de profundidad y volumen, que se relaciona con situaciones de sorpresa y agrado (ver imagen 28).
- Ritmo: la sucesión o repetición de objetos en una imagen pueden dar la sensación de una estructura inesperada y gratificante (ver imagen 29).
- Patrones: Consiste en la repetición de elementos gráficos como una forma. Según la cualidad de sorpresa y curiosidad, despiertan interés en el observador (ver imagen 30).
- Sombras: El uso de sombras propicia una sensación de profundidad y verosimilitud (ver imagen 31).
- Profundidad de campo: Enfocar y desenfocar objeto y sujetos en diferentes porciones permite dar volumen a la composición fotográfica (ver imagen 32).

Imagen 28. Grietas (textura)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En el espacio escolar, barrial y de la misma ciudad, existe texturas que impactan nuestros sentidos. La composición, correspondiente a una carpeta de plástico, permite explorar detalles en el agradables en el espacio cotidiano.

Imagen 29. Hermanos (Ritmo)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la fotografía el patrón se establece con la sucesión de árboles. Si bien el efecto no es contundente como una composición con columnas, se genera una sensación de continuidad. Para el autor es importante resaltar las zonas verdes de la institución, que al sumar el degradado al borde, establece una idea de “romanticismo”.

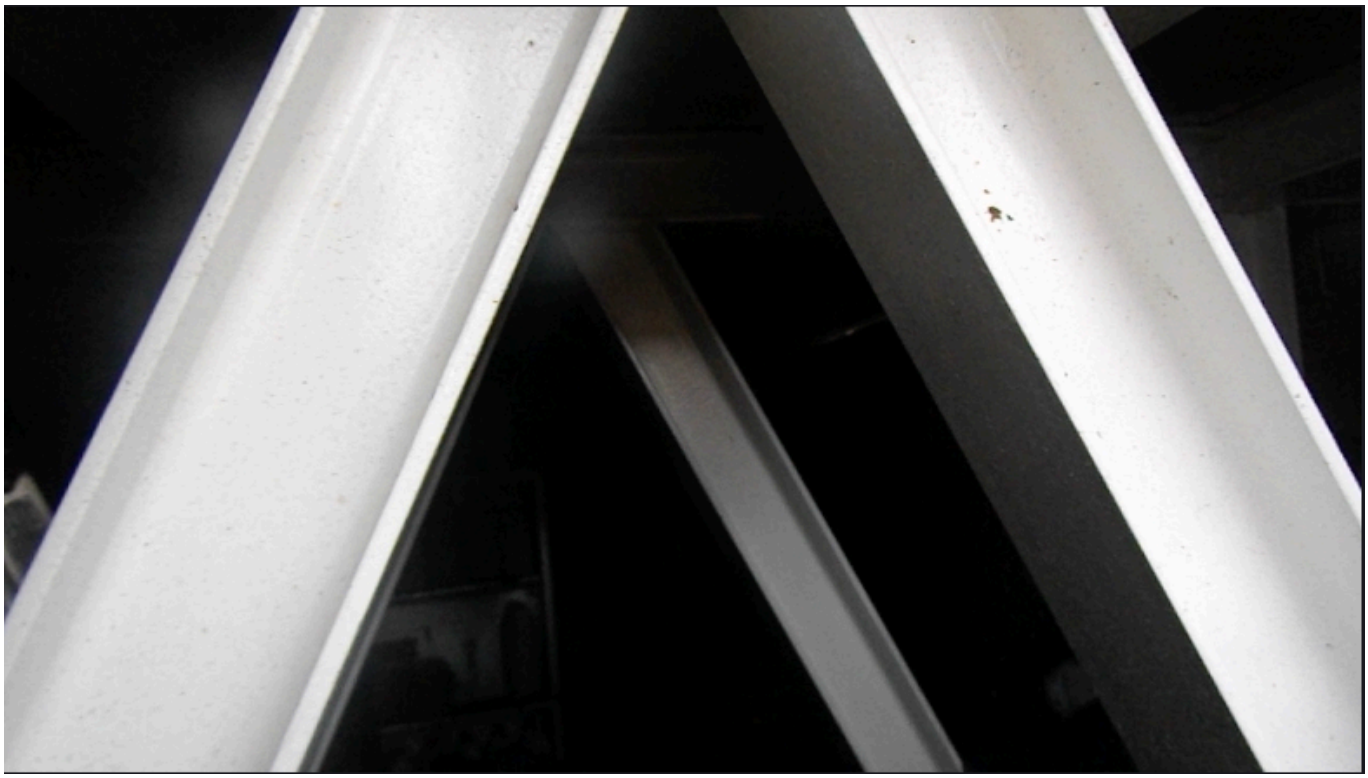
Imagen 30. Rostros (Patrones)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El mural de rostros se convierte en un patrón que, no solo llama la atención como composición fotográfica, sino al espectador que observa el mural, genera curiosidad tanto en el volumen como en el tema.

Imagen 31. Misterio (Sombras)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El juego de luz y sombra de la estructura metálica da una sensación de volumen, que sumada a las figuras geométricas que se perfilan en un patrón, genera percepción de sorpresa y misterio dentro de la composición.

Imagen 32. Espiando (Profundidad de campo)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El sujeto se convierte en el protagonista de la escena, y aunque se presenta en un segundo plano respecto al aro, gracias a la profundidad de campo se logra un efecto visual que nutre de singularidad la imagen. Para el autor se convierte en un ”juego de espías”.

D. Color: El color provoca agrado o desagrado. Para analizarlo se deben tener presentes las cualidades del color: a) tono, es el tinte, lo que comúnmente se llama color y del cual recibe su nombre; b) saturación, el grado de pureza del color, entre más intenso, mayor pureza; y c) luminosidad, las mezclas resultantes de la combinación de blancos y negros.

- Colores vivos: generan impacto, contraste y una gratificación inmediata (ver imagen 33).
- Colores pastel: Depende la luminosidad, suaviza los colores y da sensación de quietud (ver imagen 34).
- Colores tenues: Depende de la saturación, son simples y generan la sensación de pasividad (ver imagen 35).
- Temas cromáticos: Depende de los tonos, en general se trabajan colores de tonos similares. vincula imágenes y dan una sensación de unidad (ver imagen 35).
- Paleta de colores: Utiliza una gama de colores para dar un carácter o aspecto particular a la imagen (ver imagen 36).
- Acento en el color: Consiste en un único color fuerte que domina la imagen porque lo que lo rodea es apagado, tenue o de color diferente. Permite concentrar la atención en un elemento específico (ver imagen 37).
- Contraste de color: Colores diferentes, contrastantes en la paleta de cromática, es decir, colores opuestos (ver imagen 38).

Imagen 33. Barrio (Colores vivos)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Un fenómeno que se a perpetuado en los barrios periféricos de algunas ciudades latinoamericanas, es el de pintar las fachadas de las viviendas con colores vivos. En la composición uno de los barrios aledaños al Colegio General Santander que genera impacto per genera una reflexión de orden social

Imagen 34. Arco (Colores pastel)



Fuente: Archivo personal.

En la ciudad existen edificios que permiten explorar una gama de colores y dar sensación de pasividad. En la composición, las calles del centro de Valencia, los colores pastel dan una sensación de tranquilidad para los transeúntes.

Imagen 33. Barrio (Colores vivos)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Un fenómeno que se a perpetuado en los barrios periféricos de algunas ciudades latinoamericanas, es el de pintar las fachadas de las viviendas con colores vivos. En la composición uno de los barrios aledaños al Colegio General Santander que genera impacto per genera una reflexión de orden social

Imagen 36. Monserrate (Colores tenues)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En el caso de la composición, debido a nivel de saturación en frio del Cerro de Monserrate permite un tono tenue de la imagen dando sensación de pasividad y simpleza, para el autor los tonos fríos apaciguan la imagen robusta que se busca dar al Cerro cotidianamente.

Imagen 37. Quinta de Chapinero (Tema cromático)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición la quinta de Juan Lagos en Chapinero con colores terracota llega a un punto de unidad con el el entorno, de manera especifica con los edificios circundantes cuyas fachadas manejan tonos de la misma secuencia cromática.

Imagen 38. Impacto (Paleta de colores)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Situaciones que representan los murales en diferentes espacio de la ciudad, permiten el manejo de la paleta cromática, despertando el interés del espectador. En este caso, el autor resalta los murales del colegio desde su impacto visual como desde su estética.

Imagen 39. Rojo (Acento en el color)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Si bien en la composición de la imagen el acento en el color rojo es intencional, se resalta dentro el conjunto las columna metálicas del parque, permitiendo al espectador concentrar su atención en un elemento específico de la imagen.

Imagen 40. Bajo el mismo cielo (Contraste de color)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición el contraste entre los naranjas y los azules reflejan un contraste cromático que da vitalidad a la fotografía. De la Iglesia de Lourdes (Bogotá) se resalta el estilo gótico, pero además el contraste que se establece entre el cielos de la ciudad.

2.4.2. Técnica fotográfica

A. Planos: Se refiere a la proporción que posee el objeto o el sujeto dentro del encuadre, y, aunque existen diferentes tipos de planos, para el ejercicio de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes:

- Profundidad: A partir de esta cualidad se puede determinar la porción de la escena que aparece nítida y es controlable. Se controla la apertura del diafragma y la distancia focal (ver imagen 41).
- Enfoque selectivo: indica al espectador lo que se quiere que se vea, teniendo en cuenta que los ojos humanos se sienten atraídos por las imágenes nítidas (ver imagen 42).
- Primer plano difuso de color: Corresponde a un primer plano desenfocado. Conlleva a una composición a través de huecos o alrededor de los bordes de un sujeto colorido cercano a la cámara, mientras se enfoca algo distante (ver imagen 43).

Imagen 41. Cerro Norte (Profundidad)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición la profundidad de campo es amplia, buscado dar cuenta de todos lo elementos del paisaje, en este caso el barrio Cerro Norte junto con lo elementos naturales que lo circundan en los Cerros Orientales en la ciudad de Bogotá. Este tipo de composición la utilizan los estudiantes para proyectar una totalidad.

Imagen 42. Mazorca (Enfoque selectivo)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la imagen se busca dar cuenta de las actividades económicas en la localidad de Usaquén en el denominado “mercado de las pulgas”. La venta de mazorcas asadas, hace parte del repertorio de la oferta gastronómica de los domingos cerca al parque principal de la localidad.

Imagen 43. Misterio (Primer plano difuso color)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición, se busca dar realce a los objetos del segundo plano. Las hojas de las plantas, además de cumplir una función de marco, son los elementos que revisten menor importancia dentro de la imagen, dando una sensación de curiosidad al espectador.

B. Ángulos (punto de vista): se refiere a la posición de la cámara en el momento de realizar la composición fotográfica. A partir de ella se generan sensaciones de horizontalidad, verticalidad, superioridad o inferioridad.

- Vista frontal (normal): Es el punto de vista simple pero útil en el momento de capturar imágenes con alineaciones verticales y horizontales simétricas. Se utiliza principalmente para documentar, personas, cosas o lugares (ver imagen 44).
- Vista elevada (picado): Permite una sensación de extensión y dominación sobre el espacio (ver imagen 45).
- Vista cenital: Se concibe como un punto de vista privilegiado y difícil de lograr, busca generar atracción, sorpresa y sensación de superioridad para el espectador (ver imagen 46).
- Vista bajo (contra picado y nadir): permite dar un primer plano a ciertos elementos del espacio, además de añadir dramatismo atendiendo a una posición de supuesta inferioridad (ver imágenes 47 y 48).
- Vista a través: Permite generar una sensación subjetiva de encontrar o descubrir (ver imagen 49).
- Cercano: Genera una sensación de estar cerca al sujeto u objeto de intimidad (ver imagen 50).
- Lejano: Genera una sensación de distancia entre el sujeto con otros sujetos u objetos (ver imagen 51).

Imagen 44. Soledad (Vista frontal)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la imagen el sujeto se encuentra al mismo nivel que le fotógrafo, lo que permite dar un sensación de horizontalidad, en este caso, respecto a la soledad del sujeto sentado en la banca del parque.

Imagen 45. Estrella (Vista elevada)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición se aprecian dos elementos importantes, la disposición de los sujetos (estudiantes y la figura que realizan con las manos como símbolo de amistad o compañerismo. La vista levada permite dar cuenta de la acción por parte de lo sujetos.

Imagen 46. Espiral (Vista cenital)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La vista cenital en este imagen permite al espectador tener una sensación de superioridad. Siendo elemento simple en un parque de la ciudad, gana una gran dimensión a partir del ángulo escogido. Además presenta un contraste de color que le permite dar más vitalidad a la composición

Imagen 47. Los muchachos (Vista bajo – contrapicado)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La vista en contra picado, permite ver el objeto (estatuas) por parte del observado casi inalcanzable, además permite evidenciar varios elementos de la estructura que da sensación de distancia y dramatismo a la composición.

