



Las imágenes fotográficas de los espacios urbanos. La percepción espacial del medio urbano en adolescentes de Bogotá, Valencia y São Paulo

Luis Guillermo Torres Pérez 

Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales, Colombia
Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá DC, Colombia
luguitope@gmail.com

Las imágenes fotográficas de los espacios urbanos. La percepción espacial del medio urbano en adolescentes de Bogotá, Valencia y São Paulo (Resumen)

Las estrategias de enseñanza, desde las cuales se busca generar aprendizajes significativos acerca del espacio geográfico, encuentran en la percepción, los imaginarios y la imagen de la ciudad representada en la fotografía, un potencial didáctico relevante para el desarrollo del pensamiento espacial. Como propuesta didáctica para la enseñanza de la ciudad, resultante del trabajo de investigación en el proceso de formación doctoral, se presenta la fotografía como una categoría de análisis, una técnica de investigación y un lenguaje que abarca la cotidianidad de los sujetos desde sus vivencias y sus experiencias. Dicha propuesta derivó en un trabajo de interpretación sobre la percepción, las imágenes de la ciudad y los imaginarios urbanos que construyeron los estudiantes de educación básica secundaria en tres ciudades de Iberoamérica: Bogotá, Valencia y São Paulo. Los elementos analizados sirvieron de base para generar la propuesta didáctica que, desde la composición de la imagen fotográfica por parte de los adolescentes participantes, permitieron avanzar en la construcción del conocimiento espacial, temporal y social de la ciudad, vista como una construcción social y un texto que se reinventa constantemente.

Palabras clave: Didáctica de la geografía, ciudad, fotografía, percepción del medio urbano, imaginarios urbanos.

Recepción: 3 de septiembre de 2023

Aceptación: 12 de octubre de 2023



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional
© Copyright: Luis Guillermo Torres Pérez, 2023.

Les imatges fotogràfiques dels espais urbans. La percepció espacial del medi urbà en adolescents de Bogotá, València i São Paulo (Resum)

Les estratègies d'ensenyament, des de les quals es busca generar aprenentatges significatius sobre l'espai geogràfic, troben en la percepció, els imaginaris i la imatge de la ciutat representada a la fotografia, un potencial didàctic rellevant per al desenvolupament del pensament espacial. Com a proposta didàctica per a l'ensenyament de la ciutat, resultant del treball de recerca en el procés de formació doctoral, es presenta la fotografia com una categoria d'anàlisi, una tècnica de recerca i un llenguatge que abasta la quotidianitat dels subjectes des de les seves vivències i les seves experiències. Aquesta proposta va derivar en un treball d'interpretació sobre la percepció, les imatges de la ciutat i els imaginaris urbans que van construir els estudiants d'educació bàsica secundària a tres ciutats d'Iberoamèrica: Bogotá, València i São Paulo. Els elements analitzats van servir de base per generar la proposta didàctica que, des de la composició de la imatge fotogràfica per part dels adolescents participants, van permetre avançar en la construcció del coneixement espacial, temporal i social de la ciutat, vista com una construcció social i un text que es reinventa constantment.

Paraules clau: Didàctica de la geografia, ciutat, fotografia, percepció del mig urbà, imaginaris urbans.

Photographic images of urban spaces. The spatial perception of the urban environment in adolescents from Bogotá, Valencia and São Paulo (Abstract)

The teaching strategies, from which it is pretended the generation of significant learning about the geographic space, are found in perception, imaginaries and the image of the city represented through photography, a relevant didactic potential for the development of spatial thought. As a didactic proposal for the education about the city, resulting from the research work in the doctoral training process, photography is presented as a category of analysis, a research technique and a language that covers the daily life of the subjects from their lives and their experiences. As a result of this proposal, it was obtained an interpretative work about perception, images of the city and urban imaginaries that were built by the students of basic secondary education in three Ibero-American cities: Bogotá, Valencia and São Paulo. The analyzed elements were useful as the basis for generating the didactic proposal that, from the composition of the photographic image by the adolescents who participated, allowed a progress in the construction of the spatial, temporal and social connection of the city, seen as a social construction and a text that is constantly reinvented.

Keywords: Didactics of geography, city, photography, perception of the urban environment, urban imaginaries.

Introducción

El proceso histórico conflictivo de Colombia necesitaba de una reflexión educativa en torno al papel que cumplen las ciencias sociales escolares en la comprensión y el análisis de la realidad social. Bajo esta idea, durante el proceso de formación como magister, se llevó a cabo una investigación sobre cómo los exintegrantes de grupos armados ilegales, en su proceso de reintegración a la sociedad civil, percibían y vivían la ciudad¹. Como resultado de esta indagación, además de identificar los elementos que configuraban la imagen de la ciudad, surgió, como estrategia de innovación, el uso de la imagen como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje del medio urbano.

¹ Torres Pérez, 2013.

Con este antecedente, para el desarrollo de la investigación titulada: “Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía” en el marco de los doctorados en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia y en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia, España (en régimen de cotutela)², surge una propuesta didáctica que integra la interpretación de las percepciones y de los imaginarios urbanos, que construyen los estudiantes de educación básica secundaria con la composición de la imagen fotográfica.

Para realizar este ejercicio se eligieron diferentes instituciones educativas en tres ciudades iberoamericanas: Bogotá (Colombia), Valencia (España) y São Paulo (Brasil). En cada una de las ciudades se implementaron una serie de técnicas que, desde el enfoque etnográfico y fenomenológico, buscaron comprender la construcción de la imagen de la ciudad, desde las percepciones y los imaginarios de los estudiantes, y su respectiva representación a partir de la interpretación y composición de la imagen fotográfica.

El presente documento da cuenta, desde la perspectiva de la educación geográfica³ y de la didáctica de la geografía⁴, de las bases teóricas y metodológicas que integran la propuesta didáctica a partir de categorías como: la ciudad como construcción social⁵, los imaginarios urbanos como elaboraciones simbólicas y emotivas de los espacios públicos⁶, la percepción como configuradora de las prácticas espaciales⁷ y la fotografía como lenguaje que construye conocimiento⁸ y representación de la experiencia espacial⁹.

También socializa los principales resultados de la indagación en cuanto a las topofilias, las topofobias¹⁰, la imagen de la ciudad¹¹ y los imaginarios urbanos¹² que poseen los estudiantes que habitan las tres ciudades mencionadas. Además del uso de la imagen fotográfica para lograr desarrollar habilidades y relaciones cognitivas, espaciales y temporales en la construcción del conocimiento.

Texto y contexto, enseñar y aprender el medio urbano

El mundo se enfrenta a una realidad urbana. Actualmente, según la ONU, el 55% de la población mundial se concentra en las ciudades y se espera que para el año 2050 la cifra llegue al 68%. En Colombia, según el último censo de población¹³, el 71% de sus habitantes residen en ciudades o zonas urbanas. Estas dinámicas inciden de manera directa en las formas de experimentar y habitar el espacio geográfico.

² Una síntesis de este proceso se puede consultar en Torres, 2022.

³ Rodríguez de Moreno, 2000.

⁴ Souto, 1999.

⁵ Sudjic, 2017.

⁶ García Canclini, 2010 y Silva, 2009.

⁷ Capel, 1973.

⁸ Sontang, 2010.

⁹ Barthes, 2010.

¹⁰ Tuan, 2007.

¹¹ Lynch, 2000.

¹² Silva, 2009.

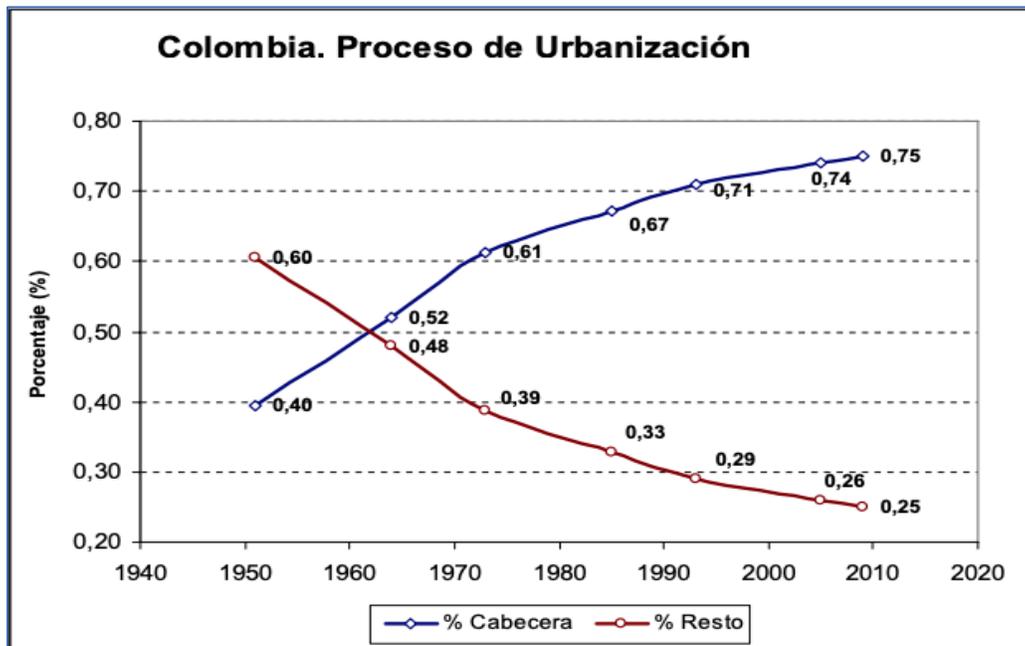
¹³ Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, realizó en 2018 el último censo de población, a la fecha registrado, para Colombia.

En Colombia, diferentes circunstancias han permitido el incremento en la población urbana; la explosión demográfica y las migraciones internas, son las principales. Durante el siglo XX, la población aumentó de manera exponencial. Al iniciar el siglo el número de habitantes no superaba los 4.500.000, ya, para el año 2000, la cifra sobrepasó los 39.000.000. En lo transcurrido del siglo XXI se sigue evidenciando un aumento importante. En el último censo de población, en 2018 los habitantes de Colombia sumaban un total de 48.258.494 y en 2023 se estima que 52.215.503 personas residen en el país, de las cuales, cerca de 37.000.000 habitan las ciudades y las cabeceras municipales.

Respecto a las migraciones internas, estas se relacionan con el ideal de alcanzar una mejor calidad de vida reflejado en el acceso al de estudio, la mejora en las condiciones laborales y en la posibilidad de un ascenso social. Además, los procesos sociales, de forma específica durante la segunda mitad del siglo XX, influyeron en los movimientos migratorios entre el campo y la ciudad. El llamado “Periodo de la Violencia Bipartidista” a mediados del siglo y, posteriormente, el desarrollo del conflicto armado, han sido las principales causas de los desplazamientos forzados en el país.

Durante la segunda mitad del siglo XX, Colombia fue testigo de un incremento en la población de las ciudades y de las cabeceras municipales; lo que representa un proceso de urbanización acelerado (Figura 1) y, junto a este, las dinámicas y las relaciones socio-espaciales también se han transformado.

