Revista Brasileira de Educação em Geografia
ISSN 2236-3904

REIDENTIFICACIÓN DE LA FOTOGRAFÍA COMO UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: configuración del concepto Lugafot

Marleny Restrepo Valencia [1]
restrepo_es@yahoo.es

María Alejandra Taborda Caro [2]
alejandrata67@yahoo.com

Fernando Henao Granda [3]
henaograndafer@gmail.com

Resumen
Asistimos hoy a una nueva gramática de la imagen, donde nuevas formas, composiciones, reglas y principios, estarían trastocando la didáctica de la geografía. En el siguiente artículo retomamos la fotografía considerada como una práctica y una experiencia pedagógica para realizar la aprehensión del concepto lugar a través de una categoría que fusiona los conceptos de fotografía-lugar y que denominamos LUGAFOT. El contenido del documento muestra cómo se realizó este proceso: en primer lugar, se ubicó la categoría creada dentro de las discusiones de la didáctica geográfica, a continuación se realizaron aproximaciones al concepto de lugar geográfico. En consecuencia, se presentan algunas discusiones sobre la imagen y el lugar, y finalmente las reflexiones teóricas se pusieron en escena en la Institución Educativa Camilo Torres de la Ciudad de Montería, departamento de Córdoba- Colombia

Palabras clave
Lugar, Imagen, Fotografía, Didáctica de la geografía, Lugafot.

REIDENTIFICAÇÃO DA FOTOGRAFIA COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA: configuração do conceito lugafot

Resumo
Hoje, temos uma nova gramática da imagem, na qual novas composições, formas, regras e princípios transformam o ensino da geografia. Usamos a fotografia, considerada como uma prática e uma experiência educacional para a apreensão do conceito de lugar, criando uma categoria

[1] Profesora del área de investigación y seminarios culturales, Antropóloga, Universidad de Córdoba Colombia Doctora en Ciencias Políticas. Calle 62, Número 11-61, Apartamento 402, Montería, Departamento de Córdoba. Colombia.

[2] Profesora de didáctica de las ciencias sociales y la geografía, Geógrafa, Universidad de Córdoba Colombia. Doctoranda en Educación. Carrera 1aw 43-25, Montería. Colombia.

[3] Profesor de medios audiovisuales y fotografía, Universidad de Córdoba Colombia. Maestro en artes plásticas. Magister en historia del arte. Calle 62, Número 11-61, Apartamento 402, Montería, Departamento de Córdoba. Colombia.

mesclando conceitos de lugar e fotografia, que denominamos lugafot. O artigo seguinte apresenta as três etapas como foi executado este processo. Em primeiro lugar, a categoria criada foi localizada dentro de discussões sobre didática da geografia. Em seguida, abordou-se aproximações conceituais sobre o lugar geográfico que nos interessa, algumas discussões sobre imagem e lugar. Finalmente, mostraremos estas reflexões teóricas postas em prática em uma sala de aula, na Instituição Educacional Camilo Torres, da Cidade Montería, Colombia.

Palavras-chave
Lugar, Imagem, Fotografia, Didática de Geografia, Lugafot.

Consideraciones preliminares (hoja de ruta)

Inicialmente el equipo de investigación4, asumió la fotografía como experiencia pedagógica, conducente a reflexionar sobre quiénes somos, qué poseemos, qué hemos perdido y qué queremos. En la enseñanza de la geografía este lenguaje nos permite una construcción colectiva, donde la mayor ganancia es la recuperación y transmisión de saberes, sobre el lugar que somos, el que habitamos y al que aspiramos acceder. Cuando usamos la palabra reidentificación lo hacemos en términos del otro lugar que le damos a la fotografía como escenario pedagógico, sustrayéndola de los imaginarios que la ubican solo como una técnica, un recurso, o un complemento.

Valga la pena aclarar que las reflexiones y actuaciones realizadas en este documento son producto del proyecto Imagen, Geografías y Educación, implementado por la Universidad de Córdoba Colombia en la Institución Educativa Camilo Torres (IECT) que en la actualidad cuenta con una población escolar de 2.950 estudiantes y 98 docentes.

La escogencia de la Institución Escolar Camilo Torres (IECT), ubicada en el barrio Mocarí de la ciudad de Montería, se fundamentó en que la comunidad educativa y los habitantes del barrio desde hace un tiempo trabajan en proyectos de documentales con colectivos independientes de cine, liderados por el departamento de audiovisuales de la Universidad de Córdoba y el profesor de ciencias sociales Oscar Vega.

Por otro lado, la propuesta que realizamos en términos de la didáctica de la geografía se localiza en una dirección diferente a la tradicional del conflicto cognitivo presentada por Bailey (1987), en el que la creación de ambientes de incertidumbre obliga a los estudiantes a asumir posturas para desarrollar el pensamiento crítico, se ubica la

[4] El grupo se compone además de los autores del artículo por Arney Vega Martínez, Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba, Investigador Grupo SIC (Sociedad, Imaginarios, Comunicación), quien realizó los talleres con los estudiantes de la Institución Educativa Camilo Torres, y Oscar Vega, profesor de Ciencias Sociales de esta misma institución.

enseñanza dentro de límites del razonamiento puro. Sin embargo, la anterior postura tiene un elemento clave para nuestra propuesta, el desarrollo de la curiosidad conducente a la exploración.

También se distancia de las posturas constructivistas tan arraigadas hoy en nuestro medio dentro de la enseñanza de la geografía heredada de Benejam (1997), que asumen que los aprendizajes sobre el espacio, el lugar y el territorio, se efectúan sobre los preconceptos de los alumnos, por cuanto esta postura presume que se da resistencia al aprendizaje nuevo. Muy al contrario de estas afirmaciones, aquí se asume que el aprendizaje debe estar precedido por ricas experiencias sensibles y emocionales, procesos altamente configurados por los desarrollos sensoriales y emotivos de la imagen.

Cabe señalar que tiene amplia acogida en nuestro medio para la enseñanza de la geografía el Aprendizaje Basado en Problemas, ABP. En ese sentido, De la Vega (2011) propone que los problemas geográficos reales deben ser analizados e interpretados, considerando que estas dificultades están contextualizadas en un escenario geográfico, esto es, el sistema social sobre un contexto socio temporal determinado. Aunque esta posibilidad considera trabajar con imágenes y documentos, cae en la dinámica de extraer información de la imagen, generando una forma de proceder reduccionista.