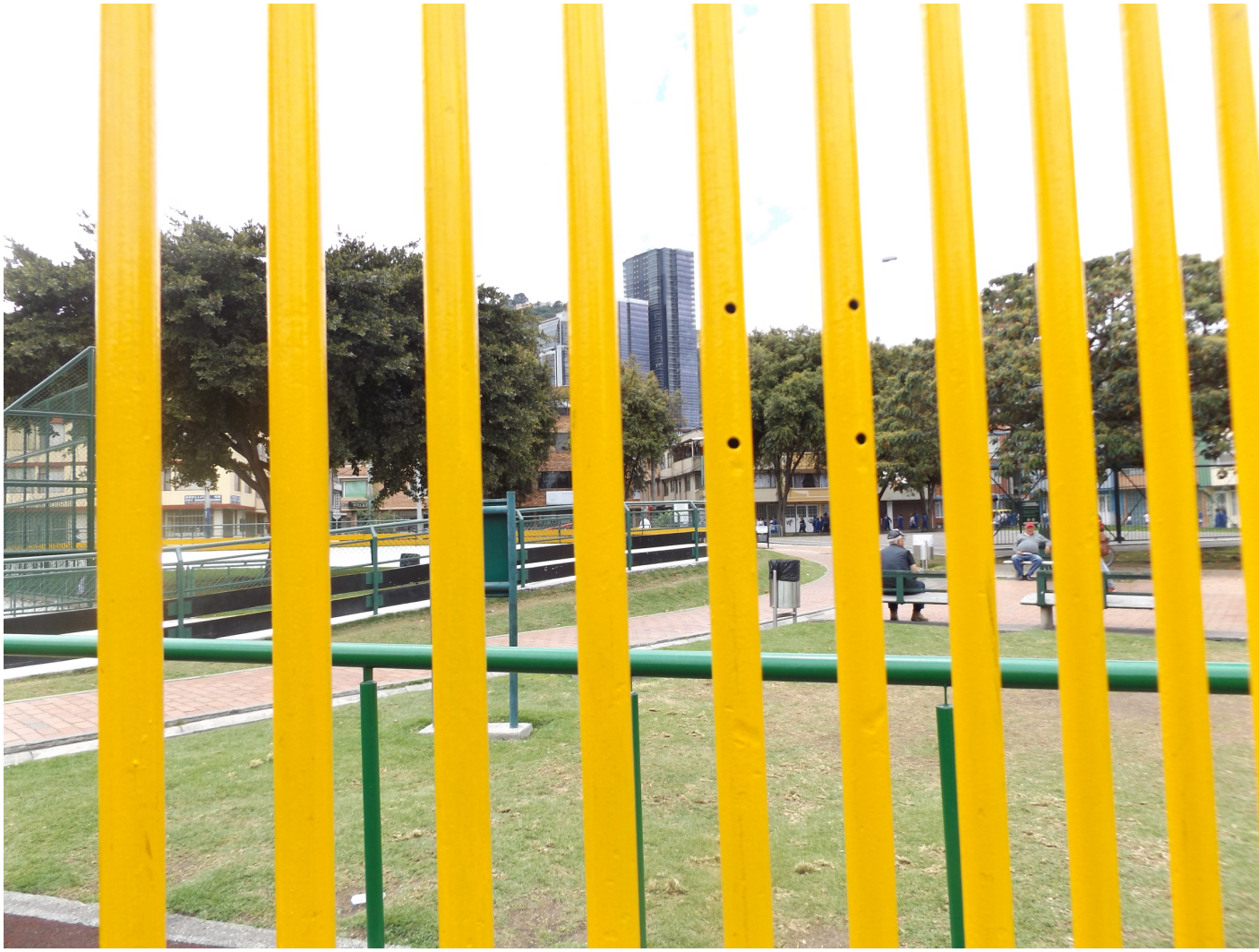
Imagen 48. Insecto (Vista bajo – nadir)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En este caso, la vista en Nadir da una sensación de inferioridad. En el caso de los elementos de la ciudad, perite proyectar la altura de las edificaciones. El auto busca narrar la experiencia de un insecto respecto al mundo.

Imagen 49. Barrotes (Vista a través)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La vista a través de la estructura metálica da sensación al espectador de distancia y descubrimiento de los elementos del parque y los edificios del Nort Point, siendo uno de los espacio de referencia para los estudiantes.

Imagen 50. En clase (Vista cercano)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La vista cercana del objeto, permite al espectador encontrar detalles en elementos cercanos. Entes caso, la composición del autor buscaba reflejar una situación con una llavero dando un ambiente de intimidad con los elementos cotidianos

Imagen 51. Marcha (Vista lejano)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La composición que corresponde a una de las marchas por la paz organizada por los estudiantes el barrio, presenta la banderas y las edificaciones como elementos lejanos, no solo por el punto de vista, también por la aglomeración de los estudiantes.

C. Movimiento: Corresponde a la velocidad de obturación que generar una situación fotográfica que permite captar un movimiento de manera nítida o borrosa, dando una sensación impresionista.

- Congelación: Capta la acción que se congela de manera nítida y enfocada (ver imagen 52).
- Borrosidad: se utiliza para acciones en repetición (ver imagen 53).

Imagen 52. El profe (Congelación)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Congelar una imagen permite dar un sensación de acción dentro de la composición fotográfica. Dentro de los elementos de la ciudad, un automóvil, una bicicleta, una persona corriendo, se convierten en los sujetos propicios para esta clase de efecto en el espectador

Imagen 53. Cansancio (Borrosidad)



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El efecto de borrosidad en una imagen casi siempre se presentan el segundo plano. En este caso, el balón borroso en el primer plano imprime movimiento a la imagen, que sumada a la situación de la estudiante da una sensación de dramatismo a la composición fotográfica.

D. Elementos y relaciones del paisaje: estos corresponden a los elementos del paisaje que se puede estudiar a partir de la composición fotográfica. Desde la interpretación de Jaume Busquets (1996) se presentan los siguientes elementos:

- El punto: es un elemento pequeño en relación al conjunto observado. Pueden ser elementos aislados como estructuras o edificios, pero en dimensiones más amplias, como las ciudades, adquieren este carácter al estar situados a gran distancia del espectador. A nivel subjetivo, los puntos en fotografías pueden establecerse desde la convergencia de varias líneas o un lugar u objeto que despierte el interés del espectador (ver imagen 54).
- La línea: en este elemento un factor de importancia es la longitud. Un río, una carretera, las vías férreas o la sucesión de puntos (arboles, postes de energía eléctrica), constituyen líneas dentro del paisaje. Dentro de las composiciones pueden observar líneas inmateriales, este el caso de los lados de una parcela o la línea del horizonte. En todo caso, dentro de las imágenes, existe una jerarquía en las líneas, siendo relevante la identificación de las más dominantes dentro del paisaje (ver imagen 55).
- La superficie: entre los elementos que pueden ser percibidos como superficies se encuentran cultivos, laderas de montañas, playas, entre otros. En las ciudades, la trama urbana o un diseño arquitectónico, dotan de superficie a la imagen (ver imagen 56).
- El volumen: el volumen puede estar constituido por las montañas, la vegetación, los edificios, los valles, las fachadas, entre otros. Son elementos tridimensionales de fácil reconocimiento dentro de la composición (ver imagen 57).
- El color: se convierte en uno de los elementos más representativos en la composición fotográfica. Da información y significado a la imagen. Este corresponde a los cambios

de iluminación, el tipo de luz, los cambios en la tonalidad, el contraluz, entre otros (ver imágenes 58, 59 y 60).

Respecto a las relaciones del paisaje se pueden destacar:

- Relaciones cualitativas: corresponden a las relaciones propias de los elementos observables: similitud/diferencia, contraste, dominancia o transformación (ver imagen 61).
- Relaciones espaciales: se refieren a las relaciones de carácter espacial tales como: proximidad/lejanía, continuidad/discontinuidad, abertura/cierre, ritmo, equilibrio, imbricación, entre otras (Ver imagen 62).
- Relaciones estructurales: son las que permiten establecer orden, jerarquía, proporción, simetría… elementos relevantes para determinar la estructura global y la imagen unitaria del paisaje (ver imagen 63).
- Relaciones subjetivas: Referentes a las diferentes formas del relato. Involucran secuencias de imágenes, mansajes implícitos o explícitos y las relaciones espacio-temporales y estéticas (ver imágenes 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70 y 71).
- Relaciones sociales: son las relaciones que permiten la convergencia de las dinámicas sociales dentro del procesos de lectura de la realidad social: igualdad/desigualdad, riqueza/pobreza, deterioro/renovación, entro otras (ver imágenes 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79 y 80) .

Imagen 54. Elemento punto dentro del paisaje



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La composición, en ángulo normal, corresponde a la panorámica de Bogotá con vista hacia los cerros orientales al anochecer. Como el elemento del paisaje, el punto esta representado con la luna, siendo el elemento que capta la atención de la imagen.

Imagen 55. Elemento línea dentro del paisaje



Fuente: Composición autor – archivo personal.

La Avenida Paulista en la ciudad de São Paulo, desde un ángulo en picado, perite evidenciar las líneas como elementos del paisaje urbano. Se puede evidenciar líneas verticales y horizontales, siendo la más representativa el separador de la avenida en color terracota.

Imagen 56. Elemento superficie dentro del paisaje



Fuente: Composición autor – archivo personal.

La imagen panorámica de la ciudad de Valencia, da cuenta de la superficie dentro del paisaje urbano, al igual que se evidencia la preponderancia de la línea de horizonte donde convergen la ciudad y el cielo.

Imagen 57. Elemento volumen dentro del paisaje



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición, en ángulo contrapicado, el títere elaborado y manejado por los estudiantes, es el elemento de referencia para dar un sentido de volumen a la imagen, sumado a la disposición de los edificios del Nort Point, lo que genera una sensación tridimensional del paisaje.

Imagen 58. Elemento color blanco y negro dentro del paisaje



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Las tonalidades en blanco y negro dentro de la composición, dan una sensación de abstracción y trasmite emociones relacionadas con la nostalgia respecto al colegio. De esta manera la elección de este estilo en color, tiene una intencionalidad dentro de la composición.

Imagen 59. Elemento color vivido dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El énfasis en la composición son los ringletes en el primer plano, cuyo color impacta la vista del espectador. Obstante, el segundo plano difuminado, también presenta colores vivos dando sensación de unidad a la composición.

Imagen 60. Elemento color énfasis dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El manejo de la luz en la composición, da un énfasis a la actividad de la estudiante. En este caso, la elección de la iluminación centra la atención del espectador en el sujeto y no al contexto del aula.

Imagen 61. Relación cualitativa dentro del paisaje.



Monserrate:
Se encuentra ubicado en la cima del cerro de monserrate, al oriente de Bogotá. Este nombre se da en honor "nuestra señora de monserrate" que se encuentra en un monte cerca de Barcelona, España.
Ya que, su significado es "monte en forma de dientes".



North point:
Es un complejo de edificios ubicado en usaquén, al nororiente de Bogotá.
Tiene proyectada la construcción de 8 torres en total, de las cuales ya se encuentran construidas cinco.

Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En el ejercicio, el estudiante realiza una descripción de dos elementos significativos: el Cerro de Monserrate (ícono de la ciudad de Bogotá) y el Nort Point (ícono del barrio donde se encuentra el Colegio Genera Santander) El ejercicio permite evidenciar las relaciones cualitativas del paisaje al generar un contraste entre los dos escenarios.

Imagen 62. Relación espacial dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición se presentan varias interpretaciones: la malla que da una sensación de cercanía del espectador; la infraestructura del colegio, desde la cual se evidencia la lejanía con respecto al espectador, y en conjunto se muestra al espectador fuera del colegio y al tiempo que genera sensación de encierro para el sujeto en el interior, constituyendo un ejemplo de relaciones espaciales y subjetivas.

Imagen 63. Relación estructural dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición se evidencias relaciones estructurales, al buscar generar una simetría entre color y forma. Se genera una relación jerárquica al partir de un punto central que es la mano de la estudiante, para pasar al mural donde se plasman las huellas de estudiantes, dando un significado de colectividad en un fondo colorido que contrasta con el gris del suelo.

Imagen 64. Relación subjetiva (cristal) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la imagen se conjugan elementos de color, profundidad de campo, fondo y estética. La escena da énfasis a las gotas del cristal mientras la estudiante posa de manera tranquila en una la imagen en blanco y negro.

Imagen 65. Relación subjetiva (día y noche) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La comparación de las imágenes en diferentes momentos del día, permute generar una relación espacio-temporal, dando sensaciones diferentes del mismo lugar en temporalidades distintas. Esta se establece como una relación subjetiva

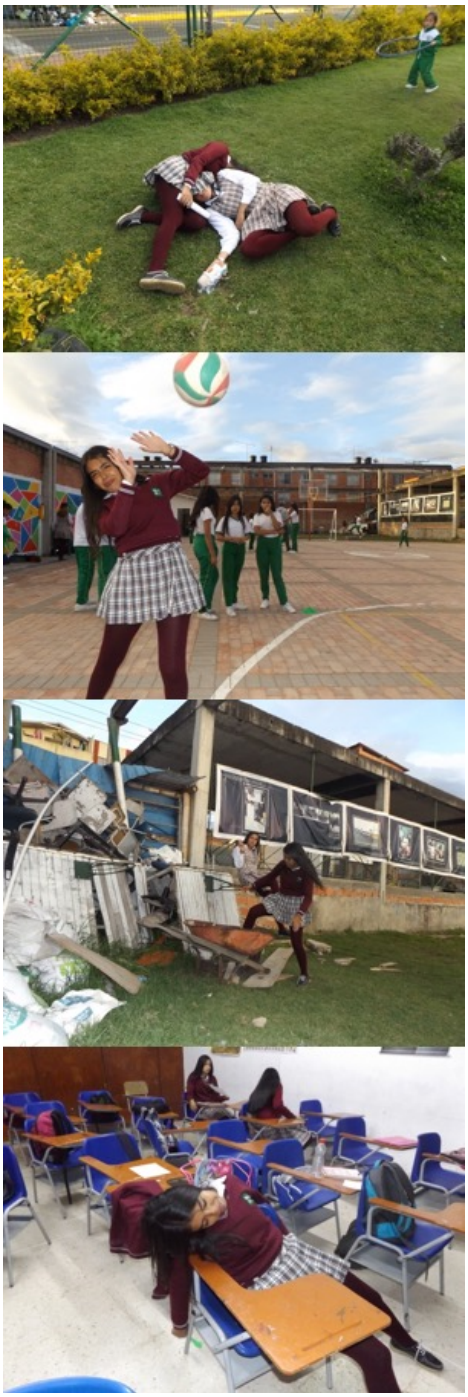
Imagen 66. Relación subjetiva (abrazo) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La composición se convierte en un acto simbólico donde la estudiante abraza las mensajes del mural y al colegio mismo, dando significado a su estar dentro el espacio

Imagen 67. Relación subjetiva (secuencia) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La secuencia de las imágenes busca dar cuenta de situaciones cotidianas de la institución, en un contexto en el que las actividades rutinarias y la interacción con le espacio, conllevan a manifestaciones simbólicas en situaciones determinas: 1. zona verde, 2. el patio, 3. el cementerio de puestos, 4. el aula de clase.

Imagen 68. Relación subjetiva (control) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición la estudiante utiliza un formato de autorización dirigido a los acudientes para generar un efecto de túnel en la fotografía. Esto simboliza los procesos de control y vigilancia que los estudiantes perciben por parte de la institución y los padres.

Imagen 69. Relación subjetiva (futuro) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La composición recrea dos elementos significativos para los estudiantes: el estudio representado en los lápices y el país representado en la secuencia de imágenes simulando la bandera de Colombia.

Imagen 70. Relación subjetiva (desafío) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La señal de transito peatonal, presenta transformaciones desde la intervención de las personas al escribir o pegar calcomanías. Generando una sensación de desafío social para el autor de la fotografía.

Imagen 71. Relación subjetiva (construir) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La composición da cuanta de una manifestación estética, tanto en el uso del color como en l simbolismo de la mariposa, que para ese momento, se era el símbolo de la marcha por la paz organizada por los estudiantes en el barrio.