Figura 1. Proceso de urbanización en Colombia (1950-2010)

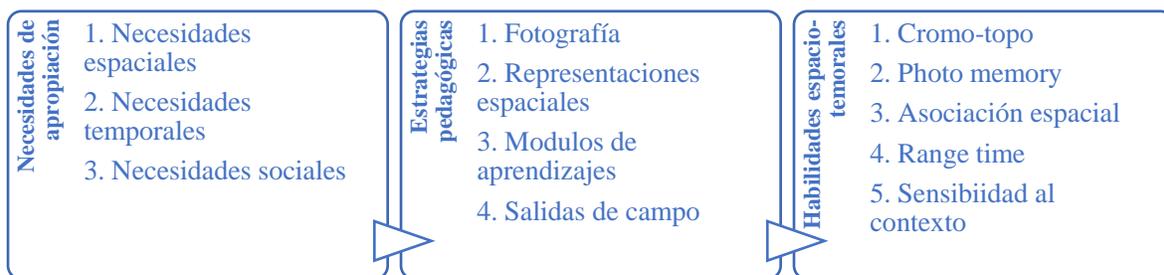


Fuente: DANE, 2019

Con este contexto, las ciencias sociales escolares deben propiciar espacios de reflexión acerca de las maneras de cómo estas dinámicas influyen en la cotidianidad de los habitantes y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que buscan una interpretación de la realidad social y el desarrollo del pensamiento espacial de los estudiantes. Con esta intención, diferentes docentes inmersos en grupos de investigación o desde su experiencia educativa¹⁴, han participado en propuestas que permiten la construcción de un conocimiento social desde los conceptos, las habilidades y las actitudes que conllevan al análisis y a la transformación de las realidades socio-espaciales.

En este sentido, desde la experiencia docente e investigativa del autor, se desarrolló una investigación entre los años 2011 y 2013 sobre los procesos de apropiación del medio urbano en personas en reintegración social luego de su desmovilización de grupos armados ilegales¹⁵. Como resultados de la indagación se logró interpretar las necesidades de apropiación, las estrategias pedagógicas y las habilidades espacio-temporales desarrolladas (Figura 2 y Cuadro 1).

Figura 2. Necesidades, estrategias y habilidades interpretadas



Fuente: Elaboración propia

¹⁴ Véase, por ejemplo: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (<https://geopaideia.org>), Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica Gea-Clio (<https://geaclio.wordpress.com>) y Foro iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad Geoforo (<http://geoforo.blogspot.com>).

¹⁵ La investigación en mención se titula: “La alfabetización de la ciudad: Un aporte a la apropiación del medio urbano”, desarrollada en el marco de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria en la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia). El objetivo de la indagación fue establecer los tipos de habilidades espacio-temporales que pueden desarrollar los desvinculados de grupos armados ilegales, en el Programa de Educación Continuada de Cafam, para que mejoren la apropiación del medio urbano bogotano a partir de las percepciones y los significados que tienen de ciudad. Ver, Torres, 2013 (<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/841?show=full>).

Cuadro 1. Descripción de necesidades, estrategias y habilidades

Necesidades de apropiación				
Espaciales		Temporales		Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento • Tamaño • Direcciones • Transporte • Orientación • Ubicación • Localización • Puntos de referencia • Territorialidad 		<ul style="list-style-type: none"> • Distancia • Sucesión • Palimpsesto • Continuidad 		<ul style="list-style-type: none"> • Prevención • Desconfianza • Discriminación • Cambio de identidad • Confrontación
Estrategias pedagógicas				
Fotografía	Representaciones espaciales	Módulos de aprendizaje	Salidas de campo	
Es una posibilidad para captar la realidad de los participantes desde sus intencionalidades. Es un desafío desde su interpretación y análisis.	Permiten la conexión, la relación y la integración de elementos espaciales con una carga emocional. Se utiliza la cartográfica mental de los espacios y las habilidades cognitivas y espaciales.	Secuencia de aprendizaje que involucra los aspectos espaciales, temporales y sociales del medio urbano desde la experiencia de los participantes.	Con el propósito de reconocer el espacio, identificar patrones de movilidad, reconocer la historia de la ciudad, identificar fenómenos sociales y de aplicación de los aprendizajes.	
Habilidades espacio-temporales				
Cromo-tomo	Photo-memory	Asociación espacial	Range-time	Sensibilidad al contexto
Habilidad para establecer relaciones entre el color y el espacio	Habilidad que permite recordar con un número casi exacto de detalles un lugar o espacio	Habilidad que se desarrolla para comparar, contrastar y asociar espacios	Habilidad se tiene en cuenta la distancia y el tiempo en los recorridos por la ciudad.	Generar procesos cognitivos y afectivos para comprender y transformar el medio urbano

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los hallazgos encontrados, la fotografía se estableció como una de las estrategias que permitió retratar e interpretar la realidad social de los sujetos inmersos en la investigación. En esta primera aproximación se concluyó que, dentro de los procesos didácticos para las ciencias sociales y para los procesos investigativos, la imagen fotográfica, desde su composición, logra registrar el trabajo de campo y activar la memoria de los participantes, al tiempo de reconocer su espacio¹⁶. En este sentido:

¹⁶ Torres, 2013.

El análisis fotográfico para asuntos investigativos tiene diferentes acepciones, una de las más utilizadas es la de la imagen como fuente histórica. Sin embargo, su utilización para interpretar como es percibido, imaginado y aprendido el medio urbano es valiosa, no solo para el investigador, sino también para el participante al reconocerse dentro del espacio y reconocer elementos que no habían sido tenidos en cuenta en su proceso de apropiación¹⁷.

Para lo cual, se tuvieron en cuenta especificaciones técnicas relacionadas con la fotografía como el enfoque, el ángulo, la amplitud de fondo o los planos, esto con el ánimo de evidenciar aspectos espaciales y temporales. Aquí se hizo indispensable la voz del participante para comprender la intencionalidad de la imagen, así como para interpretar los procesos cognitivos que influyen en el desarrollo del pensamiento espacial (Figura 3 y Cuadro 2).

Figura 3. Territorio (Composición de un participante)



Fuente: Torres, 2013.

Relato:

...Queda el puente del caño [...] que hace división en el barrio [...] a este lado queda el barrio donde yo vivo: el barrio Nueva Colombia, la Esmeralda enseguida, y bajando así por la central, hacia abajo queda el barrio Manitas, barrio Villa gloria, Villas del Diamante más atrás. Hacia acá, ya pasando el puente queda Vista Hermosa. Este puente no hace mucho que lo hicieron. Debajo de este puente había otro puentecito, entonces, ese puente se prestaba mucho para los atracos y todo, entonces por eso hicieron este puente.

¹⁷ Torres, 2013, p. 105.

Cuadro 2. Análisis fotografía

Categoría	Descripción
Especificaciones técnicas	Foto en exterior. En plano abierto Elementos en conjunto Hay prevalencia del puente en el primer plano. Hay profundidad en el plano. Se evidencian elementos urbanos y naturales.
Análisis de la secuencia	Se encuentran elementos que permite hacer una división territorial entre barrios. En este caso el puente representa un límite y punto de conexión. Evidencia también como los cambios en el espacio producen diferentes sensaciones: pasa de una topofobia a una topofilia. Se relaciona un antiguo puente con delincuencia, ahora un nuevo puente como punto de entrada y conexión entre barrios. Se evidencia un buen contraste de elementos, no se establece si de forma intencionada o no.

Fuente: Torres, 2013.

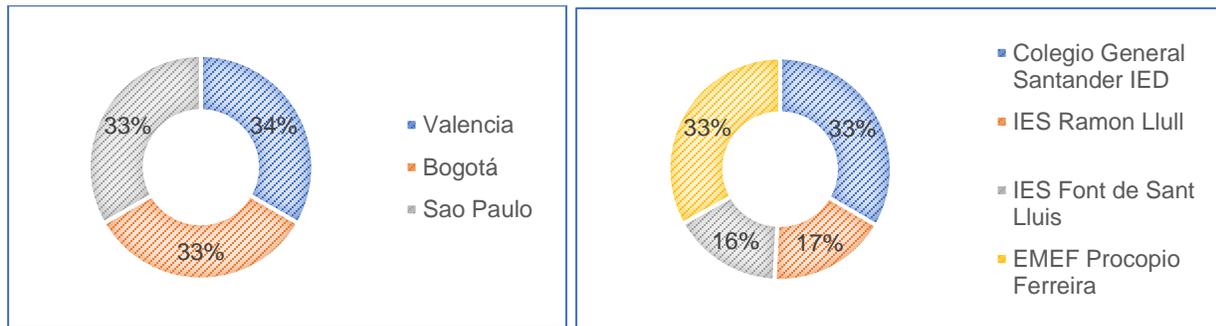
Con este antecedente, la composición de la imagen fotográfica se convirtió en una oportunidad investigativa y didáctica potente. Por lo tanto, el interés que demarcó la investigación de doctorado denominada “Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía”¹⁸, fue el de interpretar los 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. Para esto, la fotografía fue asumida no solo como una herramienta metodológica, también como una categoría de análisis para interpretar la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos que los estudiantes de Básica Secundaria poseían de tres ciudades iberoamericanas: Bogotá (Colombia), Valencia (España) y São Paulo (Brasil) (Figura 4).

La selección de las ciudades obedeció a dos criterios: 1) la ciudad de Bogotá se tomó como punto de partida debido a la relación laboral del investigador con la institución educativa (Colegio General Santander), la ciudades de Valencia y de São Paulo se eligieron como punto de comparación para interpretar aspectos comunes y disimiles en la configuración de las percepciones, la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos a nivel Iberoamericano; 2) la oportunidad de ingreso a las instituciones educativas en las tres ciudades, en Bogotá, por el vínculo laboral del investigador, en Valencia y São Paulo por ser las ciudades donde se desarrolló la pasantía de la investigación. Respecto a la población, los estudiantes que participaron pertenecían a cuatro instituciones educativas: General Santander IED (Bogotá), IES Ramón Llull y IES Font de Sant Lluís (Valencia) y EMEF Procopio Ferreira (São Paulo) (Figura 5).

¹⁸ Investigación desarrollada bajo el régimen de cotutela entre el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, y el Doctorado en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia, España.

Figura 4. Porcentaje ciudades participantes

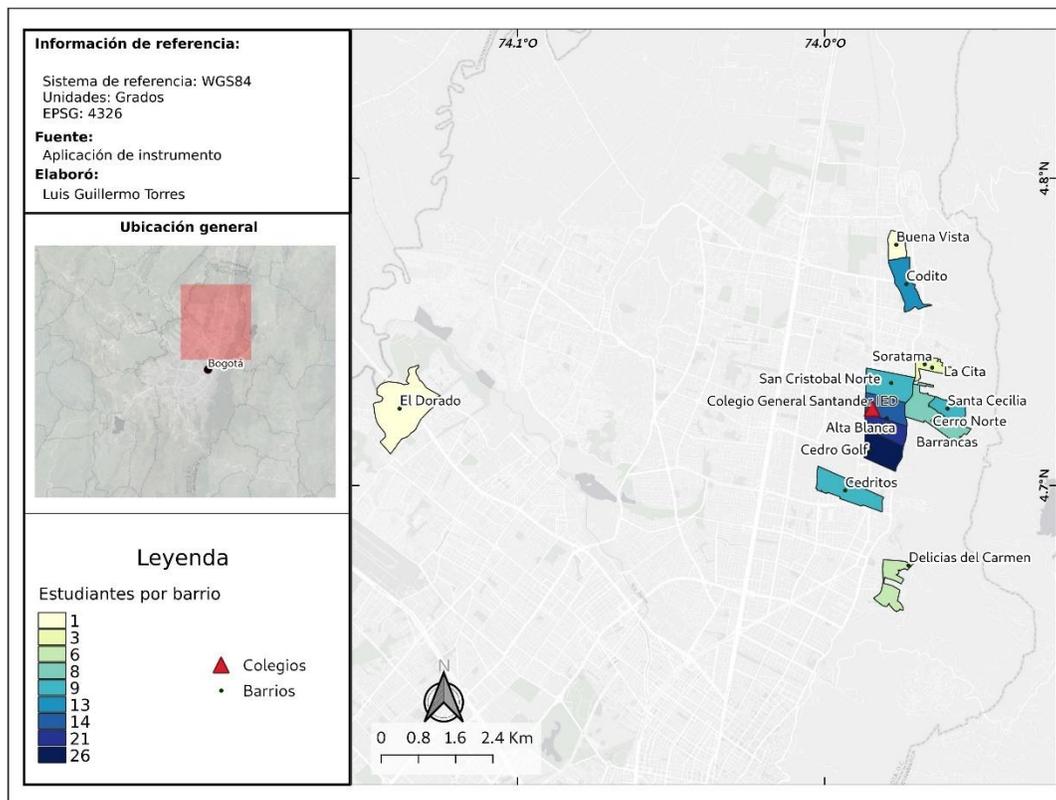
Figura 5. Porcentaje instituciones participantes