Desde otras orientaciones, Zarazaga (2002) presenta que la enseñanza de la geografía parece responder a tres funciones muy claras, así:

- Concebir una identidad nacional o comunitaria.
- Proporcionar una integración en diversas escalas de los países vecinos y el mundo.
- Transferir valores éticos y cívicos, explícitos o implícitos.

Las anteriores propuestas no alcanzan a resolver la realidad del desarrollo de la percepción geográfica del entorno local, como un proceso lento, que solo puede ser llevado a término por medio de un análisis continuo de las propias evidencias y mediante continuas y pacientes preguntas a los alumnos, para ver lo que perciben, implica educar la mirada, el detalle y la observación. Uno de los más grandes profesores de Geografía de todos los tiempos, Carl Sauer (1956), insistía en que la educación geográfica era, por encima de todas las cosas, la búsqueda de las especificidades propias. Así mismo, el lugar que nos interesa apropiar se compone de ricas prácticas identitarias a nivel comunitario, ligadas a dimensiones más subjetivas vinculadas al ser en su introspección más profunda.

En atención a lo anterior le añadimos una cuarta función, referida a la inmejorable condición que tiene la geografia para realizar una educación visual que trasciende los cánones de la contemplación y la percepción, para vincularnos en las relaciones de la imagen con la vida, con lo cotidiano y con procesos emocionales y sensibles que son los que finalmente convocan las verdaderas transformaciones de los espacios sociales. Es en este sentido que la fotografía y la imagen se convierten en escenarios pedagógicos, pero además de la imagen, la educación geográfica no debe perder hoy su vieja búsqueda de las especificidades, donde lo regional o local, incluso lo territorial, no implican tan solo un problema de escala o de integración, pueden ser categorías de lo contestatario, lo disonante, lo incompatible y fragmentario.

La materialidad social del lugar: ser de un lugar

"Cuando uno vuelve a algún sitio rara vez tiene ganas de fotografiar".

Wim Wenders

Dentro de la geografia, en general después de los años ochenta, emergieron una gran variedad de estudios referidos a la categoría lugar, todos ellos reseñados bajo la denominación geografía humanística; Pérez (2008) resalta que el soporte de esta concepto se realiza a través de categorías como asignación de significado, vivencias del día a día, manifestación de diferentes eventos personales formados en un interior, "relaciones simbólicas", "instinto de pertenencia al mundo". Es decir, se convierte esta expresión en una representación tangible, que tiene como eje dimensionar que el lugar forma parte del ser.

Sin embargo, dentro de la geografia quien ha reconfigurado con una profundidad especial este concepto es Yi Fu-Tuan (1990), en su texto "Topofilia", como una narrativa de los modelos de respuesta de los hombres ante el entorno, que se relacionan con un sentir interno y un sentimiento de "apego" que es emotivo y afectivo, cargado de todo tipo de sentimientos que incluyen el desarraigo.

Los seres humanos se ligan a aquellos lugares con los que se sienten identificados y establecen lo que Yory (1993) denomina "dimensión simbólica" del habitar, lo que comúnmente se define también como topofilia, que traduce a aquellos sentimientos que siente el hombre por un lugar, un territorio, como algo tangible a sus ojos y a su tacto. La naturaleza de la imagen no se desprende de la construcción de los apegos y desapegos.

Desarrollos recientes ubican el concepto de lugar dentro de experiencias de lo cotidiano en el tiempo y el espacio; Laurier (2006) observa la gestualidad y el comportamiento de un grupo de migrantes en una cafetería registrando minuto a minuto cada movimiento, una construcción del micro espacio en el tiempo inmediato. Una lectura de esta naturaleza permite evidenciar la relación íntima que se da entre lugar y cuerpo, un dúo que requiere de una mayor reflexión por las implicaciones que en términos educativos tiene. El lugar como un colectivo es visto por Ortiz (2004), considerando que las personas necesitan identificarse con un grupo o un territorio específico, a la vez que necesitan sentirse parte de un colectivo y arraigados en un lugar concreto.

Lo biográfico configura lugares en Cross (2001), desde seis tipologías (biográfico, ideológico, narrativo, espiritual, confidencial, dependiente); a través de estas categorías muestra cómo nuestras historias personales son historias de lugares y que nuestros recuerdos más íntimos se ubican en un espacio y se cargan de remembranzas que también son sensoriales.

Con Yory (1999), lugar y vivienda se conectan porque es en nuestros espacios íntimos donde se enlaza a nuestra esencia el concepto de lugar, la topofilia aboga por la construcción de una idea de dignidad espacial centrada en los atributos del ocupar un espacio y habitar un lugar, presume ya una previa teoría del lugar, ligada inexorablemente a lo que como seres humanos somos en nuestra dimensión, no sólo espacial (la cual compartimos con los demás seres de la naturaleza) sino, y sobre todo, espaciante, esto es, cargada de sentido y significación.

En relación a temáticas ligadas directamente al lugar, Gutiérrez (2005) explora que lo más recurrente en los estudios urbanísticos es el miedo, se infiere que la "edificación de ciudad", sobre todo ahora, se manifiesta por el fenómeno sociológico del miedo donde se admite la relevancia de distinguir entre el miedo espontáneo del miedo dirigido. "Los miedos espontáneos son los que tiene la gente en la práctica de la vida, sin especiales mediaciones por parte de alguna clase social. Por su lado, los miedos dirigidos son aquellos que en buena medida son promovidos por la "cultura dominante", bajo distintas coberturas ideológicas (desde religiosas a científicas)" (ÁLVAREZ 2002, p. 10)

Dentro de estas dicotomías tenemos la de lugar y diversidad, lugar y cambio, estudiadas por Soja (2000). Las primeras, referidas a situaciones de desigualdad de género, de cultura"; la segunda esquematiza los cambios urbanos de las ciudades en los años sesenta con espacios cambiantes funcionales socialmente, pero adyacentes, integrados y referenciados alrededor de un centro. La interpretación contemporánea de

estas mismas ciudades en algunos autores es estudiada con categorías como la dislocación, la fragmentación de funciones y grupos que generan una territorialidad de espacios antagónicos.

Tendríamos así una variada propuesta de referentes conceptuales ligadas al lugar geográfico, en las que se integran el cuerpo, las historias personales, la dimensión simbólica del habitar, los recuerdos y los miedos.

El lugafot entre los perceptibles y los intangibles.