Imagen 72. Relación subjetiva (barrio) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La composición busca dar cuenta del contexto barrial: Cerro Norte y Santa Cecilia, desde la vista del colegio, son barrio periféricos de la ciudad caracterizados por el imaginario de miedo e inseguridad, que se busca contrarrestar con los colores llamativos de las fachadas.

Imagen 73. Relación subjetiva (encierro) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

En la composición el simbolismo de encierro y añoranza se hace notoria en la expresión de la estudiante detrás de la reja, evidenciando el espacio escolar como claustro.

Imagen 74. Relación subjetiva (cementerio) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El cementerio de puestos se convierte en un símbolo de la degradación y la decadencia dentro de la institución. Es un lugar topofóbico por no tener un sentido estético para los estudiantes.

Imagen 75. Relación subjetiva (entrevista) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La imagen es una analogía a la representatividad de la policía para los estudiantes. Simulando una entrevista al agente que acompaña una de las marchas por la paz organizada por los estudiantes, se convierte en sátira respecto a al autoridad en el contexto barrial.

Imagen 76. Relación subjetiva (calle) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

El centro de Bogotá se convierte en epicentro de manifestaciones ciudadanas, al tiempo que refleja la congestión propia de las urbes. La imagen representa una relación social al poner de manifiesto la cotidianidad de la ciudad.

Imagen 77. Relación subjetiva (expresión) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La escena da cuenta de las manifestaciones sociales en el centro de Bogotá, siendo parte de las expresiones que se pueden encontrar en la Carrera Séptima un día domingo. Se establece una relación social al dar cuenta del uso del espacio público y de las expresiones de los grupos sociales.

Imagen 78. Relación subjetiva (memoria) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

La marcha documentada fue parte del trabajo realizado para la reconstrucción histórica del Colegio General Santander por parte del artista Luis Carlos Tovar, quien organizó una exposición en la antigua fachada del Colegio en el parque se Usaquén. La relación social se expresa en la reconstrucción de al memoria y en el sentido de apropiación espacial.

Imagen 79. Relación subjetiva (memoria) dentro del paisaje.



Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Cada septiembre, los estudiantes, integrantes del proyecto de Derechos Humanos del Colegio general Santander, organizan la marcha por la paz, la cual busca generar conciencia de cómo las instituciones escolares se convierten en territorios de paz dentro de la ciudad.

Imagen 80. Relación subjetiva (memoria) dentro del paisaje.



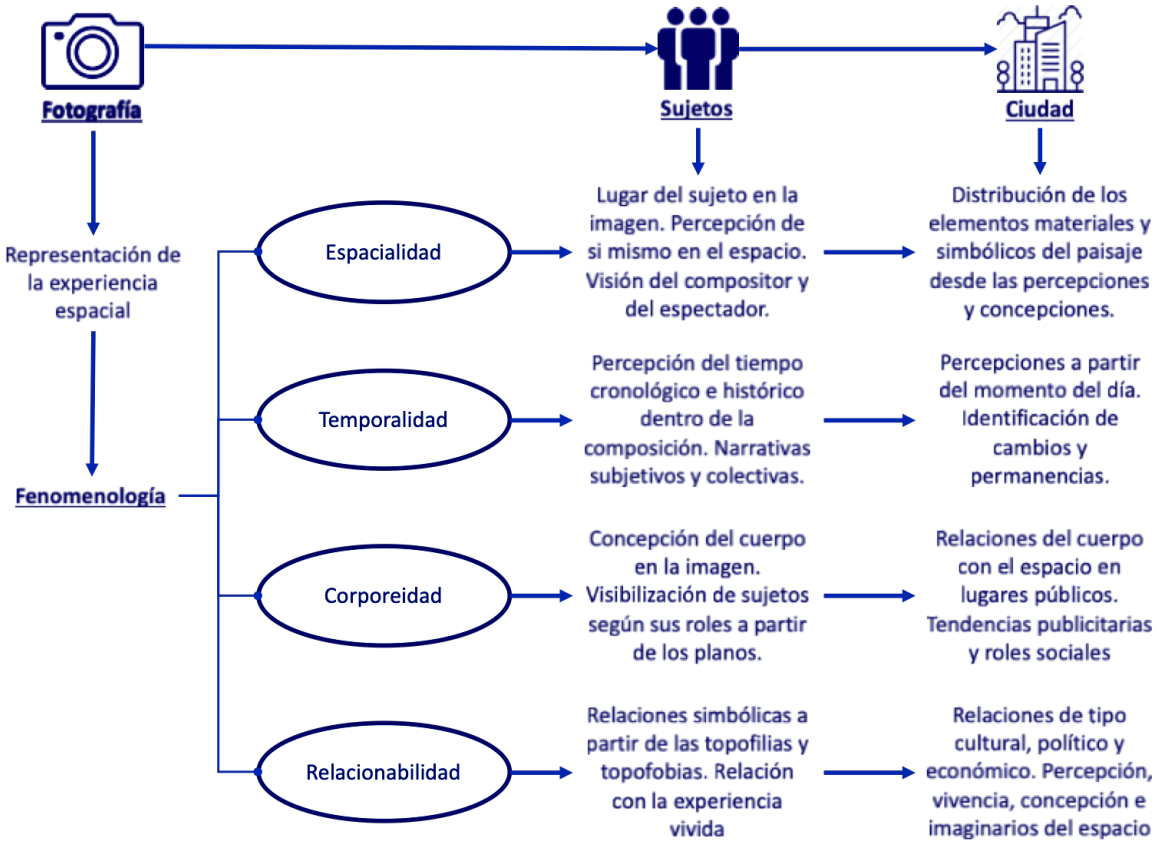
Fuente: Composición estudiantes – archivo personal.

Los temas relacionados con las desigualdad social en las ciudades, son de interés para los estudiantes. Por medio de las fotografías se da cuenta de las diferencias entre los edificios residenciales y las casas de los sectores populares, convirtiéndose en una relación social analizada en el ejercicio.

2.5.Interpretación de la imagen en torno a la experiencia.

Desde tal interpretación fenomenológica, el trabajo desarrollado con las fotografías se puede establecer una interpretación desde los cuatro existenciales básicos de la siguiente manera (ver figura 39).

Figura 39. Interpretación de las fotografías desde la fenomenología.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las fases metodológicas de la composición fotográfica en relación a la fotografía, se puede establecer lo propuesto en la tabla 7.

Tabla 7. Fases metodológicas en la composición fotográfica.

Percepción y observación	A partir de os sentidos, se realiza una lectura de los aspectos materiales y simbólicos dentro de la imagen teniendo en cuenta: elementos de la imagen, la técnica fotográfica y las relaciones del paisaje.
Análisis de carácter sistémico	Se toman los elementos que componen la imagen en su singularidad, para luego relacionarlos entre si para dar cuanta de la globalidad de la imagen en un sentido de unidad.
Interpretación	Lectura de carácter semiótica acerca de los elementos que componen la imagen a partir de los sentidos y significados que se establecen de manera individual y colectiva a partir de la experiencia vivida.
Generalización	Identificar, relacionar y describir las dinámicas sociales que hacen parte de la composición de la imagen y su aproximación a contextos similares. Se genera un análisis a partir de los conceptos, habilidades y actitudes establecidos desde el proceso didáctico.
Hipótesis sobre la evaluación del espacio representado	Se evalúan los grados de similitud entre la interpretación fotográfica y las experiencias de los estudiantes para evidenciar amenazas y potencialidades del espacio geográfico y sus alternativas de solución colectivas.

Fuente: Elaboración propia

2.6. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la ciudad a partir de la fotografía

A partir de la intención declara en la investigación, la presente propuesta didáctica busca proyectar estrategias que enseñanza y aprendizaje de la ciudad, desde el concepto de enseñabilidad y la construcción de conocimiento. En este sentido, la ciudad se convierte tema de enseñanza dentro de la geográfica escolar y las ciencias sociales. Al mismo tiempo, la reconstrucción de las percepciones, las imágenes de la ciudad y los imaginarios urbanos, se convierten en lo saberes previos, que reflexionados, visibilizan los aprendizajes dados desde la experiencia y abren la posibilidad de generar nuevos conocimientos a partir de la construcción subjetiva e intersubjetiva.

2.6.1. Momento 1: partir de la experiencia y la cotidianidad

La experiencia de los estudiantes, construida a partir de su relación con el espacio geográfico, se convierte en primer insumo para generar la propuesta didáctica. Para ello, la

percepción del espacio, hace parte del repertorio con el cual nos acercamos al mundo. Los sentidos y la interpretación que realizamos de la información que por ellos asimilamos, permiten evidenciar elementos cognitivos y actitudinales respecto a las prácticas espaciales.

En este proceso es importante indagar:

- Edad: con el fin de establecer los ritmos, lenguajes y recursos a utilizar.
- Contexto: referente al barrio para establecer prácticas sociales asociadas a las prácticas espaciales concretas.
- Lugar de nacimiento: permite establecer aspectos culturales que influyen en las manceras de interpretar y vivir el espacio
- Tiempo en la ciudad: evidencia, desde la experiencia, el grado de apropiación con el espacio, dando cuenta del grado de conocimiento de los lugares y de las interacciones sociales.
- Elementos de la imagen de la ciudad: identificar lugares representativos, vías peatonales, vehiculares o férreas, lugares de convergencia, limites, entre otros, dan cuenta de los elementos que componen la imagen de la ciudad: Sendas, nodos, bordes… al igual que sus niveles de su legibilidad…. Para esto es fundamental el uso de la cartografía.
- Topofílias y topofobias: establecer los lugares con grado de afectación (positiva o negativa) da cuenta de la experiencia con el espacio del cual se derivan las percepción individuales o compartidas sobre el medio. Para ello las encuetas y los grupos focales, permiten obtener información relevante.
- Imaginarios urbanos: dan cuanta de los aspectos que socialmente se construyen en torno a la experiencia con la ciudad. Da cuenta de sentimientos y emociones compartidas y de

los elementos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la ciudad. Para ello se tienen cuenta los sentidos: olores, sabores, sonidos, imágenes, superficies, además de sentimientos binarios: alegría/tristeza, seguridad/inseguridad, entre otros, esto a partir de encuestas.

2.6.2. Momento 2: Formación en técnica fotográfica

Así como se genera un proceso de formación a partir de conceptos, habilidades y actitudes relacionadas con les espacio geográfico, para el uso de la fotografía, en su composición e interpretación, es necesario establecer un proceso formativo en torno a la técnica fotográfica, para ello se hace importante:

- Elementos constituyentes de la cámara y sus funciones: es fundamental para establecer confianza en el momento de la composición, además para sacar mayor provecho de las herramientas que las cámaras análogas y digitales poseen.
- Exposición: partiendo del principio que "la fotografía es pintar con luz", se instruye sobre el triangulo de la exposición: apertura, velocidad de obturación e ISO, desde el cual se controla la cantidad de luz que utilizamos en la composición. Con ello se determina si la fotografía esta subexpuesta, sobreexpuesta o en una exposición correcta, aunque se hace énfasis que, dependiendo de la intencionalidad en el resultado, estos valores llegan a ser subjetivos.
- Apertura del diafragma: permite controlar la cantidad de luz que entra a la cámara a través del lente. Esto determina el grado de luminosidad de la imagen, así como su nitidez en la profundidad de campo.
- Velocidad de obturación: determina el tiempo de entrada de luz a la cámara. Entre más reducida sea la velocidad, la imagen será mas obscura y viceversa. Gracias a esta

propiedad, también se pueden captar escenas en movimiento.

- ISO: es la cantidad de información que puede tener la imagen respecto a la entrada de luz. Esto determina la calidad de imagen frente al ruido digital. Entre más ISO la imagen tendrá mayor luz pero mayor ruido y viceversa. El aumento del ISO es utilizado en escenarios con poca luz natural o artificial.
- Planos: los planos permiten definir que elementos entran en la composición fotográfica. Esta cualidad se relaciona con la escala y ayuda a dar realce a los detalles. Los planos se utilizan en principalmente con personas así: en el plano entero aparece todo el cuerpo con parte del contexto, en el plano americano se encuadra entre la cabeza y los muslos, en el plano medio se toma el cuerpo de cabeza a cintura, en el plano medio corto se recoge al sujeto desde la cabeza hasta la parte media del pecho, en el primer plano se toma el rosto de la persona hasta los hombros, el primer primerísimo plano se hace énfasis en el rostro y en el plano detalle se hace énfasis en una parte pequeña del cuerpo.
- Ángulos: dan importancia o resaltan detalles dentro de la composición: el ángulo normal tanto el fotógrafo como el objeto están al mismo nivel del suelo, el ángulo picado es el que se realiza a una altura superior respecto a los elementos fotografiados, el ángulo contrapicado el fotógrafo se encuentra a una altura menor a la del objeto, en el ángulo nadir la cámara esta en el suelo de manera perpendicular en la parte inferior y en el cenital, la cámara esta perpendicular en la parte superior.

2.6.3. Momento 3: composición:

Corresponde al momento en el que los estudiantes realizan su composición utilizando diferentes dispositivos como cámaras digitales, análogas o dispositivos móviles. En el primer

acercamiento se hace la práctica de los elementos propuestos en la fase de formación, luego se genera un ejercicio de composición a partir de los intereses particulares, temáticas generales, dinámicas sociales. El ejercicio se puede realizar a nivel escalar:

- Institución educativa: las composiciones se realizan para documentar prácticas cotidianas, situaciones o eventos espaciales, elementos del paisaje o significativos en la construcción de la percepción y de los imaginarios colectivos.
- Barrio: se da importancia a lugares representativos de congragación, transito, topofilias, o topofobias que generar sentido de pertenencia y ponen de manifiesto prácticas espaciales y culturales
- Ciudad: para esta composición se tienen en cuenta elementos representativos como sendas, mojones, bordes, entre otros. El ejercicio puede ser temático a partir de una salida pedagógica o de interés particular en los recorridos o prácticas de los estudiantes en su cotidianidad.

3.3..4. Momento 4: socialización:

Durante las sesiones de socialización, se da cuenta de las razones de la composición y se genera un espacio para la identificar los elementos que componen la imagen, las técnicas fotográficas utilizadas y de las prácticas y las relaciones que hacen parte de la interpretación y análisis del paisaje. Con este propósito se pueden realizar las siguientes acciones:

- Grupos focales: en ellos los estudiantes dan cuenta de las razonas de su composición, de allí de se derivan la interpretación de la imagen de la ciudad y de las prácticas espaciales que los estudiantes pueden plasmar. Al mismo tiempo, los estudiantes establecen puntos en común o espacios llamativos de los cuales no tenían referencia. Con el ejercicio se pueden evidenciar los elementos que conforman la imagen de la

ciudad y corroborar los imaginarios urbanos.