Fuente: Elaboración propia

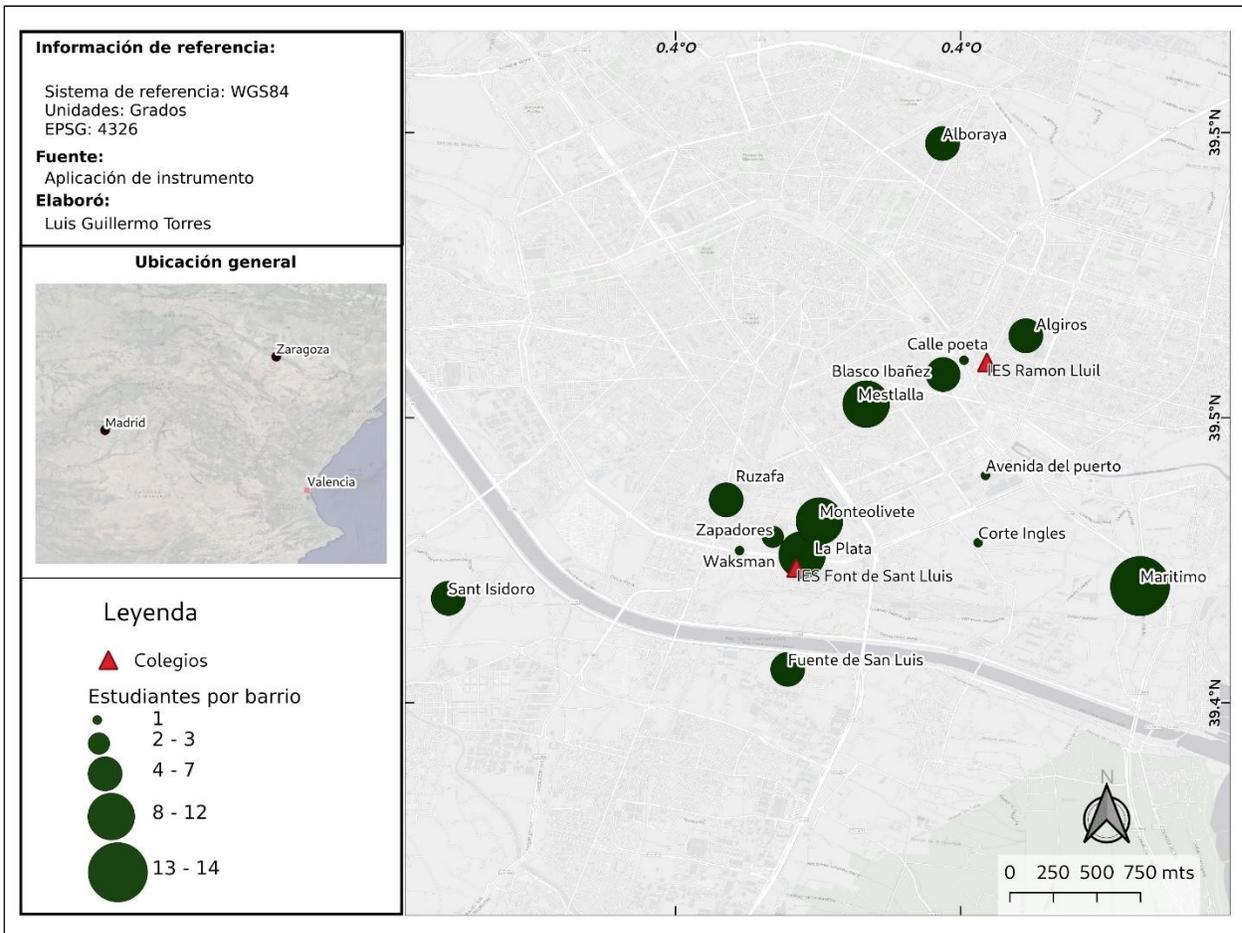
Para caracterizar la población estudiantil participante en la investigación, se aplicó una encuesta con la cual se estableció el lugar de residencia (Figuras 6, 7 y 8) y los medios de transporte más utilizados en su cotidianidad (Figura 9). Esto, con el propósito de identificar ubicación respecto a las instituciones educativas y establecer ciertos patrones respecto a la percepción del espacio mediada por las formas de desplazamiento.

Figura 6. Barrios de residencia estudiantes, Bogotá



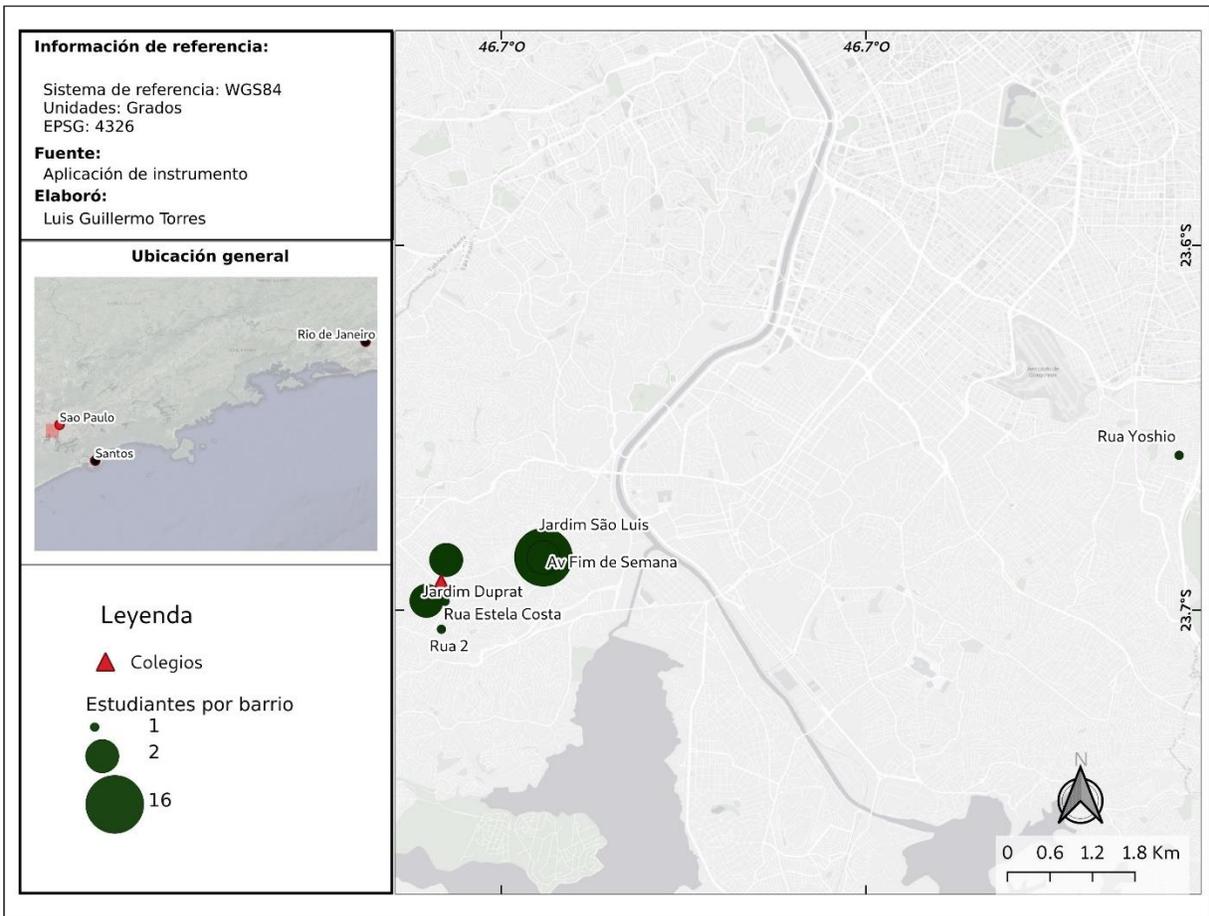
Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Barrios de residencia estudiantes, Valencia



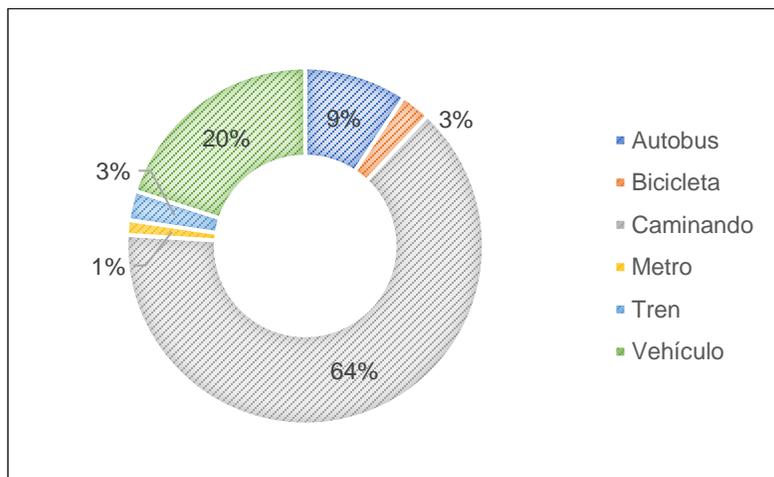
Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Barrios de residencia estudiantes, São Paulo



Fuente: Elaboración propia

Figura 9. Medios de transporte



Fuente: Elaboración propia

En las tres ciudades se evidenció que en los barrios aledaños a las instituciones educativas era donde se concentraba la mayor parte de la población estudiantil. Sin embargo, en el caso de Valencia, se reflejó una variable al encontrar un alto grado de concentración en dos barrios que no son aledaños a los centros educativos. Para el Colegio General Santander (en la ciudad de Bogotá), los barrios de mayor concentración fueron Barrancas, Alta Blanca y Cerro Golf, seguido de los barrios El Codito, San Cristóbal Norte, Santa Cecilia y Cedritos. Los de menor concentración fueron Cerro Norte, Delicias del Carmen, La Cita, Buena Vista y El Dorado. Para el caso de la Institución Procopio Ferreira (en la ciudad de São Paulo), el barrio de mayor concentración fue Jardim de São Luis, seguido de Jardim Duprat, Rua Estela Costa y la Avenida Fim de Semana.

En la ciudad de Valencia los barrios de mayor concentración residencial de los estudiantes del instituto Font de Sant Lluís fueron Marítimo, Monteolivete y La Plata, seguido de Ruzafa y Font de Sant Lluís. Para el caso del instituto Ramon Llull, los barrios de mayor concentración fueron Mestlalla, Blasco Ibáñez y Algirós. Las dos variables que llamaron la atención fueron el barrio Marítimo que concentraba gran parte de los estudiantes del Instituto Font de Saint Lluís y algunos estudiantes del instituto Ramon Llull, y el barrio Alboraya, residencia de estudiantes del instituto Ramon Llull.

Respecto a la forma de desplazamiento del lugar de residencia a la institución educativa, se encontró que el 73% de los estudiantes realizaban este recorrido caminando. Les seguía el vehículo con un 15%, el autobús 7% y en menor medida la bicicleta (2%), el tren (2%) y el metro (1%). La ciudad donde se empleaba con mayor regularidad vehículo fue Valencia, mientras que la ciudad donde se utilizaba el autobús fue Bogotá.