"El hombre se va, su obra queda"

Desde la pedagogía asistimos hoy a una nueva gramática de la imagen, nuevas formas y composiciones, nuevas reglas y principios, que estarían trastocando la didáctica que con la tecnología educativa de los años sesenta, atrapó la imagen en el instrumento. Y en atención a nuestro dúo "fotografía y lugar", convertido en lugafot, retomamos las puntualizaciones de Alonso (2004) sobre este lenguaje, que nos ha permitido ubicarnos en la intencionalidad que sobre la imagen requiere esta propuesta. En consecuencia, el mencionado autor expone que son dos las visiones que exponen lo que es la fotografía, una mirada, la más convencional, asume que es una técnica que concibe a la fotografía esencialmente como un saber-hacer.

> Ese saber es identificable en una variedad de procedimientos formales que ponen en evidencia una pericia en la construcción de la imagen, la búsqueda de una precisión en la traducción icónica del referente. (ALONSO, 2004 p.1)

Implica entonces que se da una preocupación por ciertos elementos de forma y técnica como la composición, los planos, las angulaciones, esta posibilidad no se desconecta de la exploración en la innovación (sobre la toma, revelado, copia) que, aunque técnica, es estética y artística, vinculada a los recursos formales. Una segunda concepción, elaborada por Alonso, la que nos interesa aquí, implica la posibilidad y la capacidad para crear imágenes y conectarse con ellas, para identificar un universo visible, conducente a una nueva perspectiva sobre el mundo, "que rescata miradas inadvertidas o potencia puntos de vista inusitados". Desde esta concepción, la foto-grafía es, ante todo, una posibilidad de la geo-grafía como un saber-ver.

Pero también deriva este concepto de la invitación que realiza Massey (1994) por desarrollar un espíritu proclive a trabajar en la creación de conceptos que nos

proporcionen una mayor riqueza y agudeza intelectual. Nuestra apuesta busca una reconceptualización de la idea de "lugar" que permita incorporar lo visual-educativo y geográfico: necesitamos una conceptualización amplia del lugar que como advierte Massey sea abierta, en la que el lugar no sea visto como una entidad cerrada sobre sí, homogénea y estática, sino que genere un punto de encuentro entre trayectorias diversas en constante transformación. Esto nos lleva a entender que un lugafot está conectado con el resto de lugares y que un lugar no puede ser equivalente a otro lugar, por más relacionados que se encuentren.

También consideramos válido lo que expone Alonso (2004), en relación a lo emocional y la imagen, es posible y deseable también que los sentimientos provocados sean totalmente distintos a los deseados por el creador de la imagen, esto es algo ventajoso y no un inconveniente, por cuanto hace parte de procesos de apropiación visuales vitales como vimos atrás en la educación geográfica. Se advierte que como lo emitido y lo captado no debe ser lo mismo, el lugafot se convierte en una experiencia personal con conexiones sociales.

Es normal que la imagen de un mismo lugar provoque un efecto diferente obedeciendo de quién sea el espectador o dependiendo de los estados anímicos en ese momento. Sin duda, atendiendo a Alonso (2004), los encuentros que esperamos se realizan con lenguajes gráficos, elaborados por los estudiantes dada su capacidad para la transmisión de sentimientos que tiene la elaboración de imágenes. Se podría pensar que no se conectan con estas ideas la fotografía coercitiva, sin objetivo, sin sentimiento, que no intenta nada, sin embargo, aclara nuestro autor que puede una fotografía no tener objetivo en su inicio y sí tenerlo después.

Las preguntas y sus conexiones con el detalle nos permiten trascender el sentido de la imagen, al respecto Alonso (2004) considera que ante cada fotografía, el fotógrafo debe responderse: ¿qué pretendes, qué buscas con esta fotografía? Muy posiblemente las explicaciones razonadas no son del todo pertinentes, en la medida que lo visual se comunica con sus propios códigos. El lugafot en términos formativos se compone de preguntas intencionadas que buscan localizar lo visual por fuera de espacios accesorios; un buen ejercicio de esta búsqueda nos lo proporciona Machado de Oliveira y Dos Santos,

> […] são pensamentos e criações a partir da imagem que tínhamos diante de nós: o que pensou o fotógrafo para posicionar sua câmera num local e não em outro, o que ele queria mostrar? Além disso, que vida existe no interior dessas fotografias, nas pessoas ou casas que aparecem? Como elas são? Como vivem? Nas fotografias de cidade raramente aparecem pessoas, mas quando aparecem,

> qual foi o diálogo do fotógrafo com elas? Certamente não foram pegas de surpresa e aparecem por acaso, elas, muitas vezes, posam para a foto. Sabem que serão fotografadas? Como isto atravessa a fotografia? Como é diferente a maneira como somos afetados por fotografias de um lugar que conhecemos da maneira como nos afeta uma foto de lugares onde nunca estivemos... Como nossa memória fotográfica e sensorial é acionada ao ver estes distintos locais? E por aí se vão as perguntas, as descobertas, as divagações no entre das imagens […]. (OLIVEIRA JR, Y SANTOS 2012, p.117)

Desde el otro ángulo de quien realiza la toma, los Interrogantes de fotógrafos como Bonnefoy (1988) develan las complejidades del captar una imagen y de las múltiples preguntas que le anteceden a una elección y de las que en lugafot estaría dispuesto a explorar, ¿Cómo ha logrado el fotógrafo llegar hasta ahí sin ser sorprendido? ¿Con qué paso silencioso se ha aproximado al pájaro fabuloso posado por tan solo en un instante para lograr su inmortalidad?

Por otro lado, la fotografía se convierte en un baluarte de la memoria, un mecanismo para salvar del olvido, constituyendo lo que Charles Baudelaire (1988) denominaba "registros de nuestra memoria", siendo esta del rango de lo público, lo nacional, universal, materializándose como reportaje o como documento, pero también en la medida en que intenta ser imagen de un intercambio desde tiempos y espacios, sin otro propósito que ese mismo preservar. Por ello, la idea de desarrollar una memoria pública explorada y mostrada por Machado de Oliveira se convierte en uno de esos conceptos de potencia.

