

Pensar en una educación geográfica a partir de la subjetividad, el lenguaje, los imaginarios y la fotografía¹.

Luis Guillermo Torres Pérez²

Palabras clave:

Educación geográfica, subjetividad, lenguaje, imaginarios urbanos, fotografía

Resumen:

La ciudad como un escenario propicio para el desarrollo de procesos educativos en torno al espacio geográfico, permite establecer diferentes tipos de análisis pedagógicos y didácticos en los que se involucran las percepciones, los imaginarios y los comportamientos de los sujetos que la habitan o que eventualmente la transitan. En este sentido la educación geográfica en las últimas décadas, ha buscado crear puentes entre los estudios propios de la geografía como ciencia social, y los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al espacio y el papel de la subjetividad en sus dinámicas.

Como aporte a la enseñanza de la geografía, y específicamente, en el análisis de la didáctica del medio urbano, se desarrolla en la actualidad un proyecto de investigación, al interior del grupo Geopaideia de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia) en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación impartido por el mismo centro educativo, con el cual se busca analizar semióticamente el lenguaje de la ciudad, a partir de la imagen y los imaginarios urbanos que los estudiantes de la educación básica secundaria construyen en torno la ciudad de Bogotá desde sus prácticas cotidianas, utilizando como estrategia e instrumento metodológico la fotografía.

Se busca entonces compartir los adelantos teóricos de esta investigación entendiendo la importancia de analizar, desde perspectivas epistemológicas alternativas, las subjetividades que hacen de lo urbano un espacio socialmente constituido, para así desarrollar una

¹ Documento realizado a partir de la revisión del Estado de arte y el acercamiento teórico del proyecto titulado: “La Semiótica del espacio: construcciones de sentido a través de la fotografía” desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, bajo la dirección de los Doctores Alexander Cely Rodríguez y Jesús Alfonso Cárdenas Páez

² Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magister y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Sergio Arboleda. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia. Docente de ciencias sociales de la Secretaría de Educación del Distrito. Editor de textos escolares en el área de sociales, Editorial Libros & Libros SA. Integrante del grupo de investigación Geopaideia de la Universidad Pedagógica Nacional.

didáctica de la geografía que integre la cotidianidad de los estudiantes, el análisis semiótico de la ciudad y fotografía como documento social.

Como parte de estos adelantos, se presenta la relación existente entre lo que significó - a partir del siglo XX- el giro subjetivo en las ciencias sociales con el redescubrimiento del sujeto en la interpretación de la realidad. Relacionado con lo anterior, se toma como referencia teórica el giro semiótico, desde el cual se reconocen diferentes formas de lenguaje que trascienden lo verbal y que permiten interpretar la imagen como lenguaje que también constituye el mundo. Al mismo tiempo se analiza cómo han venido evolucionado, teórica y metodológicamente, los interés investigativos de la geografía a raíz de lo que se conoce como los giros en la geografía humana, y la manera cómo la subjetividad, específicamente los imaginarios urbanos, ha sido uno de los campos de estudio emergentes en la ciencia espacial.

Con este propósito se acude a la geografía de la percepción y a los recientes estudios sobre el espacio y el lenguaje, para generar una análisis de la ciudad a partir de la fotografía y las narraciones que desde esta se pueden establecer para caracterizar los imaginarios que los estudiantes poseen de la ciudad de Bogotá. Se busca entonces interpretar y dotar de sentido las percepciones y comportamientos de los estudiantes, para generar posibles transformaciones espaciales, intersubjetivas y ambientales en lugares cotidianos como la escuela, el barrio y la ciudad misma.

La educación geográfica y la ciudad

En Colombia, la enseñanza escolar de la geografía se encuentra adscrita a la enseñanza de las ciencias sociales, entendiéndose, desde los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional para esta área, la necesidad de integrar "...el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante". En este sentido, se establecen las ciencias sociales escolares, como una forma de integrar sus campos de estudio y de interpretar la realidad social de manera conjunta.

Así, las ciencias sociales en la Educación Básica (desde grado primero hasta grado noveno), está integrada por historia, geografía, constitución política y democracia, campos de estudio desde los cuales se busca desarrollar las habilidades y los contenidos conducentes a la apropiación de los procesos temporales, espaciales, políticos y económicos de las sociedades de manera integrada y comparada.