- Galerías itinerantes en la institución: se realizan ejercicio de exposición fotográfica a manera de galerías, donde los estudiantes tiene la posibilidad de mostrar el trabajo realizado en los talleres de fotografía, pero al mismo tiempo, a nivel colectivo, los demás estudiantes de la institución evidencian y manifiestan elementos constitutivos de la identidad escolar, barrial y citadina.
- Redes sociales: a partir de las redes sociales se logra generar una propuesta de socialización y formación en torno a la imagen de la ciudad. Esta estrategia contempla exponer una fotografía de algún espacio de la ciudad y acompañar a con la descripción de su historia y de sus elementos espaciales. Esto implica un estudio previo del contexto de la imagen a nivel temporal y espacial.

La propuesta didáctica además establece la interpretación de varias habilidades de pensamiento a nivel escalar. Esto implica que, el desarrollo de las habilidades propuestas, deben ajustarse al nivel espacial en el cual se busca dar énfasis: escuela, barrio, ciudad (ver tabla 8). De igual manera, se plantean varias relaciones a nivel teórico y metodológico que permiten interpretar la imagen fotográfica como recurso didáctico (ver figura 40).

Tabla 8: Habilidades cognitivas, espaciales y temporales.

Tipo de habilidad	**Habilidad**	**Escala espacial**		
		Escuela	Barrio	Ciudad
Cognitiva	Observar	Desarrollo de los sentidos para centrar la atención en elementos y situaciones propias de la institución plasmadas en la imagen a partir de la experiencia espacial.	Desarrollo de los sentidos para centrar la atención en los elementos constitutivos de la imagen a partir de la vivencia en el barrio.	Desarrollo de los sentidos para centrar la atención en elementos estructurales y simbólicos plasmados en la imagen en relación con las percepciones y concepciones del espacio urbano.

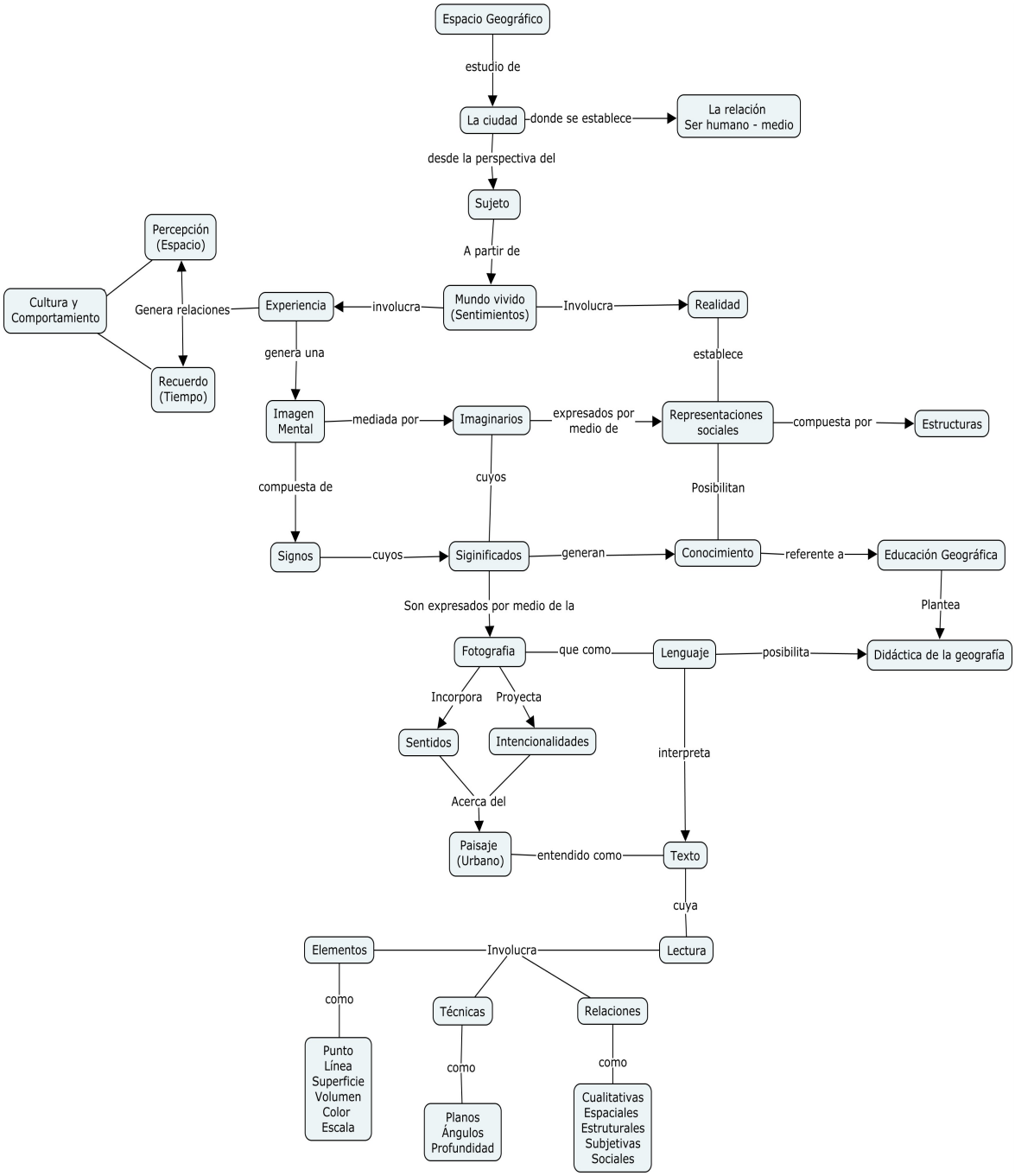
	Identificar	Elementos constitutivos del espacio escolar: salones, parques, canchas, biblioteca, entre otros, y desde allí establecer aquellos con significancia negativa o positiva.	Elementos que constituyen las vivencias en el barrio: calles, parques, cafeterías, papelerías, centros recreativos o culturales…	Elementos que constituyen la percepción de la ciudad: plazas, edificios, barrios, parques, colegios, centros comerciales…
	Clasificar	Establecer categorías para agrupar, desde las imágenes, los lugares en términos académicos, de esparcimiento, de socialización, además de las topofilias y las topofobias.	Establecer categorías relacionadas con socialización, esparcimiento, actividades comerciales, centros comunitarios, topofilias y topofobias a partir de la socialización de las imágenes.	Establecer categorías relacionadas con hitos, sendas, bordes, lugares de importancia histórica y cultural, esparcimiento, comercio, topofilias y topofobias a partir de la proyección de las imágenes.
	Comparar	Establecer semejanzas y diferencias dentro de las imágenes entorno a distribución, uso, afectación…	Establecer semejanzas y diferencia en las imágenes entorno a distancias, cambios, acceso, utilidad, experiencias…	Establecer semejanzas y diferencia en las imágenes entorno a ubicación, distancia, importancia histórica y cultural, temporalidad, dinámicas socio-económicas…
	Relacionar	Establecer relaciones en tormo a la experiencia y conceptos disciplinares.	Establecer relaciones en tormo a las vivencias y conceptos disciplinares.	Establecer relaciones en tormo a las concepciones y percepciones y conceptos disciplinares.
	Describir	Plasmar las relaciones establecidas a partir de relatos sobre la vida escolar.	Plasmar las relaciones establecidas a partir de relatos sobre la vida familiar y vecinal.	Plasmar las relaciones establecidas a partir de relatos sobre la vida en la ciudad a partir de la historia personal y diferentes fuentes escritas y audiovisuales.
	Interpretar	Dar sentido a los aspectos espaciales y simbólicos dentro de la imagen a partir de la experiencia individual y colectiva.		

	Analizar	Establecer los elementos espaciales, temporales y simbólicos dentro de la imagen a partir de categorías propias del espacio geográfico.		
	Sintetizar	Hacer lectura de las características espaciales, temporales y significativas de forma global para establecer sentido de unidad del espacio geográfico a partir de los elementos materiales y simbólicos.		
	Evaluar	Establecer situaciones de vulnerabilidad y potencialidad espacial y ambiental, con énfasis en le papel del sujeto en su resolución		
Espacial	Vecindad	Proximidad de lugares a partir de su función académica y de sociabilidad. Generar secuencias de imágenes	Proximidad a partir de las relaciones familiares, empatía, comercio y sociabilidad al interior del barrio.	Proximidad a partir de relaciones familiares, sociabilidad, laborales e intereses con otros barrios y localidades.
	Estructura	Elementos físicos y simbólicos que generan afectación en el entorno escolar, facilitando los procesos de socialización y de aprendizaje	Elementos físicos y simbólicos que conforman la organización del barrio a nivel de infraestructura y de relaciones sociales.	Elementos físicos y simbólicos que hacen parte y ayudan en la lectura de la trama urbana y en las interpretaciones de situaciones sociales a nivel local.
	Orden	Lectura de la organización de la institución es aspectos como distribución, acceso y afectación.	Lectura de los elementos estructurales como calles, edificios, instituciones que cumplen funciones sociales.	Lectura de la trama urbana en términos de acceso y desplazamiento.
	Jerarquía	Identificación de elementos que permiten la organización en términos de dinámicas de poder a nivel simbólico.	Identificación de lugares que cumplen una función social o que simbólicamente representan dinámicas de poder	Identificación de elementos que reflejan importancia espacial o histórica y que permiten la lectura de la ciudad en términos de función social.
	Proporción	Equilibrio entre los elementos constitutivos del espacio escolar respecto a salones, canchas zonas verdes, baños…	Equilibrio entre los elementos que permiten la relación de actividades cotidianas en términos de acceso, ubicación y localización	Equilibrio entre los elementos que reflejan relaciones de poder, económicas y culturales, en términos de acceso, servicios públicos, infraestructura.

	Situación espacial	Relación del sujeto en el espacio en términos de la localización, la ubicación y la orientación.		
Temporal	Sucesión	Secuencias de imágenes que permiten establecer actividades cotidianas en ámbito escolar	Secuencia de imágenes que permiten evidenciar actividades barriales.	Secuencia de imágenes que permiten establecer la continuidad de hechos históricos o de actividades cotidianas de sus habitantes
	Simultaneidad	Cronologías en las cuales se de cuenta de actividades simultaneas dentro del ámbito escolar	Paralelo de las actividades familiares y vecinales en proporciones temporales espacialidad.	Parales entre las actividades cotidianas de los habitantes y el desarrollo urbano en comparación con otras ciudades.
	Causalidad	Establecer proceso causas que conllevan a las dinámicas espaciales y temporales del momento del análisis de la imagen.		
	Cambio/ Permanencia	Establecer comparaciones de los cambios y las permanencias tanto en los aspectos estructurales como en las prácticas espaciales y usos del espacio público, generando interpretaciones causales.		

Fuente: Elaboración propia

Figura 40. Modelo de análisis.



Fuente: Elaboración propia



Exposición (Colegio General Santander, Bogotá, Colombia) - Archivo personal

4. CUARTO CAPÍTULO. LA EXPOSICIÓN: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

A partir de la interpretación realizada, se da respuesta a la pregunta, se presentan las conclusiones respecto a los objetivos y exponen los limitantes y perspectivas de la investigación. El capitulo se estructura en dos apartados el primero establece las conclusiones a partir de los tres objetivos específicos propuestos al señalar la forma como se identificaron los imaginarios urbanos a la luz de la subjetividad, el análisis de los

elementos virtuales, reales, simbólicos y significativos desde el ejercicio de composición fotográfica y el diseño de la propuesta didáctica. Esto conlleva a presentar las conclusiones respecto al objetivo general y a dar respuesta a la pregunta de investigación involucrando, además del cómo, el qué, el dónde, el cuándo y el quiénes dentro los procesos de la interpretación planteada. Finalmente, se establece si el supuesto de la investigación formulado se corrobora o no a partir de los resultados establecidos.

El segundo apartado da cuenta de los limitantes y las perspectivas dentro de la investigación. Los limitantes se describen en términos de la teoría, la metodología, los resultados y la propuesta didáctica, indicando que, más que convertirse en vacíos dentro de la investigación se convierten retos y nuevas preguntas para abordar y resolver posteriormente. Respecto a las perspectivas, estas se presentan a partir de las contribuciones que se esperaban surgieran del ejercicio de investigación. De esta manera se indican las perspectivas frente al Doctorado en Educación de la UPN, el Doctorado en Didácticas Específicas de la UV, el Grupo de Investigación Geopaideia, el grupo de investigación Social(s), el proyecto Gea-Clio, el Colegio General Santander, La RedLadGeo, la RIIR y el Geoforo. Finalmente se presentan los retos a nivel conceptual, metodológico y didáctico.

4.1. Conclusiones.

El trabajo de investigación desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y del Doctorado en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia, permite evidenciar una serie de resultados respecto a la pregunta y a los objetivos trazados. A partir de estos resultados, presentados en el capítulo 3, es posible plantear las conclusiones en términos de la pregunta, el supuesto de investigación, los

objetivos (general y específicos), el marco teórico y la ruta metodológica. Para ello a continuación se hace remembranza de los elementos mencionados (ver tabla 9)

Tabla 9. Componentes del objeto de investigación.

Tesis	**Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía.**
Pregunta de investigación	¿Cómo se construyen procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la ciudad a partir de la interpretación de los imaginarios urbanos por medio de la composición fotográfica?
Objetivo general	Interpretar los imaginarios urbanos de los estudiantes de educación básica secundaria por medio de la composición fotográfica, para orientar la construcción de procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la ciudad.
Objetivo específico 1	Identificar los imaginarios urbanos que construyen los estudiantes de educación básica secundaria a partir de las perspectivas teóricas sobre la subjetividad en la geografía y como insumo para el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas sobre la ciudad.
Objetivo específico 2	Analizar los elementos virtuales, reales, simbólicos y significativos que constituyen la imagen de la ciudad a partir de la teoría del lenguaje, de la semiótica y de los aspectos que intervienen en la composición fotográfica por parte de los estudiantes de educación básica secundaria.
Objetivo específico 3	Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad a través de la composición fotográfica que permita explicar el medio urbano en dialéctica con la subjetividad.
Supuesto de la investigación	La interpretación de los elementos subjetivos, de manera específica los imaginarios urbanos, ayudan a comprender el papel de la cotidianidad en el análisis espacial y en los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico. Para los ciudadanos, la ciudad es el escenario donde la subjetividad, las construcciones culturales y la experiencia espacial se conjugan, de allí que su estudio involucre el lenguaje como expresión de la cotidianidad de los sujetos y de las relaciones con el medio. En este sentido, la imagen, como lenguaje no verbal, interpreta las relaciones tiempo-espacio-sociedad; por lo tanto, por medio de la composición fotográfica, los estudiantes de educación básica secundaria -además de analizar las percepciones, los imaginarios y las representaciones que construyen respecto a la ciudad- potencializan los conocimientos geográficos, dan sentido a las experiencias y a las prácticas espaciales, mejoran sus relaciones desde la apropiación espacial y proponen alternativas ante las situaciones problemáticas sociales desde el análisis espacial.