Con lo anterior se logró demostrar una relación de vecindad entre el centro de estudios y el barrio de residencia, lo que influye en las formas de desplazamiento y en las dinámicas sociales del contexto escolar. También determina que la imagen de la ciudad esté integrada a la imagen del barrio, debido a que los recorridos cotidianos no llevan a los estudiantes fuera de sus barrios y, por lo tanto, el conocimiento de la ciudad se muestra limitado. Lo anterior también se relacionó con el uso de los medios de transporte, aspecto que 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.

Las categorías que orientaron la interpretación

Como parte del marco teórico que acompañó el análisis de los resultados de la investigación, se tuvieron en cuenta: la educación geográfica, la didáctica de la geografía, la ciudad, los imaginarios urbanos, la imagen de la ciudad, la percepción y la fotografía. Categorías que se mencionan a continuación como parte de un constructo disciplinar, pero también como orientadoras del ejercicio de interpretar la encuesta aplicada y las fotografías compuestas por los estudiantes que participaron en la indagación.

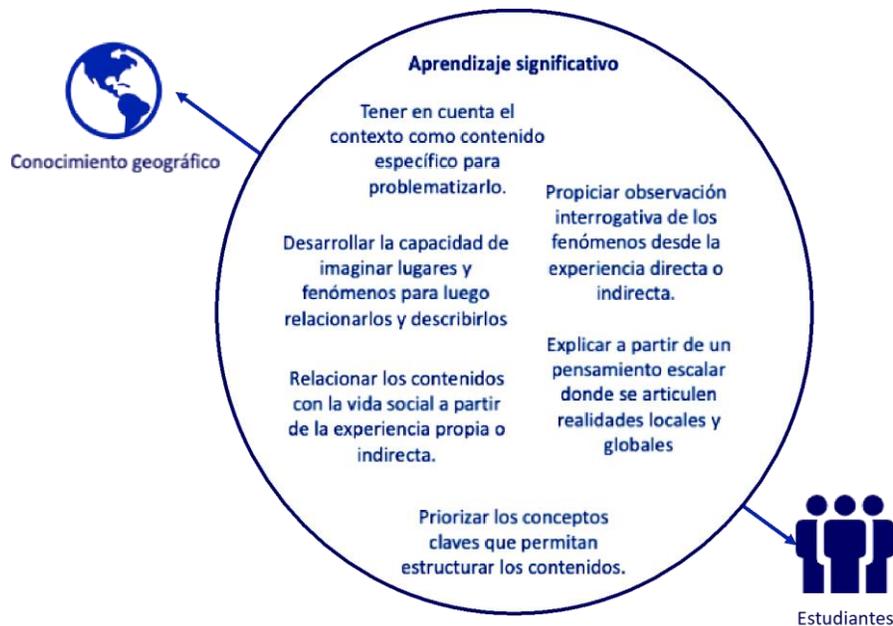
La educación geográfica y la didáctica de la geografía

Al ser uno de los objetivos de la investigación el establecer estrategias didácticas que permitieran mejorar los procesos relacionados con la Educación Geográfica a partir del estudio de la ciudad, las categorías educación geográfica y didáctica de la geografía, permitieron comprender la importancia de la formación ciudadana, la construcción del conocimiento espacial y las estrategias para el aprendizaje de las dinámicas espaciales en el contexto escolar.

La educación geográfica, se sustenta en la relación del saber sobre el medio, las actividades sociales y una reflexión pedagógica. Al respecto Fabian Araya (2017, p. 13), citando a Rodríguez (2000), señala “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”.

Por su parte, Amanda Rodríguez (2000, p. 42) 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”.

Se entiende entonces que 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. Esto implica la construcción de unos conocimientos geográficos relevantes para la vida social. Para Lana Cavalcanti (2017, p. 97) estos 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”. Según la autora, para lograr un aprendizaje significativo, desde la enseñanza de la geografía, se tienen en cuenta ciertos atributos (Figura 10).

Figura 10. Atributos desde la enseñanza de la geografía para el aprendizaje. significativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Cavalcanti (2017)

Ahora, respecto a la Didáctica de la geografía, según Amanda Rodríguez (2010, p. 47), esta se preocupa 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.

En esta misma línea, Xosé Manuel Souto (1999, p. 47) 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.

Por lo tanto, la didáctica de la geografía se entiende como un campo de conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la ciencia geográfica. Este saber educativo se estudia a partir del contexto social al cual pertenece el estudiante y la selección de los conceptos, los contenidos, los procesos y los materiales que proceden del conocimiento disciplinar. Así se efectúa la construcción de significado y sentido del saber geográfico para analizar las dinámicas

espaciales en las cuales los estudiantes se hallan inmersos. Desde la perspectiva de Araya (2017, p. 13), “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”. 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 comprensión 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 con la comprensión 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 lejanos¹⁹.

Por lo tanto, la didáctica de la geografía permite la consecución de los objetivos y propósitos de enseñanza y aprendizaje. Al partir del hecho que existen diferentes formas de enseñar, entendemos que “básicamente la metodología didáctica hace referencia a las maneras que los profesores desarrollan en el aula para mejorar el aprendizaje de sus alumnos”²⁰. Para Souto, la metodología didáctica involucra varios elementos (Figura 11).

Figura 11. Elementos de la metodología didáctica



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

¹⁹ Souto, 1999, p. 79.

²⁰ Souto, 1999, p. 127.

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, va más allá de la transmisión o interpretación de símbolos, da sentido y significado a las relaciones del estudiante con la sociedad y el espacio geográfico.

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.

Sobre la ciudad: sus percepciones, imágenes e imaginarios

La ciudad 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. La ciudad como una construcción social, incluye aspectos subjetivos y colectivos que se encuentran permeados por los sentidos y los significados que sus habitantes dan desde sus prácticas cotidianas en los escenarios privados y públicos.

De esta manera, la ciudad, como espacio geográfico, se interpreta, no solo como contenedor de los elementos urbanos, sino también como una posibilidad para el analizar su origen y su dinamismo en relación con las prácticas de los seres humanos. La ciudad es un fenómeno social y urbano donde se hace presente la experiencia de sus habitantes en espacios y tiempos específicos. Desde la perspectiva de José Luis Romero²¹, la ciudad 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.

Respecto a su identidad, Deyan Sudjik (2017, p. 11) 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”. Así, la identidad de la ciudad se define tanto por los elementos físicos, como por la manera en que las personas se congregan para vivir o trabajar. Se suele relacionar el concepto de ciudad con aquellos elementos que la diferencian 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 puede catalogar o no como ciudad, a lo que Sudjik (2017, p. 25) responde: “definir una ciudad real, en lugar de una simple expresión administrativa, implica un proceso más imaginativo”.

²¹ Romero, 2009.

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.

Es así, como se integra al análisis de la ciudad las percepciones de sus habitantes. Se parte de la idea que los seres humanos utilizamos nuestros sentidos para recibir la información del mundo que nos rodea, y desde esta información se construyen las imágenes, reales y mentales, que dan cuenta de 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.

De esta manera, la percepción, para el caso de los estudiantes que participaron en la investigación, influye en las decisiones que toman ellos mismos 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). Esto permite dar cuenta de la manera como el mundo se construye desde los atributos simbólicos y las prácticas espaciales de cada sujeto.

Para Yi-Fu 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, vivido y concreto en cuanto experiencia personal”²².

Y desde la percepción se construye la imagen de la ciudad, la cual, desde la perspectiva de Kevin 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 mojonos) con alto grado de significado.

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 de los procesos perceptuales y cognitivos, que se reflejan 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”²³. La constitución de la imagen de la ciudad está también permeada por los procesos temporales que hacen que la ciudad no sea un resultado definitivo, “sino sucesión ininterrumpida de fases”²⁴. El tiempo se convierte en otro de los elementos que permiten analizar el concepto de ciudad. La temporalidad marca el ritmo de las

²² Tuan, 2007, p. 13.

²³ Lynch, 2000, p. 9.

²⁴ Lynch, 2000, p. 10.

transformaciones y permanencias de la ciudad en su dimensión morfológica y la cotidianidad de sus habitantes.

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. Como lo plantea Klaske Havik (2017, p. 113): “las prácticas espaciales implican actividad y movimiento y, por ende, tiempo; la experiencia vivida es experiencia en el tiempo”. Así, por ejemplo, desde Horacio Capel (2016), 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.

La comprensión de la ciudad demanda una interpretación de sus variadas dimensiones y facetas. Horacio Capel (2016) propone un análisis a partir de la *urbs*, *la civitas* y *la polis*. 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.

Pero esta construcción social involucra un proceso que relaciona las percepciones individuales y la elaboración de la imagen de la ciudad, un proceso que genera la intersubjetividad del conocimiento. Lo anterior corresponde a los imaginarios urbanos. Se parte que los imaginarios se relacionan con 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. Sin embargo, la capacidad de imaginar, en términos de Alicia Lindón y Daniel Hiernaux “no se reduce a la escala individual”²⁵ por lo tanto en este proceso se hacen presentes procesos sociales intersubjetivos.

Desde los planteamientos de Néstor García Canclini²⁶, 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 inciden en las configuraciones y reconceptualizaciones que se presentan de la ciudad. De esta manera, García Canclini 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 deseáramos que existiera”²⁷. Por lo tanto, los imaginarios acerca de lo urbano, se relacionan de manera directa con la observación y las elaboraciones mentales asociadas a la experiencia y a las expectativas sobre el espacio.

²⁵ Lindón y Hiernaux, 2012, p. 15.

²⁶ García Canclini, 2010.

²⁷ García Canclini, 2010, p. 154.

Ahora, desde la perspectiva de Armando Silva:

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 ciudadanos 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”²⁸.

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 Silva²⁹ los estudios de los imaginarios deben tener presentes tres momentos o “inscripciones” (Cuadro 3).

Cuadro 3. Inscripciones de los imaginarios urbanos

Inscripción psíquica	Inscripción social	Inscripción tecnológica
Esta inscripción observa el tipo de sentimientos que dominan la percepción, en este caso, la espacial.	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.	Hace referencia a las técnicas que permiten la representación, materialización o creación de la visión del mundo, lo cual se asocia con el desarrollo, con el propósito y con el uso de la tecnológica del momento histórico en el cual se inscribe

Fuente: Elaboración propia a partir de Silva (2013).

A partir de los anterior la interpretación de los imaginarios urbanos de los adolescentes, involucro tres niveles de análisis: el subjetivo, el intersubjetivo y el semiótico. 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 analiza el papel del lenguaje en la construcción de las realidades sociales y espaciales a partir de la interpretación de los significados desde la semiótica.

Y es desde las relaciones encontradas teóricamente, entre la percepción, la imagen de la ciudad y los imaginarios urbanos, que se establece una visión educativa de la ciudad. 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 Alexánder Cely y Nubia Moreno³⁰, permiten construir un conocimiento de la ciudad a partir de las formas de vida y

²⁸ Silva, 2009, p. 3.

²⁹ Silva, 2013.

³⁰ Cely y Moreno, 2016.

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 enseñanza³¹.

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 ciudadano³². 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.

La fotografía como posibilidad en la construcción del conocimiento espacial

A partir de Susan 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 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.

Bajo esta línea Javier Marzal 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”³³ 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 Gisèle Freund indica cómo la fotografía se relaciona con “la necesidad de representarse a sí mismo”³⁴. Lo anterior encuentra su sustento en Walter Benjamin (2013), quien entiende la fotografía como una gran posibilidad de cambiar desde la imagen la visión unilateral 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.

Roland 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

³¹ Cely y Moreno, 2016, p. 31.