Lo anterior permite, tanto a docentes como a estudiantes, establecer las relaciones interdependientes que existen entre los procesos sociales, para comprender la complejidad de los grupos que se desarrollan en el devenir del tiempo, se sitúan en un espacio,

establecen parámetros de convivencia y transforman su entorno a partir de sus necesidades de subsistencia.

En este escenario, y aunque la propuesta de los lineamientos curriculares busca el desarrollo de las capacidades integradoras y críticas para el análisis de los grupos humanos y sus diferentes relaciones, surge una preocupación por los procesos particulares de cada campo de conocimiento, más en el contexto escolar donde el enfoque dado al estudio de lo social ha tenido una prevalencia histórica y ha relegado lo espacial al estudio de los aspectos físicos y sus formas de representación cartográfica.

Esta preocupación ha ocupado en los últimos años un lugar importante en los estudios e investigaciones interesadas en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. Muestra de ello, el espacio dado, en diferentes congresos y encuentros, a temas relacionados con los asuntos de la educación de la geografía, además de los esfuerzos en Iberoamérica de consolidar grupos de investigación y redes académicas en procura de debatir y reflexionar acerca del campo didáctico de la geografía y sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este es el caso, en Colombia, del grupo de investigación Geopaideia de las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital “Francisco José de Caldas”, que reúne profesores de diversas áreas de las ciencias sociales, interesados en la reflexión del espacio desde una perspectiva multidisciplinar con miras a aportar en la comprensión contemporánea de la geografía y su relación con el mundo cotidiano, al igual que se propone generar propuestas pedagógicas que cualifiquen su enseñanza dentro de los procesos educativos. Por su parte, la red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía -REDLADGEO- se presenta como “...un escenario académico que hace una apuesta fuerte en procesos de investigación e innovación de la enseñanza geográfica y su didáctica en contextos escolares formales y no formales”.

Así, la educación geográfica ha encontrado un lugar importante como tema de reflexión didáctica y disciplinar, influyendo en las prácticas propias de las aulas y en los programas que forman a los profesionales de la educación en ciencias sociales. Con lo descrito hasta aquí, no se busca desconocer la necesidad de ver los procesos sociales de manera integrada, pero es preciso establecer la especificidad de las áreas del conocimiento en cuanto a las habilidades que se desarrollan para la comprensión y apropiación espacial.

En este sentido desde la propuesta de Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, se 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...” (Rodríguez de Moreno, 2000, Pág. 42) y cuyos fines se pueden sintetizar en: valorar la influencia del hombre en el sistema Mundo-Sociedad y el desarrollo de los pueblos en espacios limitados; establecer la influencia económica y social entre las regiones del mundo, conocer los estados y regiones del mundo y las conexiones complejas entre sus hechos naturales, sociales y económicos; ser consciente de la dinámica natural,

social y económica activa en su propia región; actuar con consciencia ambiental y sentido histórico de modo que se preserve y conserve el espacio.

De este modo, la enseñanza de la geografía involucra, además de los conocimientos propios de la disciplina, el desarrollo de actitudes ambientales y de reconocimiento del espacio, no solo como contenedor de elementos y acciones humanas, sino como el lugar donde tienen cabida las relaciones humanas con sus congéneres, su ambiente y las estrategias que desarrollan los grupos humanos para organizar y optimizar el espacio.

Al recoger los propósitos y procesos de la educación de la geografía, entra en el escenario, la didáctica de la geografía preocupada por:

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

En esta misma línea, Xose Manuel Souto (1998) citado por Rodríguez de Moreno (2010) 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” (Pág. 47)

Es así como la didáctica de la geografía centra su interés en los escenarios que propician los procesos de enseñanza y de aprendizaje, buscando que respondan de una manera efectiva a las necesidades e intereses de los sujetos al interior del espacio. Bajo esta perspectiva, la ciudad se convierte en uno de estos escenarios donde se posibilita, no solo el desarrollo de los procesos y habilidades de pensamiento, sino también el desarrollo relaciones ambientales y sociales, aún más, cuando en la últimas décadas ha tenido relevancia el estudio de los contextos cercanos de los estudiantes y se le ha dado un lugar importante a la subjetividad dentro de las investigaciones propias de la geografía humana y la enseñanza de la misma.

“La enseñanza y comprensión del espacio geográfico, en general, y de la ciudad, en particular, debe apostar como objeto central de estudio hacia el conocimiento e interpretación de las realidades espaciales, es decir, de las prácticas, acciones, apropiaciones, rutinas, estilos de vida y dinámicas de las ciudades en relación con sus habitantes” (Cely & Moreno, 2015, Pág. 43).