> Em outras palavras, este ensaio visa participar da discussão de como se produzem as memórias públicas na contemporaneidade e como se dá a participação das imagens nesta produção de memórias. A proposta é levantar questões acerca da participação da linguagem fotográfica e das imagens por ela produzidas, as fotografias e seus corolários, na construção do conhecimento acerca dos lugares e do próprio conceito de lugar (OLIVEIRA, JR, 2009)

A manera de conclusión, podemos asumir que el lugafot se compone de procesos perceptibles e intangibles, que provenientes de la geo-grafía suponen un proceso de comunicación, de aprehensión visual entre el hombre y su lugar. Se establece así una relación íntima entre el creador y el observador, el observador y su creador, entre quien capta la imagen y quien la retoma, buscando siempre en este proceso la transmisión de sentimientos en cuatro vías: la imagen, el observador, el creador y el lugar. Se aclara que este observador no es pasivo, es quien dinamiza el encuentro entre la imagen y su creador.

La didáctica del LUGAFOT: de sus posibilidades y limitaciones

A continuación se asume el derrotero de nuestra propuesta que se compone: en primer lugar, por el esfuerzo de unir teoría y práctica, que como diría Massey (2005) es lo que hace que los conceptos apunten siempre a la complejidad de los procesos sociales. Y por otro lado, lograr que esta construcción conceptual nos lleve a desarrollar lo que la misma Massey denomina "ideas situadas" (ideas que son lugares, es decir, una confluencia entre diversas trayectorias, heterogeneidades e interacciones); estamos en la búsqueda de conceptos y categorías que sean capaces de encarar la realidad en la multiplicidad de sus elementos.

Por lo anterior, esperamos llegar a lo que Hollman y Lois (2011) nombran como imágenes que intervienen activamente en la constitución de las nociones geográficas, en tal sentido retomamos la fotografía buscando reflexiones didácticas sobre el saber ver, el encuentro con la memoria, con y para un desarrollo de lo sensible.

Nuestro ejercicio hace parte de un proyecto exploratorio en su fase inicial, en la que se busca sensibilizar y comprometer la institución educativa con la propuesta y crear un ambiente de motivación, además de avanzar en las reflexiones teóricas. Podemos dividir los momentos realizados en diferentes etapas, en la primera se realizó un taller de fotografía para 30 estudiantes, incluía alcances de tipo técnico, conocimiento de las cámaras, su funcionamiento y algunas recomendaciones sobre su uso adecuado.

En la siguiente etapa se organizó un taller conceptual, con los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Camilo Torres, sobre las relaciones que establece el concepto de lugar geográfico, de sus relaciones (y de falta de ellas) en una complejidad de redes, de vínculos, prácticas de intercambios, tanto a nivel personal (cuerpo) muy íntimo (como el hogar) como local (colegio-barrio), para en una siguiente etapa conectar con lo global. La meta era interiorizar en los escolares el lugar como una multiplicidad (en el sentido sencillo de más de una cosa); lugar y multiplicidad se generan, uno y otro, recíprocamente. El lugar está siempre en edificación, no es un constructo acabado, siempre hay relaciones que quedan por hacerse para reconocer la singularidad.

En la tercera etapa se organizaron grupos de tres o cuatro estudiantes, a quienes se les entregó una cámara fotográfica y se les permitió que recorrieran su barrio, su casa, su escuela, recuperando imágenes con la intencionalidad previamente reflexionada. Para esta experiencia la imagen se antepone a las otras posibilidades didácticas, por ello comenzamos con ella, esperando desarrollar gusto, curiosidad y

agrado en este primer encuentro imagen-estudiante, considerando que la aprehensión visual entre el hombre y su lugar y sus relaciones íntimas, como hemos estado observando, requiere de procesos de largo alcance, donde se conjugan una educación visual, espacial y sensible; por ahora estamos en sus inicios.

De los trabajos realizados en la clase de ciencias sociales, y con la experiencia de las fotografías, se pueden evidenciar en el trabajo fotográfico realizado por los estudiantes, las siguientes categorías con la cuales se podría recrear el concepto de lugar, de acuerdo a lo vivido, percibido, sentido por los niños y jóvenes, autores de las fotografías:

- ✓ Adentro (la casa como fortaleza, que brinda seguridad y confianza) – Afuera (amplitud, temores generados por lugares solos y oscuros).
- ✓ Público (socialización y recreación) – Privado (personal e íntimo).
- ✓ "Fronteras del cuerpo" que establecen límites entre lo íntimo y lo que se socializa.

Con el LUGAFOT se espera re-crear imágenes y conectarse con ellas para identificar un universo visible, conducente a una nueva perspectiva sobre el mundo, la captación inicial de imágenes en relación al observador y el creador, en ese sentido se proponen las siguientes categorías con la cuales se podría recrear el concepto de lugar, de acuerdo a lo vivido, percibido, sentido por los niños y jóvenes, autores de las fotografías:

1. El Lugar del cuerpo y el cuerpo en su lugar

Para Little (1988) los lugares donde vivimos son producto de las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres que viven allí y, a la vez, estas relaciones que son de género afectan la construcción del espacio. Así mismo, el cuerpo como materialización de la cultura y de complejas relaciones sociales se conecta con los lugares en procesos de reproducción o exclusión. Por lo anterior, el estudio del lugar requiere que se examine la diversidad de las respuestas y vivencias experimentadas por las y los estudiantes a través de su cuerpo. En tal sentido, inicialmente se indagó con imágenes captadas por los estudiantes, en relación a sus cuerpos, sus miedos, localizaciones, agrados, gustos, con las siguientes preguntas:

Mi cuerpo en el colegio

¿Cuál es la parte de mi cuerpo que no quiero que muchos observen en mi colegio?
¿Cuál es la parte de mi cuerpo que si me gusta que me observen en el colegio?
Tómele fotografía a esas partes durante el taller