³² Narváez, 2014.

³³ Marzal, 2010, p. 76.

³⁴ Freund, 1993, p. 13.

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.

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. Así, 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. 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.

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.

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 icónico, es decir, debe entenderse como un trabajo en acción. En este sentido, la fotografía no puede ser separada de su acto de enunciación”³⁵. 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. La fotografía entonces empieza a cumplir una función documental, donde enuncia realidades e imaginarios compartidos socialmente.

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:

- Planos, que involucran la profundidad y el enfoque
- Ángulos, clasificados en: frontal, cenital, desde la distancia y desde el movimiento
- Elementos, entre los cuales se resaltan la colocación, las líneas, los puntos y las curvas
- Color, que se puede clasificar en cromático y monocromático

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 Boris Kossoy (2014) en un elemento didáctico en tanto la experiencia y el acercamiento a las

³⁵ Marzal, 2010, p. 76.

fuentes que permiten una mejor comprensión 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 conhecimento pelo visualizamos microcenários”³⁶ los cuales son identificados por medio de las representaciones. De esta forma, al ser las imágenes intermediarias entre el mundo y los seres humanos, se entiende que estos últimos no acceden al mundo de forma inmediata, por lo tanto, por medio de las imágenes, los sujetos logran imaginar el mundo.

Por lo tanto, las imágenes cumplen función en la construcción del conocimiento al desarrollar habilidades como la imaginación la cual da significado a los conceptos. La imagen fotográfica se basa en dos categorías manipulables desde la técnica fotográfica: el tiempo y el espacio. Por lo tanto, la fotografía posee la capacidad de construir conocimiento y narrar realidades. Al respecto J. Ignacio Chaves 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” (2019, 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 corazón³⁷. 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.

¿Qué perciben los adolescentes sobre las ciudades de Bogotá, Valencia y São Paulo?

Una vez abordadas las categorías que orientan la interpretación de las realidades espaciales construidas por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas enunciadas, se presentan las percepciones que se lograron identificar por parte de los adolescentes respecto a las ciudades de Bogotá, Valencia y São Paulo. Tomando como referente a Tuan (2007), dichas percepciones se sintetizan en topofilias y topofobias. Tanto las filias y las fobias por los lugares, están mediadas por la experiencia del sujeto con el entorno; por lo tanto, no son los lugares en si los que confieren esta denominación, es el mismo sujeto desde sus vivencias que dan ciertos atributos que recuerdan su experiencia. Para el caso de los estudiantes, estas vivencias dan un significado a los espacios de la ciudad, el barrio o la escuela y dan cuenta de las principales percepciones y prácticas espaciales.

En cuanto a las topofilias, en los espacios escolares, el 73% se relacionaron con zonas de concurrencia y donde se desarrollan actividades de socialización o esparcimiento, la mayoría de ellas al aire libre como las zonas verdes, los patios o las canchas. Un 20% de la topofilias tuvieron que ver con aulas específicas. El restante 7% con lugares particulares (Figura 12).

Respecto a las topofilias del barrio y la ciudad: un 40% de los estudiantes las asociaron a lugares históricos o con una vocación cultural (museos, centros históricos, monumentos, centros

³⁶ Kossoy, 2014, p. 84.

³⁷ Chávez, 2019.

culturales); un 30% las relacionó con parques o zonas verdes, aquí se destacaron el parque Simón Bolívar en Bogotá, el Río Turia en Valencia y el parque Ibirapuera en São Paulo; un 15% correspondieron a lugares de entretenimiento como parques de diversiones, playas, entre otros; un 7% se refirió a lugares muy específicos; y el restante 4% a lugares de comercio y plazas determinadas (Figura 13).

Figura 12. Topofilias institución educativa

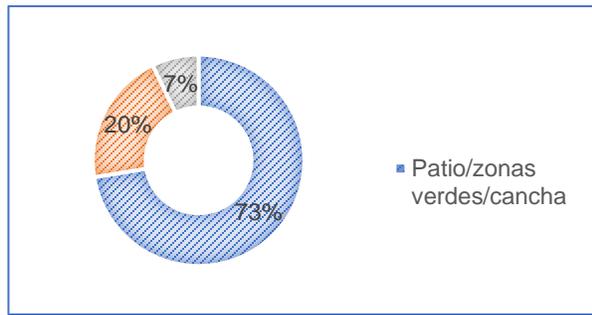
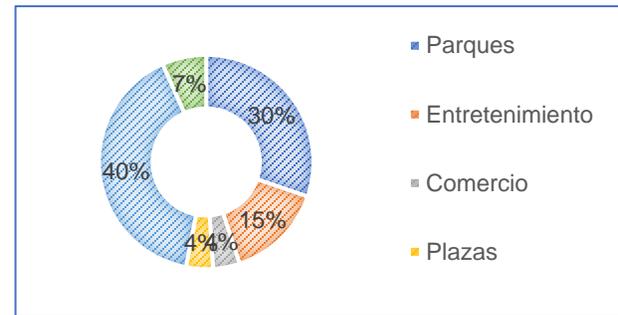


Figura 13. Topofilias barrio y ciudad

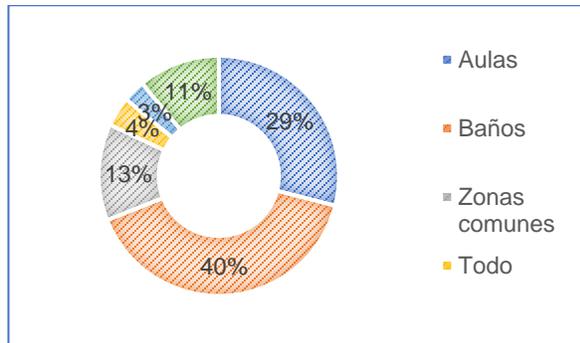
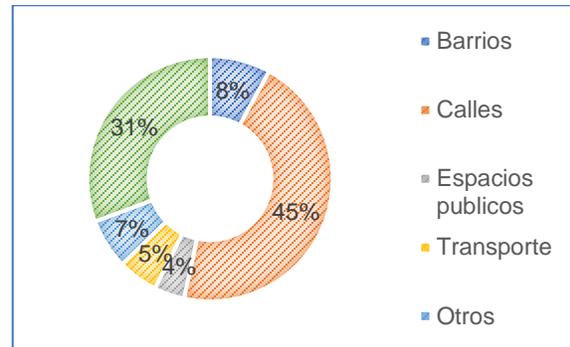


Fuente: Elaboración propia

A partir de los anterior se pudo interpretar que los estudiantes perciben de manera positiva espacios en los cuales existe un grado de identidad por las actividades colectivas o que generen una ruptura de la cotidianidad académica dada en las aulas de clase. Las topofilias del barrio y la ciudad se relacionaron con experiencias donde los estudiantes han logrado un grado de gratificación cognitiva o emocional. En este sentido, se logró establecer identidad y apropiación espacial a partir de elementos significativos materiales y simbólicos, en este caso, lugares con una infraestructura específica que simbolicen prácticas de ocio o interés cultural.

Respecto a las topofobias identificadas en los espacios escolares, el lugar con mayor afectación fue el baño (40%) por razones de la suciedad y del desagrado que produce. En segunda instancia estaban las aulas de clase (29%) debido al ruido que se allí se percibe y por condiciones de infraestructura como la estrechez o el frío que en estos lugares se siente. Algunas zonas comunes como el patio, los pasillos, las puertas de entradas, entre otros, constituyeron el 13% de los espacios considerados desagradables para los estudiantes. Un 4% consideró que toda la institución es topofóbica, un 3% identificó topofobias en oficinas como rectoría o coordinación, que están asociadas a los imaginarios de miedo y autoridad, y el restante 11% no contestaron (Figura 14).

Respecto a las topofobias del barrio y de la ciudad estas se percibieron 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 (Figura 15).

Figura 14. Topofobias barrio y ciudad**Figura 15. Topofobias institución educativa**

Fuente: Elaboración propia

Los lugares que revistieron un significado de topofobia estuvieron relacionados con experiencias sensoriales con un alto grado de rechazo desde la corporeidad. Circunstancias como la suciedad, percibida desde la vista y el olfato, el ruido percibido por la audición, la estrechez percibida desde la relación del cuerpo frente al espacio, el frío o el calor a partir de la exposición de la piel a condiciones ambientales, dio cuenta del papel de los sentidos en la manera como el mundo es apropiado desde las dimensiones espaciales y temporales.

Al mismo tiempo, estas topofobias se relacionaron con temas de inseguridad, suciedad, tráfico vehicular y contaminación. La experiencia de los estudiantes con el espacio, en este caso, se expresó en situaciones sociales concretas; robos, consumo de licor o sustancias psicoactivas en espacios públicos, manejo inadecuado de basuras, la congestión causada por el alto flujo de medios de transporte, principalmente automóviles y los efectos de actividades antrópicas en el ambiente, de manera particular en el aire, el suelo y fuentes hídricas.

A partir de los elementos hallados, se estableció que las percepciones que poseen los estudiantes respecto a las tres ciudades, se relacionaron con sentimientos de amor o rechazo producto de la experiencia de los sujetos. De esta manera, se evidenció que el significado dado a los espacios escolar, barrial y ciudadano, repercute en las afectaciones positivas y negativas que surgen desde las experiencias previas. En este sentido, las topofilias, para el caso de los espacios escolares, están asociadas con estímulos que facilita la socialización próxima (patios, canchas, zonas verdes). Para el caso del barrio y la ciudad, las topofilias se relacionan con lugares de esparcimiento y de interés histórico y cultural (centros históricos, parques, museos, entre otros).

Así, las topofilias y las topofobias se convierten en la manifestación de los sentimientos que los estudiantes tienen por los espacios y que construyen a partir de sus experiencias previas. Lo anterior constituye los niveles de simbolismo y significancia que los mismos estudiantes poseen por los espacios en sus diferentes escalas. Estas construcciones, que parten de la percepción, poseen un grado estético que se manifiesta en los elementos materiales y simbólicos del paisaje. De esta manera, la escuela, el barrio y la ciudad, plantean para los estudiantes diferentes niveles de comunicación, donde los mensajes son dados para prevenir y contemplar los lugares.

Por lo tanto, las percepciones de los lugares parten de la experiencia vivida por parte de los estudiantes, convirtiéndose en para de los saberes previos sobre la ciudad, el barrio y el contexto escolar. Al mismo tiempo, las topofilias y las topofobias, se configuran desde esta experiencia, dotando de significados los espacios cotidianos y los idílicos, lo que repercute en los sentidos e intenciones de las prácticas espaciales.

¿Cuál es la imagen de la ciudad construida?

Dentro de los elementos que componen la imagen de la ciudad se pudieron referenciar como sendas aquellas vías por las cuales transitan los estudiantes y les permiten conectar un punto con otro de la ciudad. Los bordes se relacionaron con calles o avenidas que trazan una línea límite entre un territorio y otro, en esta categoría también fueron importantes puntos específicos como esquinas, túneles o puentes. Respecto a los barrios, lo más representativos fueron aquellos en los cuales se encuentran la residencia de los estudiantes y donde se ubica el colegio o instituto. Los nodos más representativos fueron aquellos en donde se evidencia 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 relacionaron con lugares representativos por tradición o referencia: parques específicos como el Simón Bolívar en Bogotá o el Jardín del Turia en Valencia, fueron 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 (Cuadro 4).