Pensar entonces la educación geográfica en las circunstancias anteriormente descritas, invita a reflexionar sobre el papel que cumple el sujeto en el análisis espacial, que apartado de un pensamiento positivista, se involucra, tanto en la interpretación, como en la transformación de las relaciones de la sociedad con el espacio. Para lograr este propósito, los diferentes escenarios que ofrece el medio urbano, permiten pensar la ciudad como un “ciudad educadora”.

Así vista, la ciudad no es sólo un fenómeno urbanístico; está constituida por las relaciones entre sus habitantes, las instituciones y los espacios que la componen y que brindan la posibilidad de aprender de ella. La ciudad está inmersa en una producción de mensajes y de significados que generan aprendizajes, tanto de su distribución espacial, como de su pasado y presente, elementos muchas veces desconocidos para sus habitantes. De esta manera “...la ciudad se construye en escenarios y ambientes globales de aprendizaje en donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida”.

“El reto es aprender a conocer, interpretar, comprender e interactuar en la ciudad y en el espacio urbano como parte de un proceso continuo y dinámico de aprendizaje, construcción y crítica espacial. En este proceso, sus habitantes y ocupantes crean y recrean lenguajes y patrones socio-culturales, que a su vez los produce y reproduce, y en este acto dinamizador la memoria colectiva apunta a recuperar histórica y espacialmente sus saberes, representaciones e imaginarios” (Cely & Moreno, 2015, Pág. 44).

Si se entiende la ciudad como un espacio que propicia aprendizajes, este debe estar mediado por diferentes estrategias que permitan su apropiación. En este sentido, la didáctica del medio urbano, se preocupa por establecer los procedimientos que faciliten este aprendizaje apoyándose en elementos como la cotidianidad, concepto que se ha convertido en una categoría relevante para comprender las relaciones de los sujetos con el espacio.

La cotidianidad aborda asuntos relacionados con la experiencia, la percepción y los imaginarios que los sujetos elaboran de los espacios urbanos y que permiten establecer vínculos afectivos con los lugares que se habitan o transitan, vínculos que constituyen lo que Yi-Fu Tuan (2007) define como la topofilias y las topofobias. Estos temas se plantean desde el interés existente en los nuevos campos de estudio, tanto la geografía humana como al educación geográfica; interés que aborda desde otra mirada a los sujetos y que se ve materializado en los giros subjetivos que surgen al interior de las ciencias sociales.

Regreso al sujeto: el lenguaje y el espacio

Los debates contemporáneos entorno al estudio de las ciencias sociales, han propiciado una reflexión acerca del papel que tiene el sujeto en los procesos de la resignificación de las dinámicas sociales. El rol otorgado al sujeto, ha permitido establecer una nueva perspectiva tanto en su definición, como en la manera que estudiar la realidad social. El distanciamiento

de las posturas positivistas desde las cuales el sujeto y la realidad social eran estudiados lejos de sus características subjetivas, ha permitido generar nuevas formas de entender el papel del ser humano al interior de las dinámicas colectivas y de las investigaciones de corte social.

Los procesos de subjetivación en las ciencias sociales, han permitido rescatar de los sujetos los sentimientos y las pasiones que afectan las maneras de ver y estar en el mundo; posición que contrasta con el racionalismo propio del pensamiento científico que ha acompañado el estudio de la sociedad desde la modernidad. Sin entrar a debatir o rebatir la separación entre el positivismo y el subjetivismo, y que en términos metodológicos se traduce en la investigaciones cuantitativas y cualitativas, lo que se resalta de los procesos de subjetivación de las ciencias sociales, es la posibilidad de analizar las realidades sociales desde nuevas perspectivas o campos tradicionalmente invisibilizados por las posturas positivistas, siendo este el caso los replanteamientos hechos al análisis del espacio y de la manera como los sujetos se apropian e interpretan su contexto.

A partir del siglo XX, las investigaciones relacionadas con las ciencias sociales se alejaron de esta visión positivista y empezaron a ver a los sujetos, ya no como simple objetos de investigación, sino como lo menciona Jesús Ibañez (1991), como *sujeto-en-proceso*, entendiendo su papel dentro de los procesos de investigación y como ser social. Ante esta premisa, se resalta la incidencia que este regreso al sujeto ha tenido en las reflexiones que emanan de las ciencias sociales y con ello, se tienen en cuenta los emergentes campos de estudio que involucran las percepciones y las pasiones humanas para interpretar el mundo social.