Mi cuerpo en la casa

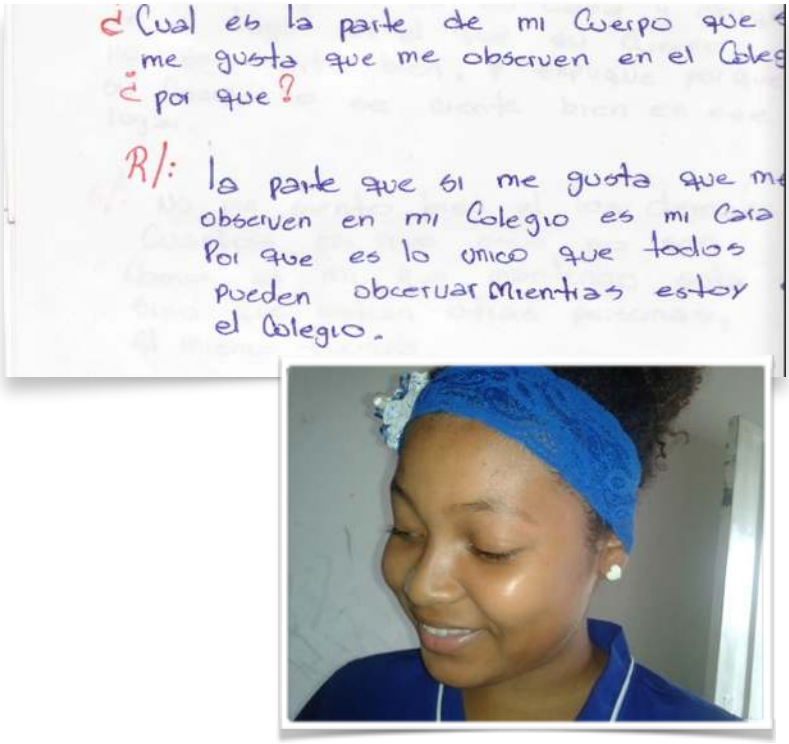
¿Cuál es el lugar en el que más tiempo está mi cuerpo en la casa?
Realice un plano de su casa y ubique el lugar en el que su cuerpo no se siente bien.
Explique por qué su cuerpo no se siente a gusto en ese lugar.
Tómele una fotografía al lugar de su casa donde más tiempo se reúne su familia.

Mi cuerpo en el barrio

¿En qué lugares de mi barrio mi cuerpo se siente feliz? ¿Por qué?
¿En qué lugar de mi barrio mi cuerpo se siente con miedo? ¿Por qué?
Tómele una fotografía a los lugares de su barrio donde se siente más feliz y en desagrado (hágalo en compañía).

Las preguntas traducidas en imágenes mostraron, como lo evidencia la foto 1, que la cara es una parte del cuerpo que más aprecian las niñas, en comparación con los niños quienes no la consideraron, para ellos es más importante la cabeza (sin cara).

En relación a los lugares que esos cuerpos transitan y ocupan con agrado dentro del colegio, la foto 2 muestra en grado alto de predilección el salón de la clase de ciencias sociales, es donde más se sienten en agrado, pero también es el maestro que está allí permanentemente con el que más empatía tienen. El afecto por la persona se traduce en el afecto por el lugar. Nuestro cuerpo nos permite la percepción del mundo y, por ello, es una mediación entre nosotros y el mundo.



1. En mi cuerpo el lugar más importante la cara

Foto 1: Ana Karina grado 7 IE Camilo Torres (Fotógrafo Leybis R grado 7)

La primera intención fue interiorizar en los colegiales, que el lugar era importante porque existe un cuerpo que lo habita, lo disfruta o rechaza, aclaramos mejor, diciendo que el lugar es todo espacio localizable dado por dos coordenadas geográficas que se interceptan. Pero también el lugar es el conocimiento construido en el tiempo que cada individuo tiene del espacio que habita. Lugar es el espacio vivido, cotidiano, que tiene sentido de identidad y pertenencia.

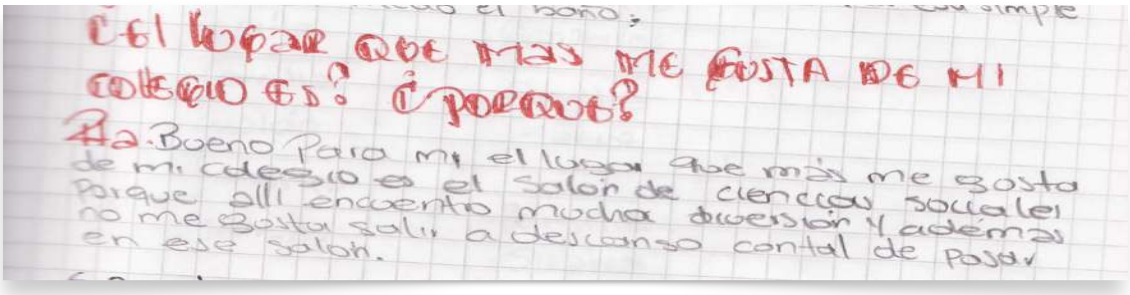
2. Dimensión simbólica del habitar: salón de clase.

Como lo afirmamos anteriormente, el maestro influyó en este grupo su relación con el lugar donde se aprende, la foto 2 tomada por los estudiantes nos permite también verbalizar los aspectos no verbales de la interacción estudiante-profesor; se observa un campo intersubjetivo multipersonal que genera la posibilidad de contacto físico, de seguridad y protección, salón y maestro es uno solo; en relación a un lugar para la clase de ciencias sociales lo material e inmaterial se codificaron en una sola unidad corporeidad de las emociones, tenemos así el lugar como dimensiones constitutivas del sujeto.



Foto 2: En mi colegio el lugar más importante, el salón de Ciencias Sociale

De derecha a izquierda María José, Andrea, profesor Emil, Karina y Leibis (fotógrafo Arney Vega)



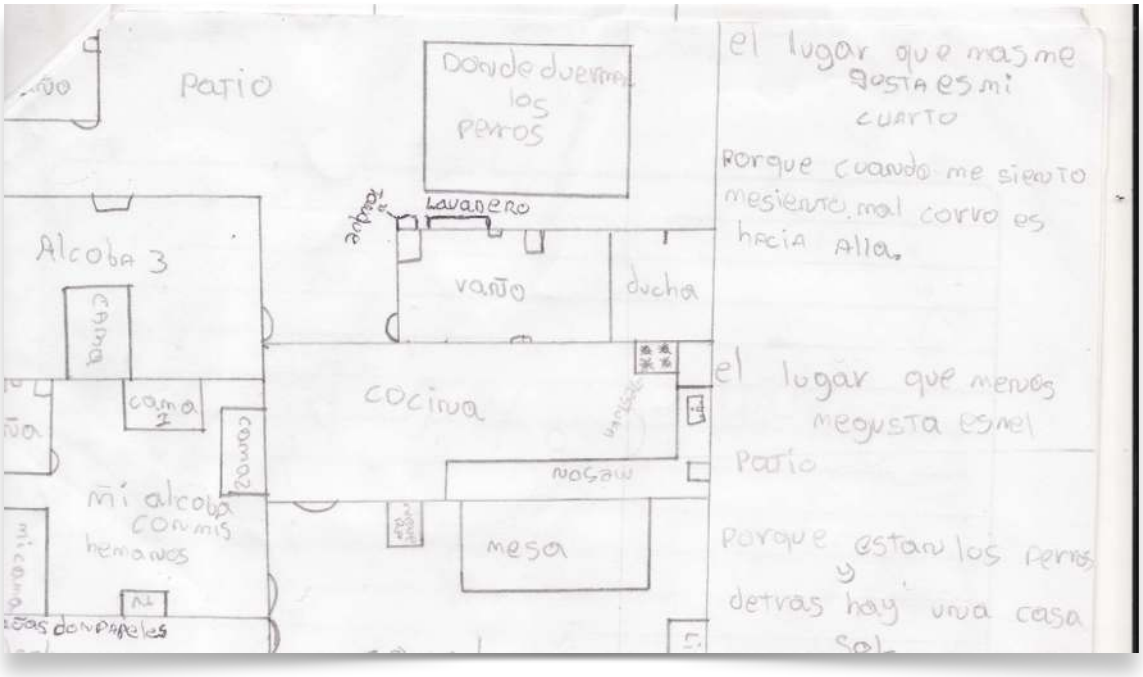
3. Nuestros recuerdos más íntimos se ubican en un espacio