Fuente: Elaboración propia

4.1.1. El alcance de los objetivos propuestos.

Respecto al primer objetivo específico de la investigación que buscaba *Identificar los imaginarios urbanos que construyen los estudiantes de educación básica secundaria a partir de las perspectivas teóricas sobre la subjetividad en la geografía y como insumo para el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas sobre la ciudad,* se encuentra que, la subjetividad, como preocupación dentro de las investigaciones y los estudios sociales, se ha convertido en una categoría relevante en las interpretación de la realidad social. En el caso específico de la geografía, en su devenir epistemológico, la subjetividad ha permeado los diferentes enfoques que buscan da cuenta de las realidades espaciales en diversos contextos. Gracias a esto, se presentan los llamados giros de la geografía que dan cabida a las geografías emergentes.

Dentro de esta perspectiva, los imaginarios sobre el espacio se convierten en un tema de interpretación sobre la experiencia de los sujetos con el espacio. En concreto, los imaginarios urbanos, como manifestación de los sentidos, significados y apropiaciones que los seres humanos construyen desde su experiencia con la ciudad y que, al ser socialmente compartidos, constituyen un repertorio cognitivo acerca de la ciudad y sus elementos materiales y simbólicos. En este sentido la identificación de los imaginarios urbanos de los estudiantes de educación básica secundaria implicó crear un instrumento que permitiera indagar aspectos relacionadas con los grados afectación de los espacios escolares, barriales y citadinos, la carga simbólica de los sentidos en la apropiación del espacio y los sentimientos que se pueden asociar a las vivencias de los estudiantes en el espacio.

La tarea de identificar los imaginarios urbanos que construyen los estudiantes, permitió establecer dichos imaginarios a partir de tres escalas espaciales: escuela, barrio y ciudad y tres noveles de análisis: subjetivo, intersubjetivo y semiótico, lo que permite hacer una relación de los aspectos más relevantes dentro de la interpretación sugerida.

Respecto al nivel subjetivo, a partir de la interpretación de los resultados, se logra concluir que los estudiantes en la escala escuela construyen un imaginario de seguridad y empatía al sentirse resguardados y encontrar lugares de socialización. Imaginario que se complementa con el de caos, a partir de las dinámicas actitudinales entre el grupo de estudiantes. En la escala barrio el imaginario se relaciona con de tranquilidad, debido a los noviles de legibilidad de los elementos morfológicos del barrio y de las prácticas espaciales que constituyen a partir de la cotidianidad. A nivel ciudad, el imaginario predominante es el de seguridad y caos, esto debido a los niveles de asociación que poseen los estudiantes respecto a las dinámicas barriales y las citadinas. No obstante, el caos se convierte en un imaginario potente a partir del flujo constante de las personas y de la información verbal.

A nivel intersubjetivo, los imaginarios construidos por los estudiantes sobre la escuela se particularizan en cada una de las ciudades. EN las instituciones en Valencia predomina el imaginario de seguridad y tranquilidad, en Bogotá predomina el imaginario de seguridad, mientras que, en São Paulo, el imaginario predominante es el de la inseguridad. A nivel barrial, en Valencia, el imaginario se relaciona con la seguridad, en Bogotá con la alegría y en São Paulo, no hay un imaginario predominante según las encuestas realizadas. A nivel ciudad, el imaginario de Valencia se relaciona con el amor, mientras que, para Bogotá y São Paulo, se relaciona con la inseguridad.

En nivel semiótico, el imaginario escolar se proyecta entre la autoridad y la libertad a partir de las relaciones con los docentes y los compañeros. El imaginario barrial se encuentra entre la seguridad y la inseguridad. A nivel ciudad el imaginario se relaciona con los estereotipos propios del mercado turístico, siendo predomines la modernidad y la tradición.

De esta forma, los imaginarios que los estudiantes construyen respecto a la escuela, el barrio y la ciudad, se transforman a partir nivel de significancia desde el cual se leen las

percepciones y las relaciones sociales. La identificación de estos imaginarios, a partir del objetivo trazado, efectivamente se convierten, desde la óptica de la subjetividad como categoría espacial y social, en un insumo importante para comprender las percepciones, visones e intencionalidades de los estudiantes respecto al espacio. Desde allí, la construcción de estrategias didácticas para la ciudad, se logra de una forma más pertinente y coherente con las realidades de los estudiantes.

Frente al segundo objetivo específico, *analizar los elementos virtuales, reales, simbólicos y significativos que constituyen la imagen de la ciudad a partir de la teoría del lenguaje, de la semiótica y de los aspectos que intervienen en la composición fotográfica por parte de los estudiantes de educación básica secundaria,* se entiende que en la actualidad se presentan diferentes escenarios y relaciones que intervienen en la construcción de la imagen de la ciudad. Los contextos virtuales, la experiencia directa con el espacio y las percepciones que sugieren maneras de interpretar el mundo, se convierten en los principales insumos para proponer una intervención didáctica a partir de la composición fotografía, ya es que se convierte en el medio en el cual confluye lo virtual, lo real, lo simbólico y lo significativo.

En este sentido, los elementos que constituyen la imagen de la ciudad parte de las topofilias y las topofobias en los escenarios escolares, barriales y citadinos. Esto se ve permeado por la experiencia directa con el espacio y el tiempo de experiencia en el contexto, lo que da cuenta de la relación tríadica entre tiempo-espacio-sociedad. Las percepciones positivas se relacionan con lugares como patio, zonas verdes dentro de la escuela. En el barrio y la ciudad, las topofilias se relacionen con parques y lugares de interés histórico o cultural, lo que indica una prevalencia por los lugares de socialización y esparcimiento. Respecto a las topofobias, estas se relacionan con los baños y algunas aulas en la escuela y con las calles en los barrios y ciudades, lo que indica que existen prácticas sociales asociadas a la suciedad

e inseguridad que determinan el grado negativo de afectación en los estudiantes. Estas características influyen, sin lugar a dudas, en las prácticas cotidianas, llevando a la toma de decisiones entorno los desplazamientos, las relaciones ambientales, las relaciones sociales y los niveles de apropiación espacial.

Ahora, respecto a la imagen de la ciudad, tomando como elementos constituyentes las sendas, los nodos, los barrios, los bordes y los mojones, así como las cualidades de legibilidad, elaboración, estructura, identidad, significado e imaginabilidad, se logra establecer que, para los estudiantes de las tres ciudades, hay cambios en la construcción de dicha imagen. Para el caso de Bogotá, la imagen es fragmentada y se vincula a elementos estereotipados (espacios turísticos) o propios de su experiencia inmediata a partir de los niveles de afectación. En Valencia la imagen proyectada es más unitaria y se integra. La idea constante de progreso de la ciudad, lo que indica que existe una mayor legibilidad de los elementos contemporáneos. Para el caso de São Paulo, la imagen es fragmentada, pero se evidencia elementos que generar una identidad cultural a partir de los significados que se dan al as prácticas culturales específicas.

Lo anterior permite evidenciar que las relaciones sociales, representadas en las prácticas espaciales, influyen en la construcción de la imagen de la ciudad. Esto sumando a la interpretación de los tipos de lenguajes presentes en las urbes y a los niveles de significación que los estudiantes dan a los elementos materiales y simbólicos, dotan de sentido a la experiencia con la ciudad. Bajo esta idea, tener presentes, desde la teoría del lenguaje los giros dados en la construcción e interpretación del mismo, permite involucrar, tanto en el análisis de la ciudad, como en la construcción de las estrategias didácticas, los lenguajes no verbales. Esto hace referencia íconos, imágenes, sonidos, olores, texturas, que en la cotidianidad hacen parte de los procesos comunicativos que establecen con el espacio.

Además, procesos relacionados con la narratividad y pasionalidad, propios del estudio semiótico, dan cuenta de los niveles de significancia que los estudiantes otorgan a los espacios escolares, barriales y citadinos.

Con los anteriores elementos, la intervención didáctica basada en la composición fotográfica, involucra aquellos aspectos que logran dar sentido y significado a la imagen fotográfica. En este sentido se presentan dos momentos relevantes, la interacción con fotográficas previamente elaboradas y la composición de las imágenes. En relación con las imágenes ya elaboradas que representan lugares emblemáticos de las ciudades y desde la cuales se evidencian grados de significancia y apropiación por lugares modernos e icónicos de las urbes.

En relación con la composición, desde la lectura de los componentes de la imagen, la interpretación de los elementos que constituyen la imagen (colocación, líneas, volumen y color), el uso de las técnicas fotográficas (planos, ángulos y movimiento), así como la evaluación de los elementos y las relaciones del paisaje (cualitativas, espaciales, estructurales, subjetivas y sociales), se convierten en los aspectos que permiten tomar decisiones frente a que lugares, momentos y situaciones fotografiar, así como de la manera como se leen y se interpretan las imágenes como lenguaje de la ciudad. Esto da cuenta de la intencionalidad y la experiencia espacial.

Frente al objetivo de *diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad a través de la composición fotográfica que permita explicar el medio urbano en dialéctica con la subjetividad,* se proyecta una secuencia que involucra cuatro momentos fundamentales: 1) partir de la experiencia y la cotidianidad, 2) formación en fotografía, 3) la composición de la imagen y 4) la socialización.

En el primer momento parte de la identificación de aspectos sociales y contextuales de los estudiantes, así como de los factores que intervienen en su percepción y la construcción de la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos. En el segundo momento, se disponen los recursos teóricos y prácticos para la lograr la composición fotográfica, esto involucra la explicación de la construcción de la fotografía y su potencia comunicativo, las partes y funcionamiento de los dispositivos para capturar la imagen y la puesta en práctica a partir de los intereses particulares y la orientación de temáticas específicas. En el tercer momento, se diseña una secuencia que permita a los estudiantes tomar decisiones para la composición fotográfica, desde los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos que dan cuneta de la compresión de la realidad espacial que de sentido a la apropiación del espacio. Finalmente, con la socialización, no solo se da cuenta del trabajo desarrollado, sino que, además, se ponen en juego los sentidos y los significados entre los sujetos que componen la imagen y los espectadores, buscando comunicar mensajes y establecer puntos de encuentro que alimentan la imagen de la ciudad y los imaginarios socialmente constituidos.

Bajo estos parámetros, el diseño, la aplicación y la evaluación de la propuesta didáctica, logran dar cuenta de la importancia de involucrar la subjetividad, no solo en la interpretación del espacio, sino también, en la consolidación de propuestas entorno ala educación geográfica. En el caso concreto, la ciudad (en sus diferentes escalas), como un texto en constante escritura y lectura, se convierte en el escenario para comprender las dinámicas sociales y espaciales, así como escenario para el aprendizaje del espacio geográfico como categoría espacial y contenido dentro de la educación geográfica escolar.

Las fotografías trabajadas en la propuesta didáctica, dieron cuenta de elementos como el emplazamiento, la trama urbana, el crecimiento y la transformación de las ciudades a nivel local y global, así como de los aspectos morfológicos y simbólicos que les otorgan a las urbes

identidad y legibilidad. Así mismo, se abordaron diálogos en torno a la ciudad global, las interconexiones y las funciones urbanas, así como su relación con el medio rural, no solo en términos económicos, también culturales y simbólicos. Lo que permite generar una propuesta de carácter curricular para ser aplicada en los planes de estudio y las secuencias didácticas para el área de ciencias sociales en las instituciones escolares.

4.1.2. La respuesta a la pregunta

Al dar cuenta de los objetivos de la investigación, es posible establecer una respuesta la pregunta de la investigación a partir de la interpretación de los resultados. Al cuestionar *¿Cómo se construyen procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la ciudad a partir de la interpretación de los imaginarios urbanos por medio de la composición fotográfica?* Se proyecta todo un constructo conceptual y metodológico que orientan la búsqueda de una respuesta.

El cómo que abre la pregunta de investigación, no solo implica las maneras de hacer, el "cómo" involucra el qué, el dónde, el cuándo y el quiénes. Estas cuestiones son fundamentales en el proceso del diseño didáctico ya que congregan los factores y elementos que configuran la práctica educativa. Por lo tanto, se responde a un qué a partir de la intencionalidad de la investigación. Esta corresponde al diseño de una estrategia didáctica que permita dar viabilidad y pertenencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad en el contesto escolar.

El dónde involucra dos escalas, las ciudades donde se adelanto el proceso investigativo (Bogotá, Valencia y São Paulo) y los centros educativos en los cuales de realizó la intervención (Colegio General Santander en Bogotá, Institutos Ramon Llull y Font de Sant Lluis en Valencia e Institución Procopio Ferreira en São Paulo. El cuándo corresponde al

tiempo de la investigación desde el año 2015 con Universidad Pedagógica Nacional en Colombia y desde el año 2017 con la Universidad de Valencia en España; también involucra los tiempos de intervención en cada una de las ciudades: entre 2015 y 2021 en Bogotá, entre 2017 y 2020 en Valencia y en el 2018 en São Paulo. Cabe aclarar que durante el proceso se generaron dos cortes importantes: el aplazamiento de dos periodos académicos en la Universidad Pedagógica Nacional y las dinámicas que trajo consigo la pandemia deriva del COVID 19 y sus respectivos procesos de confinamiento y cuarentena, dificultando la culminación de lagunas de las estrategias propuestas.

Respecto al quiénes, la indagación de los imaginarios urbanos se realizó en las tres ciudades con estudiantes de educación secundaria: en Valencia con estudiantes de tercero y cuarto de la ESO y en São Paulo y Bogotá, con estudiantes de octavo y noveno. Como se presenta en la caracterización, las edades de los estudiantes oscilan entre 12 y 17 años, sin embargo, la mayoría de ellos entraba en promedio entre los 14 y 15 años de edad. La condiciones sociales y culturales eran cambiantes respecto al contexto de las instituciones educativas, los barrios de residencia y las ciudades mismas.