En este punto se ve importante mencionar la definición que Jesús Ibañez (1991) establece respecto a la investigación social no clásica o de *segundo orden*. Acudiendo al principio de reflexividad, Ibañez plantea cómo el sujeto pasa de ser un objeto observable a un sujeto observador (Pág. 11), abriendo la posibilidad de transformar los juegos del lenguaje que acompañan los procesos investigativos, en tanto que se pasa de una visión, desde la investigación clásica o de *primer orden*, centrada en la reproducción del poder desde una mirada unívoca de la pregunta y la respuesta, a una perspectiva de *segundo orden* tendiente a la promoción de la conversación, donde la pregunta y la respuesta entran en un intercambio orientado hacia el cambio social (Pág. 12).

Pensar en regreso a un sujeto como agente social, que analiza su contexto a partir de unos procesos dialógicos, lleva a considerar los diferentes giros resultantes de las reflexiones teóricas y metodológicas que se han abordado en las ciencias sociales. El giro lingüístico, por ejemplo, plantea, a partir de autores como Heidegger, Bajtin, Gadamer o Deleuze, una preocupación acerca del lenguaje como objeto de conocimiento y de reflexión, generando diferentes interpretaciones respecto a su función constituyente, tanto de los sujetos, como de las realidades.

Desde allí se entiende que el lenguaje, a partir de su capacidad creadora y productora de conocimiento, posibilita la comprensión del mundo y la organización del pensamiento, dando

un significado y un valor a la realidad por medio de la palabra y de los signos. Con el giro lingüístico, el carácter de universalidad del lenguaje verbal planteado por Aristóteles se pone en cuestionamiento, para ser analizado desde la interpretación y la construcción de los significados que tienen los otros tipos de lenguajes (verbales y no verbales), los cuales entran en diálogo con la experiencia, los sentimientos y las realidades de los contextos particulares.

En relación con esta nueva forma de analizar el lenguaje, se consolida otro tipo de giro, este vez relacionado con la semiótica. El giro semiótico, desde a perspectiva de Paolo Fabbri, establece la posibilidad de involucrar dentro del análisis del lenguaje elementos como los signos, las percepciones y las sensaciones, para abrir así un nuevo campo de interpretación desde el papel del sujeto en las construcciones de sentido. La apuesta por un giro semiótico se centra en "...estudiar los recorridos de sentido a través de las sustancias de expresión. No se trata, pues, de separar los distintos significantes (visuales, auditivos etc), sino de tomar en consideración su carácter sincrético, y mostrar la transferencias y los pasos de discursivos entre distintas manifestaciones sensibles" (Fabbri, 2000, Pág. 15).

Desde esta perspectiva, el giro semiótico propone alejarse de las concepciones que ven la lengua y los sistemas de significación como un conjunto palabras y un cúmulo de signos verbales, para concentrarse en los procesos de significación que reconocen la existencia de otros sistemas sígnicos "...es posible que unas formas de signos distintas a las del lenguaje verbal sean capaces de organizar formas de contenido, o significantes, que el lenguaje verbal no es necesariamente capaz de transmitir" (Fabbri, 2000, Pág. 44).

A partir de lo anterior, la importancia de la subjetivación del estudio del lenguaje y de los signos, no solo repercute en el análisis de los sistemas de representación, sino que le da al sujeto un nuevo papel en la interpretación de estos sistemas involucrando temas como la experiencia, la afectividad y la pasionalidad. De esta forma el regreso al sujeto abrió la posibilidad de involucrar nuevos temas, conceptos, metodologías y reflexiones en los campos de estudio de las ciencias sociales, siendo de particular interés, los que se refieren a la geografía y a los imaginarios urbanos.

La influencia de los giro subjetivo, lingüístico y semiótico en las construcciones teóricas y metodológicas de la geografía a partir de la segunda mitad del siglo XX, permitió involucrar dentro de los análisis de las dinámicas espaciales la subjetividad, dando paso a lo que se constituye como el giro en la geografía humana. Desde este giro se puso "...en juicio las formas de producir conocimiento geográfico [...] para descifrar las variadas y complejas relaciones de las sociedades con el espacio [...] Así los giros de la geografía humana replantean las posibilidades y formas de comprensión del mundo" (Lindón, 2010, p. 23), adoptando la subjetividad como categoría de análisis geográfico.