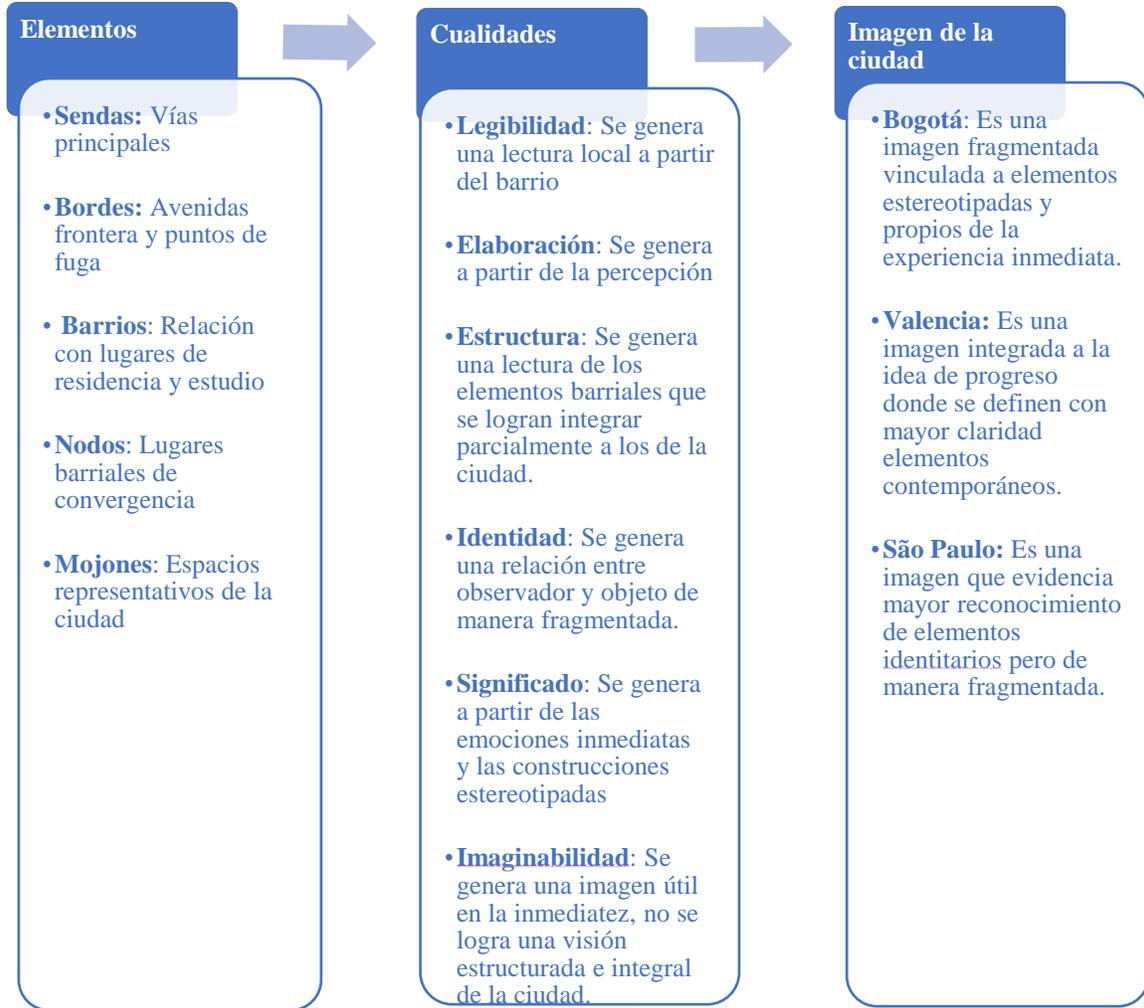
Cuadro 4. Elementos que componen la imagen de la ciudad

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 Font de Sant Lluís Ramón Llull 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

De acuerdo con los lugares seleccionados para cada ciudad, se puede comprender las cualidades que configuran la imagen de la ciudad a partir de la relación bilateral entre el sujeto observador (estudiante) y el objeto observado (ciudad) (Figura 15).

Figura 15. Interpretación de la imagen de la ciudad en las tres ciudades objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia

¿Qué imaginarios urbanos construyen los adolescentes de las ciudades?

Para identificar los imaginarios urbanos en los estudiantes se valoró el papel de los sentidos y los sentimientos. Con este propósito, se solicitó a los estudiantes que identificaran un color, un sabor, un sonido y un olor 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 logró evidenciar:

Al establecer de manera libre los colores, sonidos, sabores y olores, se pudieron apreciar las cualidades descritas en el Cuadro 5.

Cuadro 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 fue 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 asoció con el color azul que se relaciona con tranquilidad, simpatía, sinceridad, armonía. A ello, se integró al imaginario sobre el espacio escolar la idea un lugar seguro, un espacio orgánico donde las relaciones entre pares dan un sentido de empatía. El barrio se tradujo 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 proyectó 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 fue el ruido ligado a las actividades propias del desarrollo académico y de esparcimiento. El barrio se relacionó con sonidos que expresan tranquilidad, lo que reforzó la idea de empatía. La ciudad se relacionó con sonidos de tráfico que manifiestan las actividades cotidianas de las urbes. Referente a los sabores, los tres espacios se relacionaron con lo dulce, lo que se traduce en imaginarios de seguridad y empatía. Finalmente, frente a los olores, el espacio escolar se relacionó con el sudor, lo que se puede explicar desde la interacción continua en las aulas y las actividades de esparcimiento y deportivas que allí se realizan. El barrio no se inscribió en un olor específico, la mayoría lo denominó como normal, lo que refuerza el imaginario de empatía respecto al espacio. Con la ciudad la situación es distinta, la mayoría de los encuestados encontraron relación con olores desagradables lo que genera un rechazo respecto a lugares particulares de las ciudades.

Ahora, para indagar los sentimientos respecto a los lugares, se estableció una escala de likert de carácter ambivalente en la cual se plantearon 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 positivo (Cuadro 6). Esta escala se aplicó en los tres lugares de referencia: colegio (instituto),

barrio y ciudad.

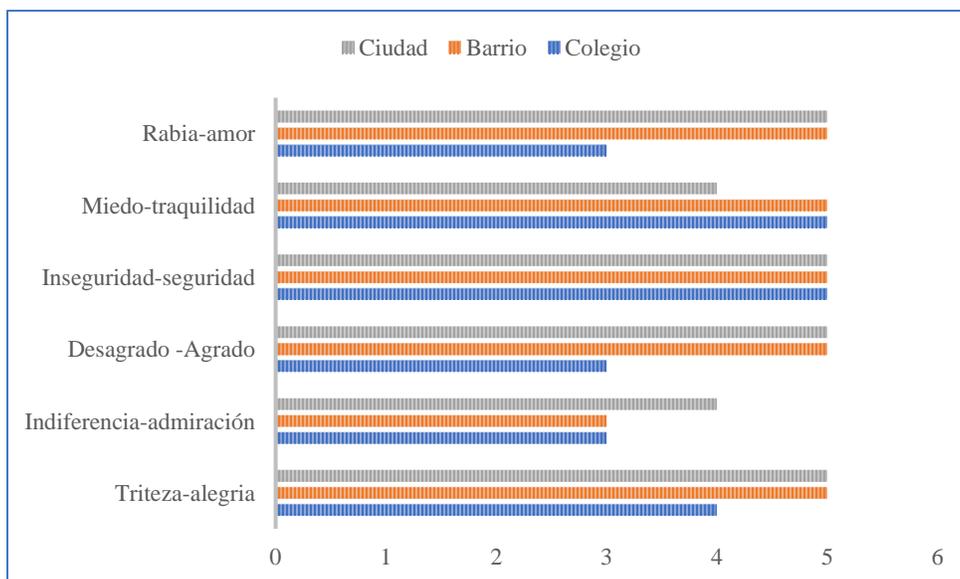
Cuadro 6. Escala Likert utilizada en la encuesta

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 estableció 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). En resumen, el resultado de la sistematización de la encuesta de las tres ciudades, se identificó que los estudiantes han construido imaginarios de sus ciudades y barrios a partir de sentimientos positivos. Para caso de los espacios educativos se observa énfasis hacia la media (3), indicando un grado menos de significancia (Figura 16).

Figura 16. Valores que representan imaginarios en la ciudad, el barrio y el colegio



Fuente: Elaboración propia

Los imaginarios que se identifican parten de la construcción de las imágenes reales de los estudiantes a partir de la interacción con elementos y prácticas en los diferentes espacios: clases, momentos de ocio, desplazamientos, socialización en barrios, actividades de recreación y esparcimiento; que se conjugan con las imágenes mentales producto de las percepciones en forma de topofilias y topofobias. Para el caso del imaginario de amor, se entiende, para el ámbito escolar una menor proporción producto de las percepciones respecto a la autoridad y conflictos escolares, lo que se relaciona con aspectos pasionales y experienciales, que se materializan en los espacios escolares como salones, baños u oficinas:

“no me gusta la sala de profesores porque ahí nos llevan cuando nos regañan”
Estudiante de octavo grado – Colegio General Santander, Bogotá

“la coordinación siempre en un sinónimo de problemas”
Estudiante de octavo grado – Colegio General Santander, Bogotá

“los baños huelen mal y hay gente muy guarra”
Estudiante de 4 de la ESO Instituto Ramón Llull, Valencia

“Os banheiros sempre cheiram mal. É um lugar que associo à sujeira”
Estudiante tercer año de bachillerato Escuela Procopio Ferreira, São Paulo.

Respecto al imaginario de tranquilidad se encuentra una menor proporción en la ciudad. Esto se asocia con la lectura de las topofilias y topofobias de diferentes sendas o puntos de fuga como parques o esquinas:

“en el parque Cedro Golf hay personas malas que meten vicio”
Estudiante de noveno grado – Colegio General Santander, Bogotá

“en esa calle casi siempre roban, por es no me gusta pasar por ahí”
Estudiante de noveno grado – Colegio General Santander, Bogotá

“ese barrio hay mala gente y venden drogas”
Estudiante de 3 de la ESO Instituto Font de Sant Lluís, Valencia

“Existem algumas ruas e parques onde roubam e vendem drogas. São lugares que evito passar”
Estudiante segundo año de bachillerato Escuela Procopio Ferreira, São Paulo

Al ser socialmente compartidos estas percepciones, se elabora un simbolismo social que, desde la imagen mental, genera rechazo por lugares específicos de la ciudad. Para el caso del barrio y de la escuela, se establecen imágenes más cercanas a lo real por ser parte de las vivencias cotidianas lo que lleva a los estudiantes a sentir una mayor empatía:

“Nas áreas comuns há muito barulho mas em algumas praças ou locais verdes podemos relaxar e conversar”
Estudiante tercer año de bachillerato Escuela Procopio Ferreira, São Paulo

“el patio se encuentra al aire libre”
Estudiante de 3 de la ESO Instituto Font de Sant Lluís, Valencia

“el patio es donde puedo jugar y hablar con mis amigos”
Estudiante de 4 de la ESO Instituto Ramón Llull, Valencia

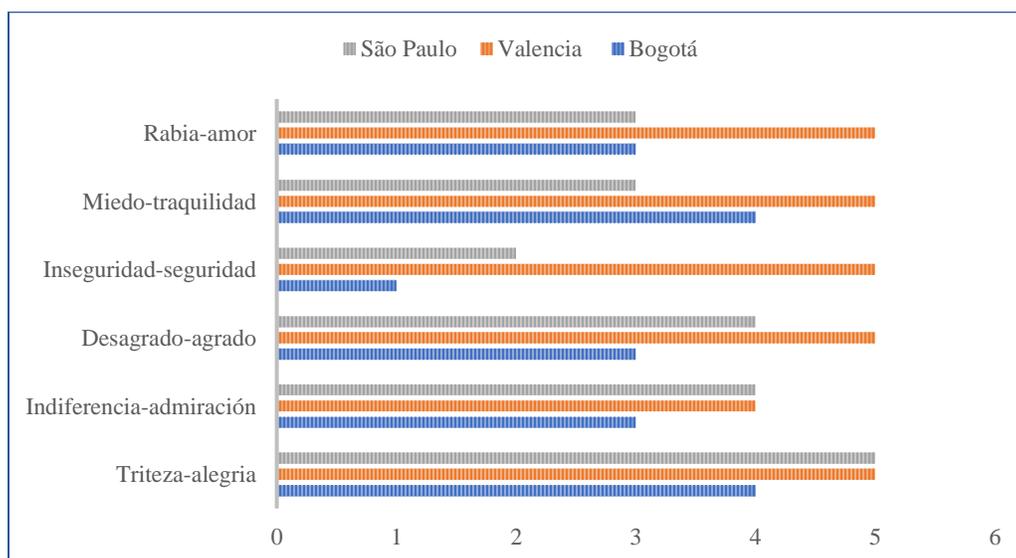
“en la rotonda puedo jugar”
Estudiante de octavo grado – Colegio General Santander, Bogotá

“en las zonas verdes puedo descansar o charlar”
Estudiante de noveno grado – Colegio General Santander, Bogotá

Respecto al imaginario de seguridad, la tendencia es alta en las tres escalas espaciales, lo cual se relaciona con algunas prácticas de vigilancia y control. Congruente con el imaginario de amor, los imaginarios agrado, admiración y alegría en los espacios escolares tienden a la media, esto debido al rechazo por ciertas actividades académicas que, en el caso de los estudiantes, representan poco interés y no permiten experimentar prácticas de socialización y esparcimiento. Para el caso de la ciudad y el barrio en los imaginarios de agrado, admiración y alegría, se presentan elementos poco congruentes, que se explican desde la emocionalidad inmediata y la falta de sentido de apropiación por espacios que no son integrados en las construcciones cognitivas de algunos estudiantes.