Las emociones encarnadas que le producen ciertos lugares de nostalgia al sujeto, que se identifican con la casa de infancia, han comenzado a reconocerse como un asunto de sumo interés. El apego a los lugares que consideramos nuestros es emotivo y afectivo, cargado de todo tipo de sentimientos que incluyen el desarraigo. La foto 3 y el plano uno nos muestran la importancia que en la construcción de su lugar tienen las mascotas, a las que los estudiantes fotografiaron en varias expresiones, pero de igual forma los planos evidenciaron la importancia del cuarto para dormir como el lugar privilegiado por casi 90% de los estudiantes.



Foto 3: El lugar de las mascotas (fotógrafa María José Alean grado 7)

Mascotas Luki y Riki- después del almuerzo



Plano1- calle 6

4. Historias personales son historias de lugares

Para Massey (1994) un lugar está relacionado con el resto de lugares y un lugar no puede ser igual a otro lugar, por más relacionados que se encuentren. Desde aquí surge un cuestionamiento por la autora a las ideas que más radicalmente señalan que la globalización genera una pérdida de lo particular y un ataque a lo local: ¿Todos los lugares tienden a ser lo mismo por efecto de la globalización? Las (fotos cuatro y

cinco), tomadas por el mismo estudiante, nos acerca un lugar en cuatro dimensiones, que podrían ser a su vez a cuatro lugares.



Foto 4: El rio como lugar de trabajo
Albarrada rio Sinú (Fotógrafo David Mauricio Serna)

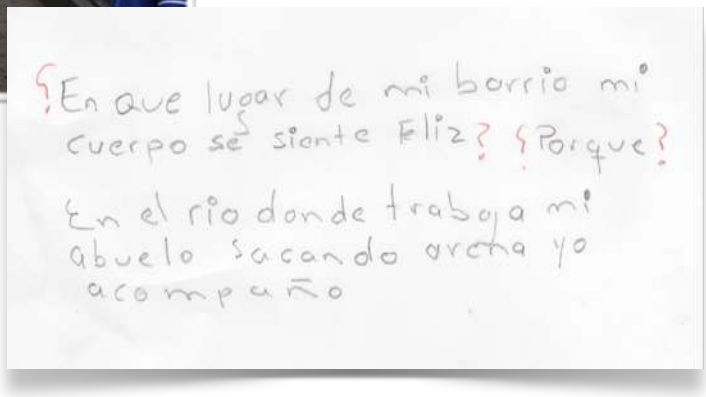




Foto 6: El rio como lugar contaminado, calle 6 Mocari
Fotógrafo David Mauricio Serna



Foto 5: El rio como lugar de contemplación, calle 12
Fotógrafo David Mauricio Serna

5. Los lugares como los miedos dirigidos

En consecuencia, para que el espacio sea lugar debe transformarse en algo esencial para las personas. El concepto contrario a lugar es la categoría de "no lugar" y éstos son aquellos espacios que no tienen un valor importante y que por el contrario

podemos rechazar o negar, porque nos asustan. Para Lindón (2012), presenciamos una proliferación de estudios sobre los miedos urbanos, las fobias a ciertos espacios abiertos y/o cerrados, las topofobias y agorafobias. En general, estos análisis han insistido en que esas emociones corporizadas sólo pueden ser desentrañadas a través de las diferencias entre los sujetos sociales y sus lugares. La foto 6 muestra una multiplicidad de miedos generados por el río en los estudiantes, desde los relacionados con la contaminación hasta los relacionados con animales habitantes del agua.

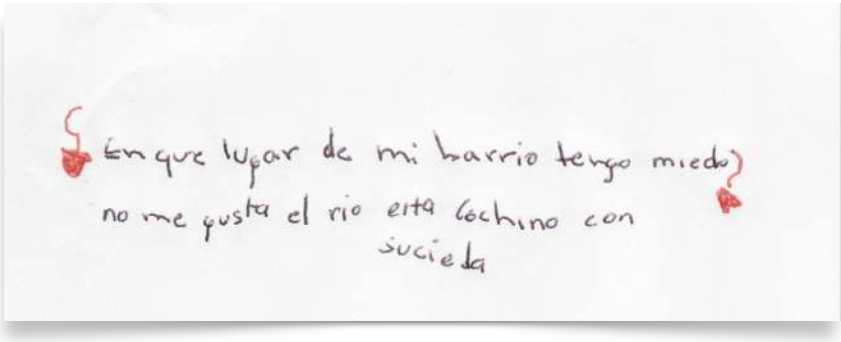
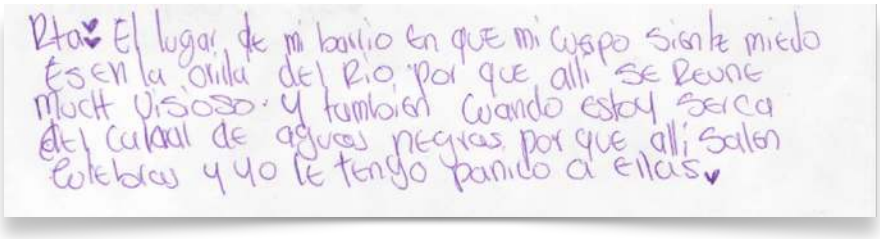




Foto 6: Rio Sinú- Calle 6 (Fotógrafo David Serna grado 7)