De esta manera categorías como el lugar, el cuerpo, lo íntimo, las pasiones, entre otros, entraron a ser parte del repertorio analítico de la geografía humana, generando importantes cambios en los paradigmas teóricos y pragmáticos en el estudio del espacio geográfico. En este contexto emergen campos de estudio que involucran las percepciones y los imaginarios

que los sujetos tiene del espacio, invitando a comprender la realidad espacial a partir de la experiencia y las vivencias de quienes habitan en la cotidianidad los espacios geográficos.

Bajo esta perspectiva, surgen diferentes análisis de orden semiótico y subjetivo para entender las dinámicas que encierra la ciudad, y que se mencionan como un punto de partida para generar propuestas didácticas alternativas para el aprendizaje de la geografía.

En el caso de Eder García Dussán (sf), al tratar de analizar la ciudad de Bogotá desde la semiótica, plantea una serie de cuestionamientos que involucran de manera conjunta la ciudad, la cultura y la imagen. Desde allí la importancia de establecer una reflexión semio-comunicativa, a partir de dos perspectivas:

- La ciudad física y simbólica, en la cual, a partir de la construcción sociocultural, la ciudad se convierte en un megadiscurso donde se manifiestan las estructuras de poder, los modelos culturales y su ordenamiento social.
- La ciudad-mosaico, donde se entremezclan los cuerpos inertes y orgánicos, de colores, formas, ruidos, signos ideologías y relatos.

Lo anterior involucra un conjunto de sistemas sígnicos presentes en la ciudad, como lo son los carteles, los dibujos, las leyes socialmente admitidas, los discursos y los espacios arquitectónicos. De esta forma la ciudad se convierte en un aparato de comunicación con una capacidad signica de expresiones y sentidos que quedan inscritos a manera de palimpsesto. De igual modo, la disposición de los espacios públicos, sumado a la capacidad signica de a ciudad, generan un efecto psicológico y simbólico del espacio urbano que recae en la conducta de los sujetos, en sus saberes, narraciones y memorias, permitiendo a la ciudad existir. Así pues la ciudad se convierte en una construcción de la memoria que graba signos y mensajes.

Desde este análisis, al ver la ciudad como un escenario productos de imaginarios sociales, se interpreta la forma en que lo simbólico y los códigos para materializar dichos imaginarios, afectan la percepción que tiene el sujeto de la vida y la elaboración de los relatos de la cotidianidad.

Por la misma vía, Ugo Volli (2014), entiende el espacio urbano como un lugar de encuentro de múltiples miradas, en las que los seres humanos asumen representaciones exteriores de sus relaciones sociales. Representaciones que comunican identidades y diferencias, pero que al mismo tiempo, son extrañas desde la exterioridad e incluidas por los sentidos que las genera. De esta forma el espacio urbano es plural, complejo e indefinido.

En este análisis semiótico del espacio urbano, Volli encuentra la ciudad como una realidad expresiva que se renueva y se redefine continuamente como un discurso y una practica significativa. La ciudad posee vida que cambia constantemente en su materialidad y el sentido que proyecta, pero a pesar de ello, sigue siendo legible. La ciudad no es un signo, ni un mensaje único, sino un texto, un tejido. Es un entrelazamiento de elementos de sentido,

un texto complejo estratificado en el tiempo y variable en el espacio, lo que demuestra un rigor invisible y en ocasiones conflictivo, que representan múltiples intereses.

Así es como la ciudad se concibe como un texto viviente que se reescribe con elementos decorativos y desfigurantes, los cuales determinan las jerarquías de sentido y las ideologías que resultan de la actividad de la población, lo que conlleva a diversos problemas de proyección e interpretación. Sin embargo, la ciudad también se presenta comprensible y transparente para sus usuarios. De esta forma, los sujetos presentan desempeños cognitivos y semióticos que les permite interpretar el texto urbano, ligados principalmente a lo morfológico en relación a los usos y a la cotidianidad.

El texto urbano, al mismo tiempo, está dentro de una red de referencias de metalenguaje verbal que nombra elementos y que responde a reglas tácitas o en conflicto originadas por las ocupaciones del territorio y las huellas visuales, sonoras u olfativas de diversas culturas, y cuya inscripción genera significaciones distintas y reinterpretaciones constantes. En este sentido se evidencian batallas entre los códigos y las señales, que al analizarlos semióticamente, permiten evidenciar las narrativas de los diferentes actores sociales, marcadas por creencias, reglas, prohibiciones, valores, entre otros aspectos que viene a configurar el comportamiento de los sujetos.