Sin embargo, al caracterizar cada una de las ciudades, los imaginarios presentan variaciones: en Bogotá, se destacaron los imaginarios de seguridad, alegría y tranquilidad en los ámbitos barriales y escolares, mientras que para la ciudad se evidenció un imaginario relacionado con la inseguridad. Para el caso de Valencia los imaginarios tuvieron una tendencia alta hacia el sentimiento positivo en las tres escalas espaciales, excepto la admiración. Respecto a la ciudad de São Paulo se identificaron imaginarios relacionados con la alegría y la inseguridad, para el barrio no se presentó una distinción clara, y respecto al colegio fue relevante el imaginario de inseguridad (Figura 17).

Figura 17. Valores que representan imaginarios en las ciudades de Bogotá, Valencia y São Paulo



Fuente: Elaboración propia

A partir de lo hasta aquí expuesto, se sintetizan los imaginarios que construyen los estudiantes en cada una de las escalas espaciales (escuela, barrio, ciudad) a partir de cada uno de los niveles de análisis de los imaginarios (Cuadro 7).

Cuadro 7. Imaginarios en cada escala a partir de los niveles de análisis

Escalas espaciales	Niveles de análisis		
	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.

Fuente: Elaboración propia

La imagen fotográfica, compuesta por los adolescentes

Respecto a las imágenes fotográficas compuestas por los estudiantes, estas se interpretaron a luz de cada una de las intencionalidades de las técnicas utilizadas en dicha composición, esto a partir de tres categorías: los elementos de la imagen que corresponden a los significados dados desde la colocación de los sujeto u objetos, líneas que dan relevancia a las figuras dentro de la composición, el volumen y el color, que dan identidad a las imágenes compuestas; las técnicas fotográficas como los planos desde un sentido de escala, los ángulos que muestran el punto de vista del sujeto que compone y el movimiento que genera una sensación de impresionismo; finalmente se presenta los elementos y las relaciones del paisaje, que permite establecer las características materiales y simbólicas del espacio geográfico. En el Cuadro 8 se presentan algunos ejemplos de la interpretación realizada a partir de la imagen compuesta por los estudiantes, junto con los elementos de análisis como la categoría a la que pertenece, la relación que representa, los elementos espaciales encontrados y los elementos semióticos que estructuran la imagen. Estos corresponden a espacios de la ciudad de Bogotá donde se logró desarrollar la propuesta de composición fotográfica.

Cuadro 8. Interpretación de las fotografías

Imagen	Elementos de análisis	
<p>Relación social (Carrera 7 con calle 19, Centro de Bogotá)</p>  <p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	<p>Categoría Relación</p>	<p>Relaciones del paisaje Social</p>
<p>Laura (Parque Alta blanca, Usaquén-Bogotá)</p>  <p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	<p>Categoría Relación</p>	<p>Elementos de la imagen Colocación descentrada</p>
<p>Caminante (Trayecto peatonal carrera 7, Centro de Bogotá)</p>  <p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	<p>Categoría Relación</p>	<p>Elementos de la imagen Líneas diagonales</p>
<p>Espiando (Parque Alta blanca, Usaquén-Bogotá)</p>	<p>Categoría Relación</p>	<p>Elementos de la imagen Volumen – profundidad</p>
	<p>Elementos espaciales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de vecindad, situación espacial, causalidad y simultaneidad. • Elementos materiales y simbólicos • Apropiación del espacio público.
<p>Elementos espaciales</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de estructura, orden, jerarquía, proporción, simultaneidad, sucesión, y causalidad. • Prácticas socio-económicas y culturales • Elementos discursivos • Apropiación del espacio público.
<p>Elementos semióticos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Verbales – iconográficos – corporales • Íconos: mensajes publicitarios – elementos materiales – imágenes • Discursos: relacionados con prácticas • Significación: temporal, aspectual, estético
<p>Elementos espaciales</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de vecindad, estructura, orden, situación espacial, cambio y permanencia. • Elementos del paisaje • Funciones urbanas • Espacio público • Prácticas espaciales.
<p>Elementos semióticos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Corporales • Íconos: Elementos materiales • Discursos: relacionados con prácticas • Significación: temporal, corporal, aspectual.
<p>Elementos espaciales</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de: estructura, orden, jerarquía, situación espacial, sucesión y causalidad. • Sujeto en movimiento • Procesos de renovación urbana.
<p>Elementos semióticos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Iconográficos – corporales • Íconos: Elementos materiales – imágenes • Discursos: relacionados con desplazamientos • Significación: Temporal, aspectual, estético

 <p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	Elementos semióticos	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Iconográficos – corporales • Íconos: Elementos materiales • Discursos: relacionados con situación • Significación: Temporal, aspectual
<p>Barrio (Barrio Cerro Norte, Usaquén-Bogotá)</p>  <p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	Categoría Relación Elementos espaciales Elementos semióticos	<p>Elementos de la imagen</p> <p>Color - vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de vecindad, orden, jerarquía, proporción, sucesión, causalidad, cambio y permanencia. • Elementos materiales y simbólicos • Dinámicas socio-espaciales. <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Iconográficos • Íconos: Elementos materiales • Discursos: relacionados con dinámicas sociales • Significación: temporal, aspectual, estético
<p>Mazorca (Plaza de Usaquén, Bogotá)</p>  <p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	Categoría Relación Elementos espaciales Elementos semióticos	<p>Técnicas de la fotografía</p> <p>Plano selectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de orden, jerarquía, situación espacial, sucesión, simultaneidad y causalidad. • Dinámicas socio-económicas • Espacio público. <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Iconográficos – corporales • Íconos: mensajes publicitarios – elementos materiales • Discursos: relacionados con prácticas • Significación: temporal, aspectual
<p>Soledad (Parque Alta blanca, Usaquén-Bogotá)</p>  <p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	Categoría Relación Elementos espaciales Elementos semióticos	<p>Técnicas de la fotografía</p> <p>Ángulo frontal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación: • Relaciones de estructura, proporción, situación espacial, simultaneidad, causalidad, cambio y permanencia. • Funciones urbanas • Prácticas espaciales. <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Iconográficos – corporales • Íconos: Elementos materiales • Discursos: relacionados con prácticas • Significación: temporal, aspectual, estético
<p>Elemento (Nort Point, Usaquén-Bogotá)</p>	Categoría Relación Elementos espaciales	<p>Relaciones del paisaje</p> <p>Volumen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de vecindad, orden, jerarquía, proporción, cambio y permanencia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas socio-económicas, • Manifestaciones culturales • Uso del suelo • Apropiación del espacio público
<p>Fuente: Composición estudiantes.</p>	<p>Elementos semióticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes: Iconográficos – corporales • Íconos: Elementos materiales – imágenes • Discursos: relacionados con prácticas • Significación: temporal, aspectual, estético

Fuente: elaboración propia

A manera de conclusión: el valor conceptual y didáctico de la imagen fotográfica

Como se ha mencionado, la experiencia de la ciudad involucra aquellas prácticas de la cotidianidad que hacen de este espacio geográfico “el escenario de las actividades sociales”³⁸. Desde esta perspectiva, la experiencia y la cotidianidad incluyen todas aquellas narrativas espaciales y temporales que sobre la ciudad se construyen. 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.

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”³⁹. 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:

Pero no solo el lenguaje verbal posee esta facultad. La imagen fotográfica se presenta como expresión de sentidos y significados. En la ciudad se presentan constantemente iconos e imágenes que dan cuenta de las intenciones y construcciones de los sujetos, la fotografía recoge parte de estas intenciones y construcciones y abre el camino a interpretar las visiones de mundo a partir de los imaginarios y las representaciones que allí se retratan.

Además, la imagen fotográfica se convierte en una representación material y simbólica, sea porque hacen parte de las construcciones puestas en esta escena performativa o porque buscan retratar estas mismas construcciones. La fotografía se escribe y lee también de manera constante, no es estática en su sentido interpretativo. Por lo tanto, la imagen fotográfica trasciende el tiempo y el espacio para promover ese encuentro entre los sujetos en un mismo tiempo o en tiempos distantes,

³⁸ Havik, 2017, p. 107.

³⁹ Llorente, 2014, p. 57.

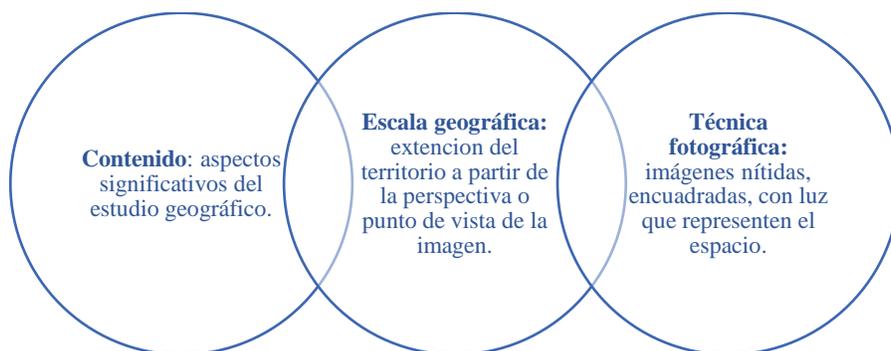
esto debido a la posibilidad que posee en comunicar y expresar prácticas en el espacio a lo largo del tiempo, lo que ayuda sustentar la potencia subjetiva e intersubjetiva.

La relación entre la fotografía como 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.

Ahora bien, la fotografía como estrategia didáctica, permite el desarrollo de un 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 Francisca 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, entre 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. Esta habilidad es esencial si queremos que el alumnado aprenda a sentir, pensar y poder participar en su ciudad como agente social.

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”⁴⁰. De esta manera, se entiende que la composición y la interpretación de la fotografía, desde una intención 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 (Figura 17).

Figura 17. Atributos para el análisis de la imagen



Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez 2007.