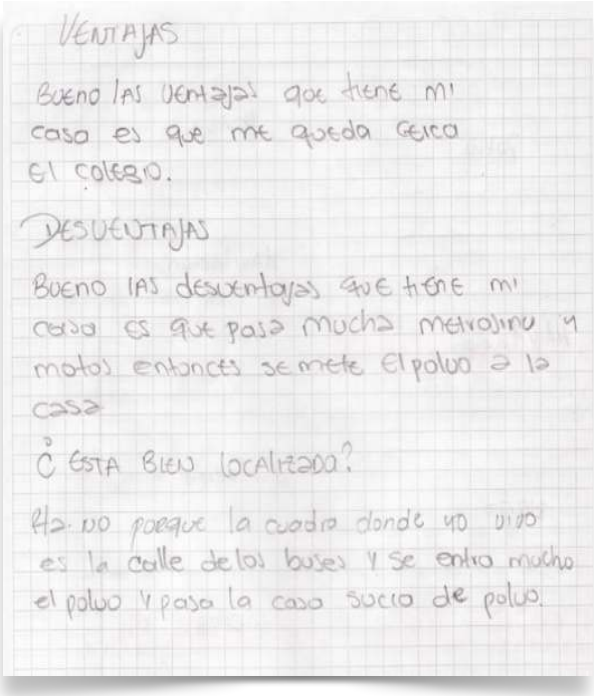
7. El mejor lugar del mundo, mi casa

El lugar privilegiado por los estudiantes es su casa y de esta la fachada, cuartos de dormir y patios son los más fotografiados. La foto 7 muestra la casa de uno de los estudiantes a la que se le atribuye como ventaja su cercanía a los paraderos de

transporte público, si bien para la mayoría de los niños y jóvenes la casa representa su seguridad, el espacio donde se sienten protegidos por sus padres y demás familiares, la vivienda es la que mejor define la correlación entre los lugares públicos y privados, el adentro y el afuera, su disposición, colores y volúmenes no solo define el conjunto urbano, sino que establece finas relaciones de existencia cotidiana.



Foto 7: Fachada de la casa, calle 17 (Fotógrafa Jennifer Murillo grado 7)


VENTAJAS

Bueno las ventajas que tiene mi casa es que me queda cerca el colegio.

DESVENTAJAS

Bueno las desventajas que tiene mi casa es que pasa mucha metralla y motos entonces se mete el polvo a la casa

¿ESTA BIEN LOCALIZADA?

No porque la cuadra donde yo vivo es la calle de los buses y se entra mucho el polvo y pasa la casa sucia de polvo.

8. Crear imágenes y conectarse con ellas-un saber ver.

Los planos nos cuentan historias de lugares y las fotografías nos evidencian detalles de la construcción espacial no completamente perceptible a los ojos. En el plano 2, calle central barrio Mocari, se han enumerado las casas con la denominación a cada casa como padre cabeza de familia, madre cabeza de familia, la importancia que le atribuye el niño que realizó el diseño deja ver la relación que él efectúa de familia-lugar.

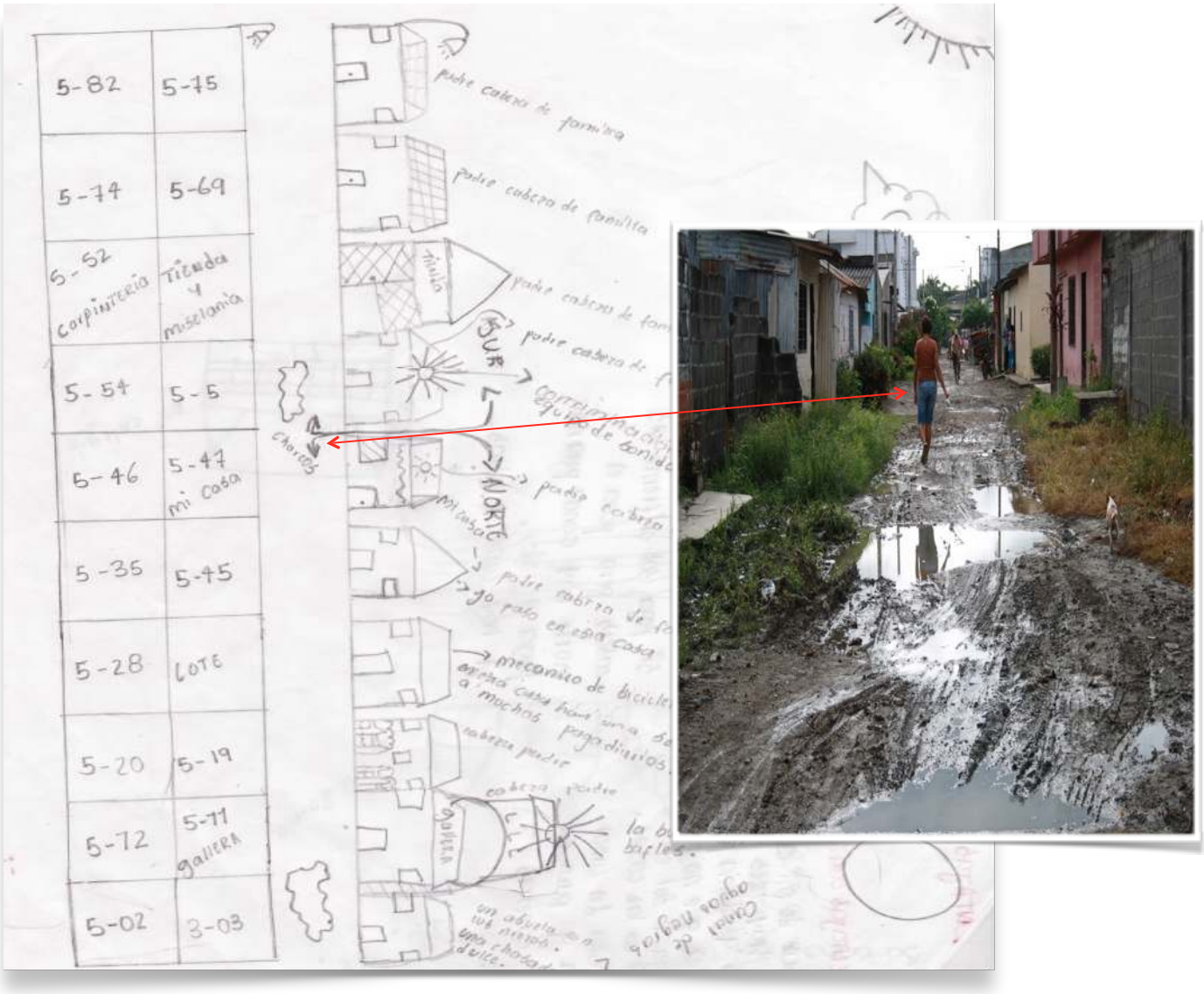


Foto 8: Plano 2 y Foto ocho calle18 (Fotógrafa María José Alean grado 7)

Tanto el plano dos como la foto ocho llaman la atención por las condiciones de la calle principal que conduce hacia el colegio y que debe ser atravesada diariamente por los niños.