Con los anteriores ejemplos, se muestra la posibilidad de analizar la realidad espacial y social de la ciudad, a partir de la lectura semiótica del espacio, lo que involucra directamente la manera en que los sujetos perciben, describen y dotan de significado y de sentido los elementos físicos e imaginarios que se tejen de la ciudad; con esto, no solo se configuran nuevos saberes de lo urbano, sino se logran interpretar las relaciones multidimensionales que los sujetos establecen con su entorno. Lo anterior involucra las diferentes miradas e imaginarios que los sujetos crean sobre un mismo espacio, configurando lo que en la sociología y en la geografía se define como imaginarios urbanos

Imaginar lo urbano, una apuesta didáctica a través de la fotografía

La preocupación por las imágenes y los imaginarios dentro de los análisis espaciales, ha empezado a consolidarse en las últimas décadas como un campo de reflexión en los estudios que sobre las representaciones del medio urbano.

“Las imágenes siempre han formado parte de la relación del ser humano con el mundo, con su entorno, con el medio. Así es que las imágenes surgen de la condición humana de estar provistos de sistemas perceptivos y cognitivos por los cuales captamos el entorno y lo hacemos nuestro. Estos procesos de percibir y procesar mentalmente el entorno –es decir, todo lo que es externo a nuestro cuerpo- son los que nos permiten elaborar imágenes mentales de esos entornos” (Hiernaux & Lindón, 2012, Pág. 9)

Ejemplo de esto, han sido los trabajos pioneros de Néstor García Canclini (México) y Armando Silva (Colombia) sobre los imaginarios urbanos, que se han convertido en un

referente para analizar las percepciones y construcciones semióticas de los sujetos frente al medio urbano.

Desde la perspectiva de Néstor García Canclini (2010) los Imaginarios urbanos corresponden a lo que cada una de las personas pueden imaginar de la ciudad a partir de la interacción real con el contexto, entendiendo que “toda interacción tiene una cuota de imaginario” (Pág. 91) y, por lo tanto, las vivencias y experiencias de los sujetos frente al espacio, al estar dotadas de diferentes grados de significación, constituyen un elemento importante dentro de la construcción de las versiones del mundo y del sentido de identidad que crea cada quien frente a la ciudad.

Para Armando Silva (2009) “...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 achivables 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”. (Silva, 2009. Pág. 3).

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

De esta suma de elementos espaciales, temporales y subjetivos, que da como resultado la existencia de los imaginarios urbanos, es importante involucran las versiones que cada sujeto da al espacio a partir de su experiencia y marcos de referencia, elementos que se concretan en los niveles de afectación que posee el espacio sobre el sujeto y sobre sus comportamientos.

Sin embargo, para el caso de la geografía humana, y por ende, de la educación geográfica, estos temas, en palabras de Hiernaux y Lindón (2012) “...no se ha consolidado un campo del saber geográfico explícitamente referido a las imágenes y a la imaginación [...] Para la geografía humana, los imaginarios espaciales son parte de esas fronteras poco traspasadas, y por lo mismo, no enfrentan este tipo de riesgo ” (pág. 10 y 17).

Desde allí, que la propuesta de investigación que se plantea para didactizar el estudio del medio urbano y de la ciudad, involucre los imaginarios urbanos como una posibilidad de interpretar las relaciones de los sujetos con el espacio y de configurar nuevos lenguajes que involucren las percepciones, sensaciones y sentimientos de los estudiantes con miras a reconocer otros lugares educativos que permitan una transformación de realidades.

Con este propósito, se tiene en cuenta la relación existente entre el espacio y el lenguaje, entendiendo que esta relación "...es aprehendida de manera diferente según la definición y la delimitación que se da al lenguaje" (Mondada, 2006, pág. 434). Lo anterior implica tener presentes los diferentes tipos de lenguajes y discursos que los sujetos, en este caso, estudiantes de educación básica, poseen o han construido a partir de la interacción con el espacio urbano, y desde los cuales enuncian o narran la ciudad. Así pues se entiende que "El espacio no es únicamente un objeto de discurso, un objeto hablado: es también un lugar a partir del cual se habla" (Mondada, 2006, pág. 436).