A partir de este contexto, se justifica la incidencia de las relaciones en torno a las ciencias sociales y la interpretación del espacio. Al indagar por el cuándo, el dónde y el quiénes, adquiere relevancia la triada tiempo-espacio-sociedad, no solo como categorías constituyentes en la compresión de las realidades sociales, también como fundamento de las reflexiones pedagógicas y didácticas. Al mismo tiempo, el establecer como punto de referencia la subjetividad y la experiencia de los sujetos, pone de manifiesto la importancia de interpretar la realidad espacial desde la trialéctica del espacio. En este sentido, el espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido, se convierten en punto de partida y de llegada en los procesos de aprendizaje sobre la ciudad, ya que, en la construcción del

conocimiento, el diálogo y la retroalimentación constante, sobre la situación del ser humano en el mudo y la configuración de su visión de este mismo.

Respecto al cómo, la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad, involucra una intencionalidad didáctica que parte de la experiencia de los estudiantes. Para esto, la interpretación de las percepciones y de los imaginarios de los estudiantes, es el punto de partida para evidenciar las ideas previas y las interacciones que cotidianamente realizan los estudiantes con el espacio. Este insumo permite planear las estrategias que involucran la imagen como recurso didáctico. El cómo, por lo tanto, involucra definir los elementos de las imágenes y del paisaje que se buscan interpretar y las técnicas con las cuales se busca realizar la composición fotográfica, por esta razón, se tienen presentes elementos como la colocación, las líneas, el volumen, el color, los planos, los ángulos, los movimientos y las relaciones de índole cualitativo, espacial, estructural, subjetivo y social, dentro de la construcción de la imagen y su interpretación. El cómo también incluye las decisiones que los estudiantes toman respecto al composición. Los lugares, los tiempos y las situaciones, hacen parte del repertorio perfomativo que ayuda a crear una imagen intencionada y legible para analizar el espacio urbano. De igual modo, las formas en las que se socializan las composiciones y el aprendizaje derivado de este proceso, hacen parte del cómo. Se presentan exposiciones itinerantes del material impreso o digital, en la institución y en redes sociales. La retroalimentación constante en encuentros y seminarios, hace parte de la reflexión pedagógica, o que permite evaluar el proceso y nutrir el corpus teórico y metodológico. Por lo tanto, el cómo involucra y el trabajo en redes académicas, entes caso, desde la educación geográfica, la didáctica de la geografía y los imaginarios y representaciones sociales.

Con lo anterior, la respuesta a la pregunta planteada, presenta una serie de relaciones que dan cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos y espaciales. No obstante, a

manera acercamiento se puede decir que orientar procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la ciudad a partir de los imaginarios urbanos y la composición fotográfica, implica una lectura de la subjetividad en relación a lo espacial, temporal, corporal y relacional, como ejes para la compresión de la experiencia espacial. A partir de la experiencia, materializada en las percepciones y los imaginarios, se agencia diferentes tipos de lenguajes para construir el conocimiento, en este caso, se acude al lenguaje dado por la imagen fotográfica con el fin de relacionar los conceptos, las habilidades y las actitudes propios de la educación geográfica.

4.1.3. Sobre el supuesto de la investigación

La interpretación realizada a los imaginarios urbanos construidos por los estudiantes de educación secundaria, permitió poner de manifiesto cómo los elementos subjetivos que intervienen en el conocimiento sobre la ciudad, potencializan los proceso de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico. En este escenario, el lenguaje juega un papel vital al configurar los decires sobre el espacio, decires que no solo se sustentan en el lenguaje verbal. El lenguaje no verbal, desarrolla los procesos de pensamiento a nivel cognitivo y potencia el pensamiento espacial y temporal para la compresión de la realidad social.

El lenguaje, por lo tanto, no solo es un artefacto de comunicación, también se convierte en una construcción cultural desde la cual se sustentan las maneras de interpretar y estar en el mundo. Las diferentes formas desde las cuales se pone de manifiesto el conocimiento acerca del mundo, generan diferentes tipos de sentidos y significados, en este caso, sobre el espacio en relación con la cotidianidad y las dinámicas sociales. La imagen, entonces, como parte de los lenguajes no verbales, permite dar significado a la relación de sujeto con el mundo a partir de las interacciones entre tiempo-espacio-sociedad.

Para el caso que convoca la investigación, la fotografía se ha logrado convertir en instrumento y categoría de análisis espacial en tanto ayuda a materializar, de manera visual, las percepciones, imaginarios y representaciones de la ciudad, y por ende, ha viabilizado la compresión del espacio geográfico desde la habilidades cognitivas, espaciales y temporales.

En este sentido, el supuesto que acompaña la investigación, se confirma, al establecer como la subjetividad da cuenta de las relaciones de los estudiantes con el espacio y de los procesos cognitivos que permiten comprender la espacialidad. Gracias a la imagen fotográfica, se articulan las percepciones, los imaginarios y la imagen de la ciudad, con los procos significativos que acompañan el aprendizaje sorbe la ciudad.

4.2. Limitantes y perspectivas

Todo proceso investigativo presenta potencialidades que permiten avanzar en el campo particular de estudio. Del mismo modo, se presentan dificultades que hacen del proceso un ejercicio de reflexión sobre los alcances teóricos y metodológicos y las posibilidades para emprender nuevas indagaciones. Para la presente investigación, se presentaron una serie de limitaciones que, en lugar de generar vacíos, aportan en el avance de próximas preguntas.

Los limitantes que se presentan giran entono a la teoría, la metodología, los resultados y la propuesta didáctica.

A nivel teórico, se presentan una serie de reflexiones acerca del papel del subjetividad en la interpretación del mundo y de la realidad social. Si bien, en las últimas décadas la incorporación de subjetividad en los procesos investigativos ha sido importante, surgen limitaciones sobre como interpretar esta categoría como constituyente de las dinámicas sociales. Sumado a lo anterior, la incorporación de los lenguajes no verbales, en las narraciones sobre la realidad espacial, distan de las tradiciones verbalistas, lo que, en

ocasiones, dificulta la interpretación de signos y significados propios de la iconografía o las apuestas performativas.

A nivel metodológico la principal limitante se presentó en la consolidación de una propuesta que permitiera aplicar la estrategia de formación y composición fotográfica en las tres ciudades, lo que dificultó realizar una interpretación comparada de las construcciones que los estudiantes de educación básica realizan respecto a la ciudad a partir de la imagen. También se presentaron retos en la comprensión de la complementariedad entre los enfoques cualitativos con los cuantitativos a partir de la intencionalidad de la investigación. Respecto a la interpretación de los imaginarios urbanos, si bien existen investigaciones y literatura suficiente desde la sociología y la semiótica, incluso desde la geografía, a nivel educativo aun no se ha planteado de manera clara un método que incluya su construcción como parte del desarrollo cognitivo y del pensamiento espacial. La construcción de instrumentos como las encuestas propuestas para la identificación de los imaginarios y de las percepciones en cada una de las ciudades, presentaron un grado de dificultad, que la mismo tiempo se convirtió e una oportunidad de aprendizaje, ya que el desconocimiento de las realidades espaciales de los centros educativos y de las propias ciudades en Valencia y São Paulo, generó incertidumbre en la manera de presentar la propuesta desde la formulación de las preguntas, como en la referencia al contexto, sin embargo, esto permitió una cercamiento a las dinámicas socio-espaciales de los centros educativos y de las ciudades, para ello fue fundamental el acompañamiento de los colegas de las Universidades de Valencia y de São Paulo durante las estancias de pasantía. Otra de las limitantes durante el proceso de aplicación de los instrumentos y del desarrollo de la propuesta didáctica, tuvo que ver con la contingencia derivada de la pandemia por cuenta del COVID 19, la cual conllevó a

aislamientos y a la realización de clases virtuales, por lo tanto, varios de los procesos que se adelantaban de carácter presencial fueron suspendidos.

Referente a los resultados, se evidenció una limitante en la interpretación semiótica de las fotografías. En este sentido, se dio relevancia a los elementos del paisaje, siendo oportuno establecer, en la ruta metodológica, las estrategias y los instrumentos que permitan identificar de manera clara los sentidos y los significados que surgen a partir de la imagen. También existió una limitante en la interpretación de algunos de los resultados de la encuesta, sobretodo para las ciudades de Valencia y São Paulo, ya que, por distancia, se dificultó la corroboración de algunos de los datos encontrados.

Respecto a la propuesta didáctica, si bien el diseño, aplicación y evaluación se realizó en el contexto escolar, hubiese sido oportuno realizar un ejercicio similar en otra institución para evaluar posibles adaptaciones al modelo a partir de las realidades del contexto. Otra de las dificultades presentadas fue la evaluación del impacto de la propuesta a mediado y largo plazo, ya que los resultados presentados se obtuvieron durante los tiempos de la intervención.

Respecto a las perspectivas a futuro se tienen en cuenta las contribuciones en los diferentes comunidades académicas, así como las proyecciones de la propuesta a nivel institucional y las apuestas en el campo de la educación geográfica.

- Doctorado Interinstitucional en Educación UPN: la investigación permite involucrar dentro del repertorio teórico y metodológico, de la Línea Lenguaje y Educación, la interpretación de las realidades sociales a partir de lenguajes no verbales. Lo anterior, en concordancia con los giros lingüístico y espacial, contribuye en la articulación conceptual de categorías como subjetividad, precepción, imaginarios, espacio y educación. También amplia las perspectivas metodológicas para el campo del

etnográfica educativa y de la fenomenología a partir de la interpretación de la experiencia vivida con los contextos escolares.

- Doctorado en Didácticas Específicas UV: los resultados de la investigación para el programa de doctorado, permite ampliar las interpretaciones sobre la didáctica de las ciencias sociales, de manera especifica, de la didáctica de la geografía en los contextos educativos en diferentes ciudades de Iberoamérica. Con ello, las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del espacio, en especial la ciudad, se diversifican y se apoyan en la generación del conocimiento por medio de las redes académicas
- Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia: para el grupo de investigación, los resultados de la indagación y la propuesta didáctica, permiten ampliar el repertorio interpretativo entorno a la educación geográfica a partir de elementos como la imagen, que, sumada a los trabajos ya adelantados sobre la literatura, dan importancia a los diferentes tipos del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el espacio geográfico y la ciudad. Al mismo tiempo, las contribuciones plasmadas en diferentes artículos y capítulos de libros derivados de la investigación, ayudan a seguir visibilizando el trabajo que viene desarrollado el grupo durante las últimas décadas.
- Grupo de Investigación Social(S) y Proyecto Gea-Clío de la Universidad de Valencia: El trabajo en red que se ha realizado a partir del ejercicio investigativo, contribuye en la ampliación de las perspectivas teóricas y metodológicas sobre la didáctica de la geografía. Contribución que se espera que apoye la aplicación de iniciativas didácticas en diferentes contestos en Iberoamérica. De igual manera, el trabajo mancomunado con algunos de los integrantes del grupo de investigación, han sido

publicados como artículos en varias revistas y se han socializado en varios congresos internacionales.

- Colegio General Santander IED: para el Colegio General Santander el trabajo de la fotografía para el estudio del espacio, se ha convertido en un proyecto institucional adscrito al área de ciencias sociales, contando con datación y recursos para su desarrollo. Esto también repercute los planes de estudio, aplicando la propuesta en el repertorio de las estrategias didácticas para cada uno de los grados y en la evaluación de los aprendizajes. Al tiempo, se viene construyendo una propuesta didáctica para el estudio y la apropiación del espacio escolar que contribuya a mejorar las prácticas espaciales dentro de la institución, iniciativa socializada y aprobada por el consejo académico de colegio.
- REDLADGEO: Para la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía se ha socializado de manera parcial los resultados de la investigación en los últimos coloquios, lo que contribuye en la ampliación las perspectivas frente a la didáctica de la geografía en Latinoamérica a partir del trabajo en red. Se proyecta aplicar parte de la propuesta en varias instituciones relacionadas con la Red para generar un análisis comparativo a nivel regional.
- RIIR: Para la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones, se ha venido aportando en la reflexión sobre el estudio de los imaginarios y las representaciones sociales desde una perspectiva pedagógica. Esto a partir de los encuentros académicos y las invitaciones a participar en espacios de socialización como seminarios y publicaciones en revistas indexadas. Además, desde el trabajo el Grupo de Estudios Urbanos de la RIIR, se han logrado ampliar los

diálogos sobre las contribuciones pedagógicas en la interpretación de las realidades sociales en los contextos urbanos.

- Geoforo: para Red del Geoforo, se proyecta escribir un artículo que involucre una reflexión sobre la importancia del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad y del espacio geográfico, ¡con el propósito de recibir aportaciones que permitan ampliar la propuesta en diferentes contextos educativos desde los grupos de investigación y experiencias como Nós propomos! E Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica (IIEG).
- Conceptuales: Las categorías abordadas en el transcurso de la investigación Se busca establecer una interrelación conceptual entre las categorías que alimentan el análisis de la investigación: educación geográfica, espacio geográfico, ciudad, imaginarios urbanos, semiótica y fotografía. Si bien cada una se define desde los distintos campos del saber, especialmente la educación geográfica, se busca una comprensión de la realidad social y escolar desde la conjugación de estas categorías.
- Metodológicos: Se establece desde una perspectiva etnográfica y fenomenológica una ruta para el análisis semiótico de la fotografía a partir de la técnica fotográfica y la didáctica de la geografía. Además, se socializan las estrategias didácticas y el proyecto transversal de apropiación espacial desarrollados en el escenario escolar para contribuir a la educación geográfica y ciudadana a nivel iberoamericano.
- Didácticos: Se establece una reflexión para la enseñanza de la ciudad a partir de los imaginarios urbanos y del lenguaje, que se sustenta en el desarrollo de las estrategias didácticas que involucran, además del análisis espacial, las relaciones entre temporalidad-subjetividad-espacialidad. Con esto se pretende aportar a la

investigación en didáctica de la geografía en el Grupo Geopaideia y en las redes con la que este grupo de investigación interacciona a nivel latinoamericano.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2019) Historia de la pedagogía. Ciudad de México. Fondo de cultura económica.

Aguilar, F (2014) Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en geografía. Paradigma, revista de investigación educativa 33.

Álvarez, M. (2007) La fotografía en el conocimiento del medio geográfico. Fundamentos y propuestas didácticas para primaria y secundaria. Madrid. Editorial CCS.

Araya, F. (2017) Educación Geográfica en Chile. En Lana de Sousa Cavalcanti et. al. Cirriculo e ensino de geografía, apontemento para a formação de professores no contexto Ibero-americano. Goiânia. Editora Espaço Acadêmico.

Aristóteles (1995) Tratados de Lógica (Órganon), Traducción de Miguel Candel SanMartín. Madrid. Editorial Gredos.

Banchs, M., Agudo, A. y Astorga, L. (2007) Imaginarios, representaciones y memoria social. En: Ángela Arruda y Martha De Alba (Coordinadores) Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica. p. 47–95. Barcelona. Anthropos.