Algunas consideraciones para continuar

El conocimiento del lugar pasa por lo corporizado, porque es a través del cuerpo y la corporeidad que el sujeto protagoniza la experiencia originaria de orientarse espacialmente y apropiarse socialmente de su espacio.

Una forma tradicional de enseñar el lugar, presente en los textos escolares de nuestro medio y en los Lineamientos Curriculares5, invita a los niños a realizar una lista de componentes y localizaciones como elementos de un lugar, lo visual no es considerado como tampoco los procesos de subjetivación que trae inmerso este concepto.

La propuesta y la experiencia que acabamos de presentar del lugafot nos conduce a un proceder de otra manera, y aunque no tenemos aún conclusiones definitivas, el proceso apenas comienza, quisiéramos llamar la atención a lo que produce el mundo escolar, si observamos con atención las relaciones de aprehensión del lugar realizadas por los estudiantes de la Institución Educativa Camilo Torres. Encontramos algunas miradas que, en términos de las reflexiones estrictamente geográficas, resultan muy valiosas. Por ejemplo, los múltiples significantes de un mismo lugar, como los atribuidos al río Sinú (uno de los principales ríos de la región), al que se le dio la denominación de lugar de trabajo, de miedo, de contemplación y lugar de contaminación, o las conexiones tan íntimas entre el cuarto de la casa como refugio y el salón de clase dentro del colegio como lugar de protección. Las fotografías se convirtieron en el registro que permitieron evidenciar cuáles lugares son denominados, reconocidos o rechazados por los niños en relación a los sentimientos que estos les inspiran.

Referencias

ALONSO, Rodrigo. **Hacia una desdefinición de la fotografía.** En http://www.roalonso.net/es/arte_cont/territorios.php. Acceso: 4 de julio 2013.

ÁLVAREZ M. Pérez. **Espacios y momentos del miedo en la ciudad.** Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

BAILEY, Patrick. **Los problemas de percepción y Las barreras subculturales del aprendizaje**, en Didáctica de la Geografía. Madrid, Cincel, 1987.

BENEJAM, Pilar. **El proceso de aprendizaje, enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria**. Barcelona: Cuadernos de Formación del Profesorado,1998.

[5] Lineamientos Curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el año 2000.

BERGALA Alain. Preservar lo que va a desaparecer entrevista con Wimwenders. **En Revista de** la UNESCO edición dedicada a la fotografía, abril 1988.

BONNEFOY Yves. **La mirada penetrante de Martine Franck. En Revista de** la UNESCO edición dedicada a la fotografía, abril 1988.

CROSS, Jennifer. **What is Sense of Place?** En http://www.western.edu/headwaters/archives/headwaters12_papers/cross_paper.html Acceso: 4 de julio 2008.

GARCÍA DE LA VEGA Alfonso. **Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas**. En revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL, Costa Rica II Semestre 2011.

GUTIÉRREZ Obdúlia. **La ciudad y el miedo.** Coloquio de Geografía Urbana. Girona: Universitat de Girona, 2005.

HOLLMAN, Verónica; y LOIS Carla. **Imaginarios geográficos y cultura visual peronista: las imágenes geográficas en la revista billiken (1945-1955).En** *e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/download/.../4223* Acceso: 18 de julio 2008.

LAURIER, Eric; PHILO Chris. **Cold shoulders and napkins handed: gestures of Responsibility**. En http://web.ges.gla.ac.uk/~elaurier/cafesite/texts/gestures.pdf Acceso: 9 mayo de 2011.

LITTLE, Jo et al. **Women in cities: Geography and gender in the urban environment**, Basingstoke: MacMillan. 1988.

ORTIZ, Guitart, Anna. **Reflexiones en torno a la construcción cotidiana y colectiva del sentido de lugar en Barcelona**. En http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20041/art/art9.pdf. Acceso: el 24 de agosto de 2009.

MASSEY, Doreen. **Space, Place, and Gender,** University of Minnesota Press, 1994.

MASSEY, D. **For Space**. London: Sage. 2005.

MACHADO DE OLIVEIRA, Weceslao y DOS SANTOS *Elaine*. **Fotografias didáticas e geografia escolar entre evidências e fabulações**. En http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2806. Acceso: el 24 de agosto de 2013.

MACHADO DE OLIVEIRA, Weceslao. **Fotografias, geografias e escola.** *En alb.com.br/arquivo-morto/.../COLE_1364.pdf* Acceso: el 24 de agosto de 2013.

LINDÓN, Alicia. **Corporalidades, emociones y espacialidad**es: hacia um renovado betweenness. RBSE –Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 11, n. 33, pp. 698-723, Dezembro de 2012. En http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html. Acesso: el 12 de agosto de 2008.

ORTIZ Guitart, Anna. **Reflexiones en torno a la construcción cotidiana y colectiva del sentido de lugar en Barcelona.** En http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20041/art/art9.pdf. Acceso: el 24 de agosto de 2013.

PÉREZ Edermith. **Dinámicas humanísticas en la apropiación de un lugar: caso los vendedores de la plaza de mercado del sur de la ciudad de Montería**. Trabajo de grado para optar por el título de geógrafo Universidad de Córdoba, Montería 2008.

SAUER Carl O. **La educación de un geógrafo**. Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE: Bogotá, 1967.

SOJA, Edward. **Postmetropolis: Critical Studies of Cities and Regions.** Oxford: Basil Blackwell, 2000.

TUAN, Y. F. **Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values**. New York: Columbia University Press, 1990.

YORY, C. M. **Topofilia: una alternativa en torno a la revolución de las pequeñas cosas**. Coedición Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD y Alcaldía Mayor de Bogotá, 1993.

ZARAZAGA José. **Algunos rasgos de la geografía actual.** En www.ub.edu/geocrit/b3w-342.htm Acceso: el 24 de agosto de 2013.

Recebido em 17 de agosto de 2013.

Aceito para publicação em 10 de novembro de 2013.