Al establecer una relación entre imaginarios, lenguaje, espacio y educación, es importante, como se ha venido mencionando, involucrar al sujeto que, desde sus pasiones, sentimientos y sensaciones, interpreta la ciudad y dota de significado y sentido sus experiencias cotidianas para apropiarse o rechazar aquellos lugares, que desde la imaginación, configura de manera individual y colectiva. El involucrar el sujeto, implica de manera expresa, entender que la interpretación de la ciudad, si se quiere entendida como texto verbal y no verbal, es diferente para cada sujeto, y por lo tanto, los lugares de enunciación, son igualmente disimiles, "La ciudad aparece, así, como un espacio donde se concentran poblaciones heterogéneas y, con ellas, formas de hablar diferenciadas (Mondada, 2006, pág. 436).

Bajo la anterior premisa, se establece como herramienta, pero también como punto de análisis, la fotografía, entendiendo que "desde su nacimiento la fotografía forma parte de la vida cotidiana. Tan incorporada a la vida social que, a fuerza de verla, nadie lo advierte [...] por eso, más que cualquier otro medio, la fotografía posee la aptitud de expresar los deseos y necesidades de las capas sociales dominantes, y de interpretar a su manera los acontecimientos de la vida social" (Freund, 2014, pág. 8).

De esta forma la fotografía se concibe como una manera de documentar las relaciones entre los sujetos y el espacio, relaciones que al ser expuestas a través de una imagen, posibilitan el análisis de lo que los sujetos imaginan y recrean de la ciudad, en tanto se plasma, espacial y temporalmente, los lugares y personas que poseen significado.

En consecuencia, la propuesta que desde la educación geográfica y la didáctica del medio urbano se presenta, busca relacionar los elementos descritos con el propósito de generar nuevas formas de interpretar el aprendizaje de la ciudad, al tiempo que se logra transformar las relaciones de los sujetos con el espacio. Frente a esto, retomando a Cely y Moreno (2015).

"...el trabajo de enseñanza y aprendizaje de la ciudad debe propender por lograr una incidencia en la sociedad y en sus propios destinos, para construir cambios en la conducta y en los comportamientos de los ciudadanos; motivar el paso a la consolidación de la ciudad y ciudadanía como proyecto colectivo, evidenciado en una nueva forma de entender, reconocer, usar y compartir los espacios urbanos". (Pág. 44).

Lo anterior conduciría a transformar las relaciones espaciales de los sujetos, y ha reflexionar en torno al carácter epistemológico de la educación geográfica, entendido que “En la mayoría de los escenarios la ciudad, como objeto de estudio de la geografía escolar, es desconocida. Por ello, no solo es difícil avanzar en la transformación de la concepción de la disciplina y del espacio sino también y, de manera particular, en la formación de ciudadanos comprometidos con sus semejantes y con el espacio que ocupan, habitan y transforman” (Cely & Moreno, 2015, Pág. 53).

Bibliografía

- CELY, A. & MORENO, N.** (2015) Concepciones e imágenes de ciudad. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- DUSSAN, E.** (SF) Una perspectiva semiótica de la ciudad de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- FABBRI, P.** (2000) El giro semiótico. Gedisa editorial. Barcelona, España.
- FREUND, G.** (2014) La fotografía como documento social. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, España.
- GARCÍA CANCLINI, N.** (2010). Imaginarios urbanos. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- IBAÑEZ, J.** (1991) El regreso al sujeto, Investigación social de segundo orden. Editorial Amerinda, Santiago de Chile.
- LINDÓN, A. & HIERNAUX, D.** (2012) Geografías de lo imaginario. Antropos. Barcelona, España.
- LINDÓN, A. & HIERNAUX, D.** (2010) Los giros de la geografía humana, desafíos y horizontes. Antropos. Barcelona, España.
- MONDADA, L.** (2010) Espacio y lenguaje, en Tratado de Geografía Humana. Antropos. Barcelona, España.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA** (2002) Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional.
- RODRÍGUEZ DE MORENO, A.** (2010) Geografía Conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Estudio Caos. Bogotá.
- SILVA, A.** (2009) Proyecto: Imaginarios Urbanos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- SOUTO, X.** (1998) Didáctica de la Geografía. Ediciones Serbal. Barcelona.
- TUAN, Y.** (2007) Topofilia, un estudio e las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. Editorial Melusina. España.
- VOLLI, U.** (2014) Para una semiótica de la ciudad. En: Criterios. Cuba.