Barthes, R. (2010) La cámara lucida, nota sobre la fotografía. Barcelona. Paidos.

Benjamin, W. (2013) Sobre la fotografía. Valencia. Pre-textos.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997) Más allá del dilema de los métodos. Bogotá. Norma y Universidad de los Andes

Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Bruner, J. (2010) Realidad mental y mundos posibles, los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Gedisa.

Calvino, I. (2018) Las ciudades invisibles. Madrid. Siruela.

Camilloni. A. (2007) El saber didáctico. Buenos Aires. Paidos.

Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. En Revista de Geografía, 1, (2), pp. 50-150.

Cárdenas. A. (2000) Semiolingüística aplicada y pedagogía del lenguaje. En Revista Enunciación 4(1) pp. 62-68. Bogotá DC. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cárdenas, A. (1998). Principios del lenguaje y de la educación. En revista Folios 9. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional

Cárdenas, A. (2004). Lengua, pedagogía y lenguaje. En revista Folios 20. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional.

Carreras, C. y García, A. (2006). La geografía urbana. En Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (compiladores). Tratado de Geografía Urbana. Barcelona. Anthropos.

Castellar, S. y De Moraes, J. (2012) Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: posibilidades para uma aprendizagem significativa. En Sonia Castellar y Gislaide Munhos: Conhecimientos escolares e caminos metodológicos. São Paulo. EJR Xamã Editora.

Cavalcanti, L. (2008) A geografía escolar e cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo. Papirus Editora.

Cavalcanti, L. (2017) El análisis de la espacialidad y comprensión del mundo: llave para la relevencia de la geografía escolar. En Rafael Sebastiá y Emilia Tonda, Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el Siglo XXI. Alicante. Universitat D`Alicant.

Cely, A. y Moreno, N. (2008) Ciudad y literatura. Una alternativa para la enseñanza y la compresión del espacio geográfico. En Alexánder Cely y Nubia Moreno Cotidianidad y enseñanza de la geografía. Bogotá DC. Grupo Geopaideia.

Cely, A. y Moreno, N. (2006) Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Chevallard, Y. (2000) La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.

Copetti, H. (2012) Educação geográfica: ensinar e aprender geografía. En Sonia Castellar y Gislaide Munhos: Conhecimientos escolares e caminos metodológicos. São Paulo. EJR Xamã Editora.

Corbetta, P. (2007) Metodología y técnicas de investigación social. Madrid. McGrawHill

De Zubiria, M. (2004) Enfoques Pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá DC. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Delgado, O. (2003) Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá DC. Unibiblos.

Demirci, A.; De Miguel González, R.; Bednarz, S. (2018) Geography Education for Global Understanding. Switzerland. Springer

Díaz, M. (2019) ¿Qué es eso que se llama pedagogía?. En revista pedagogía y saberes 50. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional.

Fabbri, P. (2000) El giro semiótico. Barcelona. Gedisa.

Fabbri, P. (2001) Tácticas de los signos. Barcelona. Gedisa.

Flórez, R. (1997) Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá DC. McGraw-Hill.

Flórez, R. y Tobón, A. (2001). Investigación educativa y pedagógica. Bogotá DC. McGraw Hill.

Flusser, V. (2009) Una filosofía de la fotografía. Madrid. Editorial síntesis.

Franco, M. et. al. (1997) Geografía y ambiente, enfoques y perspectivas. Bogotá DC. Universidad de la Sabana.

Freund, G. (2014 [1993]) La fotografía como documento social. Barcelona, Gustavo Gili S.A.

García Canclini, N. (2010) Imaginarios urbanos. Buenos Aires. Eudeba.

Gautheier, G. (2008) Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido. Madrid. Cátedra.

Gobierno de España (2020) Ley Orgánica 3 de Educación. BOE No. 340

González, I. (2011) El currículo de ciencias sociales, geografía e historia. En Joaquín Prats: Geografía e historia, complementos de la formación disciplinar. Barcelona. Graó.

Goodman, N. (1990) Maneras de hacer mundos. Madrid. Machado libros.

Gurevich, R. (2009) Claves pedagógicas para un análisis geográfico. En María Victoria Fernández y Raquel Gurevich Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Guber, R. (2001) La etnografía método, campo y reflexividad. Buenos Aires. Norma.

Gvirtz, S. Grinberg, S. y Abregú, V. (2009) La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Harvey, D. (2013) Ciudades Rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana. Madrid. Akal.

Harvey, D. (2004) El derecho a la ciudad. Barcelona. Anthropos.

Havik, K. (2017) Leer y escribir la arquitectura: un viaje literario a través de la ciudad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Hernández, R. Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. México DF. McGraw Hill.

Herrera, D. (2005) La persona y el mundo de su experiencia contribuciones para una ética fenomenológica. Bogotá DC. Universidad de San Buenaventura.

Hiernaux, D. y Lindón, A. (2006) Tratado de geografía humana. Barcelona. Anthopos.

Hurtado, M.; Romero, O. y Torres, L. (2018) Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia. En Revista Anekumene 15, 19-29. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional.

Ibáñez, J. (1991) El regreso al sujeto, la investigación social de segundo orden. Santiago de Chile. Amerinda.

Jacobs, J. (2013) Muerte y vida de las grandes ciudades. Madrid. Capitán Swing.

Kossoy, B. (2014) Fotografia & história. São Paulo. Ateliê Editora.

Massey, D. (2004) Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad

en un mundo en proceso de globalización. En Treballs de la Societat Catalana de Geografia 57.

Marzal, J. (2010) Cómo se lee una fotografía, interpretaciones de la mirada. Madrid. Cátedra.

Merleau-Ponty, M. (1993): Fenomenología de la percepción. Barcelona, PlanetaAgostini.

Montañez, G. (1997) En María Franco et. al. Geografía y Ambiente: enfoques y perspectivas. Bogotá. Universidad de la Sabana.

Montañez, L. (1999) Espacio, espacialidad y transdisciplinariedad en geografía. En Cuadernos de geografía VIII(1) pp. 59-73. Bogotá. DC. Universidad Nacional.

Montoya, J. (2018) De la ciudad hidalga a la metrópoli globalizada: una historiografía urbana y regional de Bogotá. Bogotá DC. Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, N. (2019) Espacialidad urbana y educación geográfica. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional.

Múnera, B. y Chaves, J. (2019) La fotografía, un documento social. Bogotá DC. UTADEO, USTA, Desde abajo.

Mumford, L. (2018) La cultura de las ciudades. La Rioja. Pepitas.

Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado en https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Narváez, A. (2013) Educación y comunicación, del capitalismo informacional al capitalismo cultural. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional.

Narváez, A. (2014) Educar a la imaginación para la construcción de la ciudad. En Diego Sánchez y Luis Domínguez (Coordinadores) Identidad y espacio público, ampliando ámbitos y prácticas. Barcelona. Gedisa.

Nogué, J. y Romero, J. (2006) Las otras geografías. Valencia. Tirant.

Noguera, C. (2012) El gobierno pedagógico. Del arte de Educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá DC. Siglo del Hombre Editores.

Not. L. (2013) Las pedagogías del conocimiento. Bogotá DC. Fondo de Cultura Económica.

León, A. (2007) Qué es la educación. En Revista Educere 11(39) pp. 595 – 604. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Lefebvre, H. (2013) La producción del espacio. Madrid. Capitán Swing.

Levinson, B. Sandoval-Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007) Etnografía de la educación tendencias actuales. En Revista mexicana de investigación educativa 12(34). México DF. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Lindón, A. (2006) Geografías de la vida cotidiana. En Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (Directores) Tratado de geografía humana. Barcelona. Anthropos.

Lindón, A. (2010) Los giros teóricos, texto y contexto. En Alicia Lindón y Daniel Hiernaux (Directores), Los giros de la Geografía Humana: desafíos y horizontes. Barcelona. Anthropos.

Lindón, A. y Hiernaux, D. (2010) Los giros de la Geografía Humana: desafíos y horizontes. Barcelona. Anthropos.

Lindón, A y Hiernaux, D. (2012) Geografía de lo imaginario. Barcelona. Anthropos.

Llorente, M (2014) Topología del espacio urbano: palabras, imágenes y experiencias que definen la ciudad. Madrid. Abada Editores.

Lucio, R. (1989) Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de la Salle, (17) 35-46.

Lussault, M. (2015) El hombre espacial, la construcción social del espacio humano. Madrid. Amorrortu.

Lynch, K. (2000) La imagen de la ciudad. Barcelona. Gustavo Gili.

Páramo, P. (2013) La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Bogotá DC. Universidad Piloto de Colombia.

Páramo, P. y Cuervo, M. (2013). Historia social situada en el espacio púbico de Bogotá desde su fundación hasta el siglo XIX. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, A. (1982) Investigación en el aula y paradigma ecológico. Ponencia en el "I Simposio Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales". Murcia, España.

Pérgolis, J. C. (1990). Espacio Público y civilidad: El sentido y objeto de la participación ciudadana. En Centro de Estudios de Opinión (CEO), Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.

PIierce, C.S. (1931-1958) Colleted Papers. Universidad de Harvard.

Pontuschka, N.; Paganelli, T. y Cacete, N. (2007) Para ensinar e aprender geografía. São Paulo. Cortez Editora.

Portal, M. (2006) Espacio, tiempo y memoria. Identidad barrial en la ciudad e México: el caso del barrio de La Fama, Tlalpan. En Patricia Ramírez y Miguel Aguilar (Coords.) Pensar y habitar la ciudad, afectividad. Memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo. Barcelona. Anthropos.

Prata, A. (2017) Escribir la ciudad: crónicas urbanas de Carlos Drummond De Andrade, Maria Judite De Carvalho y Jacques Réda. Bogotá. Universidad de los Andes.

Recasens, A. (2018) Explorando los orígenes de la etnografía y su pertinencia. En Revista Chilena de Antropología 30. Universidad de Chile

República de Colombia (1994) Ley General de Educación – Ley 115. Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez. E. y Larios, B. (2014) Teorías del aprendizaje, del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales. Bogotá DC. Editorial Magisterio.

Rodríguez, A. (1997) Geografía y educación. En María Cristina Franco et. al. Geografía y ambiente: enfoques y perspectivas. Bogotá DC. Universidad de la Sabana.

Rodríguez, A. (2000) Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria. Bogotá DC. Tercer Mundo Editores.

Rodríguez, A. (2010) Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria. Bogotá DC. Estudio Caos.

Rodríguez, A. Torres, R. Franco, M. y Montañez, G. (2010) En búsqueda de conceptos geográficos. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, F. (2007) El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿y si la transposición fuese el problema? En Rosa María Ávila et. al. Las

competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Rodríguez, F. (2012) A construção de conhecimiento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Gaografia. En Sonia Castellar y Gislaine Munhoz Conhecimentos escolares e caminos metodológicos. São Paulo. EJT Xamã Editora.

Rodríguez, L. (2007). Una geografía escolar (in)visible. Desarrollo de pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geo-gráficos. Bogotá DC. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, W. (1999) El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. En Revista Latinoamericana de psicología 31(3) Bogotá. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Rojas, C. (2006) Genealogía del giro lingüístico. Medellín. Universidad de Antioquia.

Romero, C. (2000) Las capacidades Perceptivo Motoras y su Desarrollo. En María Ortiz: Comunicación y lenguaje corporal bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo. Ediciones Proyecto Sur.

Romero, J. (2009) La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América. Buenos Aires. Siglo veintiuno.

Ruiz, E. y Estrevel, L. (2010) Vigotsky: la escuela y la subjetividad. En: Pensamiento psicológico 8(15). Pp. 135 – 145. Bogotá DC. Pontificia Universidad Javeriana.

Sanabria, C.E. (2015). La pregunta por el espacio. Ensayo de delimitación en una perspectiva fenomenológica. Revista Colombiana de las Artes Escénicas, 9, 122-145.

Sandoval, C. (1996) Investigación cualitativa. Bogotá DC. ICFES.

Santos, M. (2000) La naturaleza del espacio. Barcelona. Ariel.

Sennett, R. (1997) Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid. Alianza Editores.

Silva, A. (2009) Imaginarios urbanos. Bogotá DC. Tercer Mundo.

Silva, A. (2006) Imaginarios urbanos. Bogotá DC. Arango Editores.

Silva, A. (2013) Imaginarios, el asombro social. Bogotá DC. Universidad Externado de Colombia.

Soja, E. (1997) El tercer espacio, ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. En geographikós 8. Buenos Aires.

Sontang, S. (2010) Sobre la fotografía. Barcelona. Contemporánea.

Souto, X. (1999) Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona. Ediciones del Serval.

Souto, X. (2017) Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En Rafael Sebastiá y Emilia Tonda, Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el Siglo XXI. Alicante. Universitat D`Alicant.

Souto, X. y Garcia, D. (2019) Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. En Revista Geografía Norte Grande 74. Santiago de Chile. Universidad Católica de Chile.

Sudjic, D. (2017) El lenguaje de las ciudades. Barcelona. Ariel.

Touriñan, J. (2014) Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica. Cali, Editorial REDIPE.

Torres, L.G (2017) Imaginarios urbanos y educación. Apuestas para resignificar la ciudad. En Inmediaciones de la comunicación 12(1). Pp. 67 – 89. Montevideo. Universidad ORT.

Torres, L.G. (2018) Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía. En Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE (RUNAE) 3. Azogues. Universidad Nacional de Educación.

Torres, R. (1997) En María Franco et. al. Geografía y Ambiente: enfoques y perspectivas. Bogotá. Universidad de la Sabana.

Tuan, Y. (2007) Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. Madrid, Editorial Melusina.

Vigotsky, L. (1996). El problema de la edad. Madrid. Aprendizaje Visor.

Zecchetto, V. (2002) La danza de los signos, nociones de semiótica general. Quito, Abya-Yala.

Zuluaga, O. et. al. (2011) Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. En Olga Zuluaga. et. al. Pedagogía y epistemología. Bogotá DC. Editorial Magisterio.

6. ANEXOS

Anexo 1: Instrumento: matriz análisis documental

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL / VNIVERSITAT DE VALÈNCIA	**Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía**
	Instrumento: matriz análisis documental

No.	Título	Autor	Año	País	Tipo	Categoría de análisis	Cita textual	Aportes a la investigación
Secuencia de los documentos					Investigación Artículo Libro Tesis	Educación Espacio geográfico Ciudad Imaginarios Semiótica Fotografía		

Anexo 2: Instrumento: encuesta Bogotá

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL / VNIVERSITAT DE VALÈNCIA	**Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía**
	Instrumento: encuesta Bogotá

Juan acaba de llegar a la ciudad de Bogotá y ha entrado a estudiar a tu curso, Juan quiere saber:

- Nombre del Colegio: _____
- Curso en el que se encuentra: _____
- Barrio donde se encuentra en el colegio: _____
- Edad que tienes: _____
- Lugar donde naciste: _____
- Tiempo que llevas viviendo en Bogotá: _____

1. Juan quiere saber qué lugares te son agradables en el colegio, cuáles no lo son y por qué. Contesta en la tabla.

Lugares Agradables	Porque…
Lugares desagradables	Porque…

- ¿En qué barrio vives tú? _____
- ¿En qué medio de transporte llegas hasta el Colegio?
  _____
- ¿Qué lugares son representativos en el trayecto de tu casa al Colegio?