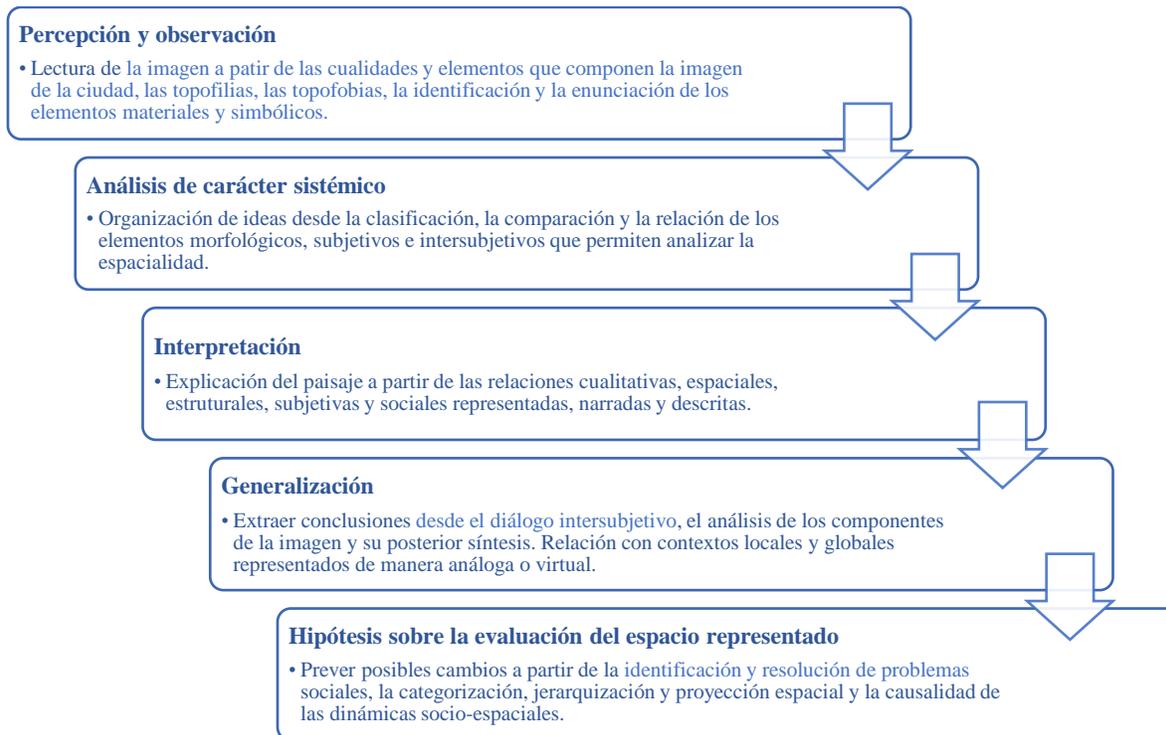
⁴⁰ Álvarez, 2007, p. 23.

Estos atributos dentro de la didáctica de la geografía y para la misma educación geográfica, reflejan 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. No obstante, se presentan otro tipo de atributos dados desde la subjetividad como la percepción, la imagen mental y los imaginarios como parte de los procesos cognitivos y los atributos discursivos desde los elementos analógicos y retóricos que permiten interpretar la fotografía desde su dimensión didáctica.

De esta manera, la fotografía se presenta como un recurso didáctico que ha venido cambiando en cuanto a su función a partir de los cambios epistemológicos de la misma geografía. 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 enfoques de la geografía de la percepción, la geografía radical y la geografía humanística⁴¹.

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 (Figura 18).

⁴¹ Álvarez, 2007.

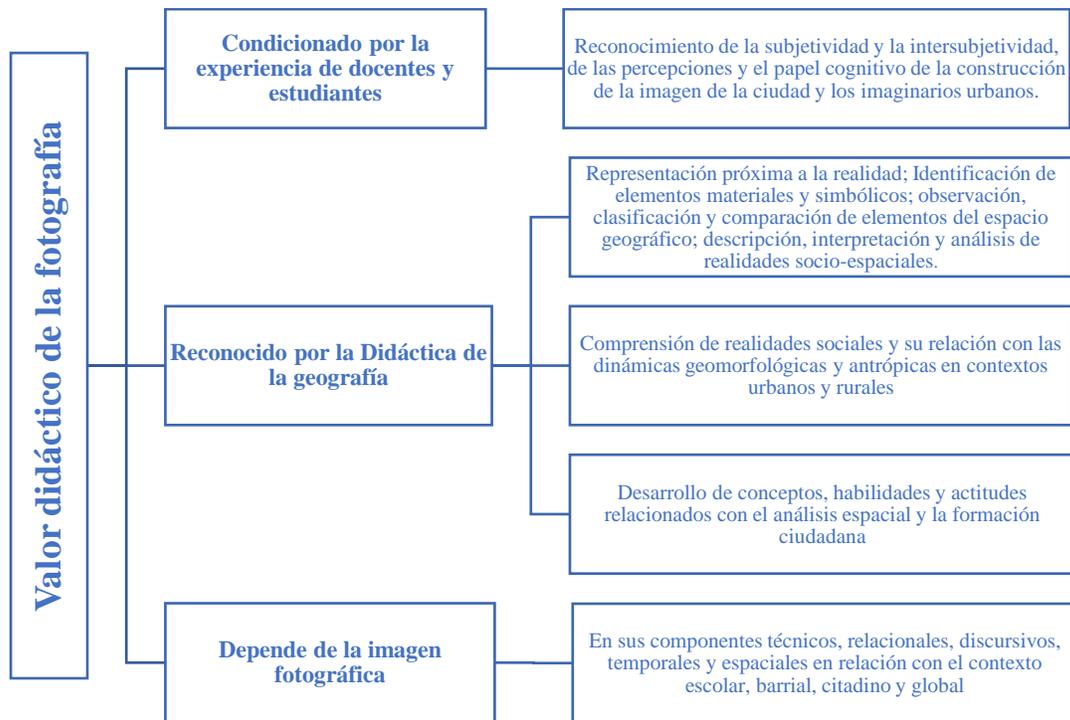
Figura 18. Fases metodológicas para la didáctica de geografía a partir de la fotografía

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez 2007.

Retomando la perspectiva de Álvarez (2007), se pueden 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 favorezca la observación, el análisis, la clasificación, la síntesis y la reflexión.
- Fomenta actitudes y valores que conllevan al desarrollo de la imaginación, la sensibilidad.
- Fortalece la formación personal.

De esta forma, la validez didáctica de la fotografía para la enseñanza de la geografía se establece a partir de tres componentes que se mencionan en la Figura 19.

Figura 19. 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”⁴². 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.

Ahora bien, con respecto del aporte del trabajo a la investigación educativa, como lo menciona Souto (2023), se potencia la posibilidad de formular problemas que involucran elementos de la geografía de la percepción, los imaginarios urbanos y las representaciones sociales para conocer las ideas, las concepciones y las prácticas de los docentes y de los estudiantes dentro del ejercicio didáctico. A esto se le suma la necesidad de reinterpretar estrategias técnicas cuantitativas y

⁴² Álvarez, 2007, p. 31.

cualitativas, dentro del ejercicio investigativo, ya que permiten acercarnos a las intenciones y materializar el sentido práctico⁴³.

Por lo tanto, se evidencia la importancia de continuar una línea de investigación educativa en la que se interprete el papel de las percepciones, las vivencias y las concepciones en el proceso de aprendizaje espacial⁴⁴. Esto con la intención de identificar diferentes problemas educativos en el ámbito escolar y evidenciar “las posibilidades que tiene el profesorado para impugnar ciertas normas y desarrollar una educación crítica y ciudadana desde la geografía escolar”⁴⁵.

Bibliografía

ÁLVAREZ ORELLANA, M. Francisca. *La fotografía en el conocimiento del medio geográfico. Fundamentos y propuestas didácticas para primaria y secundaria*. Madrid: Editorial CCS, 2007.

ARAYA PALACIOS, Fabian. Educación Geográfica en Chile. En Lana de Sousa Cavalcanti *et. al. Currículo e ensino de geografia, apontamento para a formação de professores no contexto Ibero-americano*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017, p. 11-28.

BARTHES, Roland. *La cámara lúcida, nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-textos, 2013.

CAPEL, Horacio. Percepción del medio y comportamiento geográfico. En *Revista de Geografía*, 1, (2), 1973. p. 50-150. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2856533>

CAPEL, Horacio. La forma urbana en la ciudad postcapitalista. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* vol. XXI, nº 1.177, 2016. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1177.pdf>

CAVALCANTI DE SOUSA, Lana. El análisis de la espacialidad y comprensión del mundo: llave para la relevancia de la geografía escolar. En Rafael Sebastián y Emilia Tonda, *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el Siglo XXI*. Alicante: Universitat D`Alicant, 2017, p. 97-117.

CHAVES, J. Ignacio. La fotografía como relato social. En J. Ignacio Chaves y Beatriz Múnera, *La fotografía, un documento social*. Bogotá DC: UTADEO, USTA, Desde abajo, 2019, p. 123-138.

CELY RODRÍGUEZ, Alexander y MORENO LACHE, Nubia. *Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, DANE. Sistema Estadístico Nacional. República de Colombia, 2023.

FREUND, Gisèle. *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili S.A, 2014 [1993].

⁴³ Souto, 2023.

⁴⁴ Al respecto se puede consultar el artículo de Souto, 2023, frente a la relación entre las representaciones sociales y la dialéctica espacial.

⁴⁵ Souto, 2023.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Imaginario urbanos*. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

HAVIK, Klaske. *Leer y escribir la arquitectura: un viaje literario a través de la ciudad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2017.

KOSSOY, Boris. *Fotografía & história*. São Paulo: Ateliê Editora, 2014.

MARZAL FELICI, Javier. *Cómo se lee una fotografía, interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra, 2010.

NARVÁEZ TIJERINA, Alfonso Benito. 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, 2014, p. 287-307.

LINDÓN, Alicia e HIERNAUX, Daniel. *Geografía de lo imaginario*. Barcelona: Anthropos, 2012.

LLORENTE, Marta. *Topología del espacio urbano: palabras, imágenes y experiencias que definen la ciudad*. Madrid: Abada Editores, 2014.

LYNCH, Kevin. *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili, 2000.

RODRÍGUEZ, Elsa Amanda. *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria*. Bogotá DC: Tercer Mundo Editores, 2000.

RODRÍGUEZ, Elsa Amanda. *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Bogotá DC: Estudio Caos, 2010.

ROMERO, José Luis. *La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2009.

SILVA, Armando. *Imaginario urbanos*. Bogotá DC: Tercer Mundo, 2009.

SILVA, Armando. *Imaginario, el asombro social*. Bogotá DC: Universidad Externado de Colombia, 2013.

SONTANG, Susan. *Sobre la fotografía*. Barcelona: Contemporánea, 2010.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serval, 1999.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. En *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. 27. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2023, p. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667>

SUDJIC, Deyan. *El lenguaje de las ciudades*. Barcelona: Ariel, 2017.

TORRES PÉREZ, Luis Guillermo. *La alfabetización de la ciudad, un aporte a la apropiación del medio urbano*. Trabajo de investigación de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Bogotá DC: Universidad Sergio Arboleda, 2013. Disponible en

<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/841?show=full>

TORRES PÉREZ, Luis Guillermo. *Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía*. Tesis del Doctorado Interinstitucional de Educación Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

Disponible en

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17961>

TUAN, Yi Fu. *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Madrid: Editorial Melusina, 2007.

Ficha bibliográfica:

TORRES PÉREZ, Luis Guillermo. Las imágenes fotográficas de los espacios urbanos. La percepción espacial del medio urbano en adolescentes de Bogotá, Valencia y São Paulo. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2023, vol. XXVII, n° 284.

DOI: <http://doi.org/10.1344/ara2023.284.43647>

Menú Geo Crítica