_____
_____
_____
_____

2. Juan quiere conocer tu barrio, ¿qué lugares le recomendarías visitar? ¿cuáles no? ¿por qué? Contesta en la tabla.

Lugares que recomiendas	Porque…
Lugares que no recomiendas	Porque…

3. Juan se ha tomado estas fotografías. Escoge una de ellas, señálala y contesta las preguntas.





- ¿Qué lugar es?

  _____

- ¿Qué representa?

_____
_____
_____
_____

- ¿Crees que las personas de la ciudad se sientan identificadas con este lugar? _____ ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____

¿Qué otros lugares le recomendarías a Juan visitar de Bogotá? ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____

4. ¿Qué sentimiento tienes por los siguientes lugares? Marca el número que más se acerque al sentimiento que te produce el instituto, el barrio y la ciudad, siendo 1 el más bajo y 5 el más alto.

Colegio			Barrio			Ciudad		
Tristeza	1 2 3 4 5	Alegría	Tristeza	1 2 3 4 5	Alegría	Tristeza	1 2 3 4 5	Alegría
Indiferencia	1 2 3 4 5	Admiración	Indiferencia	1 2 3 4 5	Admiración	Indiferencia	1 2 3 4 5	Admiración
Agrado	1 2 3 4 5	Desagrado	Agrado	1 2 3 4 5	Desagrado	Agrado	1 2 3 4 5	Desagrado
inseguridad	1 2 3 4 5	Seguridad	inseguridad	1 2 3 4 5	Seguridad	inseguridad	1 2 3 4 5	Seguridad
Miedo	1 2 3 4 5	Tranquilidad	Miedo	1 2 3 4 5	Tranquilidad	Miedo	1 2 3 4 5	Tranquilidad
Rabia	1 2 3 4 5	Amor	Rabia	1 2 3 4 5	Amor	Rabia	1 2 3 4 5	Amor

- ¿Qué problemáticas encuentras en la ciudad de Bogotá?

_____
_____
_____

¿Qué aspectos positivos resaltas de la ciudad de Bogotá?

_____
_____
_____

- Define con una palabra cada una de las categorías en los tres espacios.

Espacio	Color	Sonido	Sabor	Olor
Colegio				
Barrio				
Ciudad				

5. Juan quiere seguir conociendo tu barrio y la ciudad, por ello te pide que favor que durante la semana, utilizando tu teléfono móvil o una cámara fotográfica, registres a través de una fotografía un lugar que consideres significativo o importante de tu barrio o de la ciudad. Envíala al correo electrónico indicado escribiendo el nombre del lugar y la razón por la cual es significativo para ti.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN Y POR AYUDAR A JUAN.

Anexo 3: Instrumento: encuesta Valencia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / VNIVERSITAT DE VALÈNCIA	**Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía**
	Instrumento: encuesta Valencia

1. Juan acaba de llegar a la ciudad de Valencia y ha entrado a estudiar a tu curso, Juan quiere saber:

- Nombre del Instituto: _____
- Curso en el que se encuentra: _____
- Barrio donde se encuentra en el instituto: _____
- Edad que tienes: _____
- Lugar donde naciste: _____
- Tiempo que llevas viviendo en Valencia: _____

2. Juan quiere saber qué lugares te son agradables en el instituto, cuáles no lo son y por qué. Contesta en la tabla.

Lugares Agradables	Porque…
Lugares desagradables	Porque…

3. Juan llegó a vivir al barrio Algiros. De su casa al instituto lo han traído en coche y ha visto varios lugares, entre ellos la calzada del tranvía y la Universidad de Valencia.

- ¿En qué barrio vives tu? _____
- ¿En qué medio de transporte llegas hasta el instituto?
  _____
- ¿Qué lugares son representativos en el trayecto de tu casa al instituto?

_____
_____
_____
_____

4. Juan quiere conocer tu barrio, ¿qué lugares le recomendarías visitar? ¿cuáles no? ¿por qué? Contesta en la tabla.

Lugares que recomiendas	Porque…
Lugares que no recomiendas	Porque…

5. Juan se ha tomado estas fotografías. Escoge una de ellas, señálala y contesta las preguntas.





- ¿Qué lugar es?
  _____
- ¿Qué representa?

_____
_____
_____
_____
_____

- ¿Crees que las personas de la ciudad se sientan identificadas con este lugar? _____ ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____

¿Qué otros lugares le recomendarías a Juan visitar de Valencia? ¿Por qué?

_____
_____

_____

_____

6. ¿Qué sentimiento tienes por los siguientes lugares? Marca el número que más se acerque al sentimiento que te produce el instituto, el barrio y la ciudad, siendo 1 el más bajo y 5 el más alto.

Instituto			Barrio			Ciudad		
Tristeza	1 2 3 4 5	Alegría	Tristeza	1 2 3 4 5	Alegría	Tristeza	1 2 3 4 5	Alegría
Indiferencia	1 2 3 4 5	Admiración	Indiferencia	1 2 3 4 5	Admiración	Indiferencia	1 2 3 4 5	Admiración
Agrado	1 2 3 4 5	Desagrado	Agrado	1 2 3 4 5	Desagrado	Agrado	1 2 3 4 5	Desagrado
inseguridad	1 2 3 4 5	Seguridad	inseguridad	1 2 3 4 5	Seguridad	inseguridad	1 2 3 4 5	Seguridad
Miedo	1 2 3 4 5	Tranquilidad	Miedo	1 2 3 4 5	Tranquilidad	Miedo	1 2 3 4 5	Tranquilidad
Rabia	1 2 3 4 5	Amor	Rabia	1 2 3 4 5	Amor	Rabia	1 2 3 4 5	Amor

- ¿Qué problemáticas encuentras en la ciudad de Valencia?

_____

_____

_____

¿Qué aspectos positivos resaltas de la ciudad de Valencia?

_____

_____

_____

- Define con una palabra cada una de las categorías en los tres espacios.

Espacio	Color	Sonido	Sabor	Olor
Instituto				
Barrio				
Ciudad				

7. Juan quiere seguir conociendo tu barrio y la ciudad, por ello te pide que favor que durante la semana, utilizando tu teléfono móvil o una cámara fotográfica, registres a través de una fotografía un lugar que consideres significativo o importante de tu barrio o de la ciudad. Envíala al correo electrónico indicado escribiendo el nombre del lugar y la razón por la cual es significativo para ti.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN Y POR AYUDAR A JUAN.

Anexo 4: Instrumento: encuesta São Paulo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / VNIVERSITAT DE VALÈNCIA	**Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía**
	Instrumento: encuesta São Paulo

1. Juan acaba de chegar na cidade de São Paulo e entrou para estudar seu escola, Juan quer saber

- Nome da escola: _____
- Curso em que você é: _____
- bairro onde você está na escola: _____
- Idade você tem: _____
- Lugar onde você nasceu: _____

2. Juan quer saber quais lugares são bons para você na escola, quais não são e por quê. Responda na tabela.

Lugares Agradáveis	Porque…
Lugares desagradáveis	Porque…

3. Juan quer conhecer o bairro onde a escola está localizada. Faça um mapa que mostre a rota que você faz da sua casa até a escola. Então responda as perguntas.

- Em que bairro você mora?_____
- Em que bairro é a escola?_____
- Que meios de transporte você atinge na escola?_____
- Quais lugares são representativos no caminho de sua casa para a escola?

_____
_____
_____
_____
_____

4. Observe as fotografias, escolha uma delas e descreva os elementos que você encontra nela.

Descrição:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Desenhe o bairro onde a escola está localizada, então localize nesta representação as fotografias escolhidas dizendo aos seus colegas o que cada lugar representa.

6. Juan tomou estas fotografias. Escolha um deles, aponte-o e responda às perguntas.





- O que é esse lugar?_____
- Que representa?

_____
_____
_____
_____

- Você acha que as pessoas da cidade se identificam com este lugar? _____

Por qué?

_____
_____
_____
_____

- Que outros lugares você recomendaria a Juan visitar de São Paulo? Por qué?

_____
_____
_____

_____
_____

- Que problemas você encontra na cidade de São Paulo?

_____
_____
_____
_____

- Quais aspectos positivos você destaca da cidade de São Paulo?

_____
_____
_____
_____

7. Que sentimento você tem para os seguintes lugares? Marque o número que mais se aproxima do sentimento que a escola, o bairro e a cidade produzem, sendo 1 o menor e 5 o mais alto.

Escola			Bairro			Cidade		
Tristeza	1 2 3 4 5	Felicidade	Tristeza	1 2 3 4 5	Felicidade	Tristeza	1 2 3 4 5	Felicidade
Indiferença	1 2 3 4 5	Admiração	Indiferença	1 2 3 4 5	Admiração	Indiferença	1 2 3 4 5	Admiração
Desprazer	1 2 3 4 5	Bem vindo	Desprazer	1 2 3 4 5	Bem vindo	Desprazer	1 2 3 4 5	Bem vindo
insegurança	1 2 3 4 5	Segurança	insegurança	1 2 3 4 5	Segurança	insegurança	1 2 3 4 5	Segurança
Medo	1 2 3 4 5	Tranquilidade	Medo	1 2 3 4 5	Tranquilidade	Medo	1 2 3 4 5	Tranquilidade
Raiva	1 2 3 4 5	Amor	Raiva	1 2 3 4 5	Amor	Raiva	1 2 3 4 5	Amor

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO E POR AJUDA AO JUAN.

Anexo 5: Instrumento: Ficha de observación

	Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía
	Instrumento: ficha de observación

Nombre:		
Fecha:		
Lugar:		
Curso:		
Tema:		
Objetivo:		
Categorías	**Descripción**	**Observaciones/reflexiones**
Percepciones		
Imagen de la ciudad		
Imaginarios urbanos		

Anexo 6: Instrumento: entrevista semi-estructurada

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / VNIVERSITAT DE VALÈNCIA	**Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía**
	Instrumento preguntas entrevista semiestructurada

Entrevistado: Doctor Joan Pagès Blanch, Universidad Autónoma de Barcelona.
Entrevistador: Doctorando Luis Guillermo Torres, Universidad Pedagógica Nacional.

Preguntas orientadoras:

1. Desde su experiencia educativa ¿cuáles son las principales problemáticas que enfrenta la educación en ciencias sociales en la actualidad?
2. ¿Qué aspectos considera debería potenciar la escuela ante las problemáticas enunciadas?
3. En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y la geografía ¿qué papel tiene la cotidianidad de los estudiantes?
4. ¿Qué importancia le da a la ciudad dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?
5. ¿Qué importancia tiene la categoría tiempo histórico para el estudio de la ciudad?
6. ¿Qué atributo social, histórico y geográfico encuentra único en Barcelona en comparación a otras ciudades en Iberoamérica?
7. ¿Qué lugares son representativos en Barcelona? ¿Cuáles de ellos contribuyen en una imagen positiva de la ciudad? ¿cuáles no? ¿por qué?
8. Desde su experiencia profesional ¿Cómo define el concepto de imaginario Urbano? ¿qué relación tiene este concepto con el tiempo histórico?
9. ¿Qué imaginarios predominan en la ciudad de Barcelona?
10. ¿Qué importancia tienen los imaginarios en el estudio temporal y espacial de las ciudades?

Entrevistado: Doctora Paula Vera, Investigadora CONICET.
Entrevistador: Doctorando Luis Guillermo Torres, Universidad Pedagógica Nacional.

Preguntas orientadoras:

1. Desde su experiencia ¿Qué importancia tienen los estudios urbanos en la actualidad?
2. ¿Qué problemas enfrenta el estudio de lo urbano la actualidad?
3. ¿Qué aspectos considera debería potenciar la educación ante las problemáticas enunciadas?

4. ¿Qué importancia le da a lo urbano dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?
5. ¿Qué atributos sociales, históricos y geográficos encuentra únicos en ciudades como Rosario y Buenos Aires en comparación a otras ciudades en Iberoamérica?
6. ¿Qué lugares son representativos en Rosario y en Buenos Aires? ¿Cuáles de ellos contribuyen en una imagen positiva de estas ciudades? ¿cuáles no? ¿por qué?
7. Desde su experiencia profesional ¿Cómo define el concepto de imaginario Urbano?
8. ¿Qué imaginarios predominan en las ciudades de Rosario y Buenos Aires?
9. ¿Qué importancia tienen los imaginarios en el estudio de las ciudades?

Entrevistado: Doctor Xosé Manuel Souto González, Universidad de Valencia.
Entrevistador: Doctorando Luis Guillermo Torres, Universidad Pedagógica Nacional.

Preguntas orientadoras:

1. Desde su experiencia educativa ¿cuáles son las principales problemáticas que enfrenta la educación geográfica en la actualidad?
2. ¿Qué aspectos considera debería potenciar la escuela ante las problemáticas enunciadas?
3. En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía ¿qué papel tiene la cotidianidad de los estudiantes?
4. ¿Qué importancia tiene la categoría innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales?
5. ¿Qué importancia le da a la ciudad dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía?
6. ¿Qué atributo social, histórico y geográfico encuentra único en Valencia en comparación a otras ciudades en Iberoamérica?
7. ¿Qué lugares son representativos en Valencia? ¿Cuáles de ellos contribuyen en una imagen positiva de la ciudad? ¿cuáles no? ¿por qué?
8. Desde su experiencia profesional ¿Cómo define el concepto de imaginario Urbano?
9. ¿Qué imaginarios predominan en la ciudad de Valencia?
10. ¿Qué importancia tienen los imaginarios en el estudio temporal y espacial de las ciudades?

Anexo 7: Fotografía grupo focal



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL / VNIVERSITAT DE VALÈNCIA	**Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía** **Instrumento: ficha interpretación fotografías**

Nombre:			
Fecha:			
Lugar:			
Autor:			
Fotografía	**Elementos**	**Técnicas**	**Relaciones**
	Punto	Planos	Cualitativas
	Línea		Espaciales
	Superficie	Ángulos	Estructurales
	Color		Subjetivas
	Escala	Profundidad	Sociales