

VERSION PRELIMINAR

SECCIÓN: Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana



Ane ku mene

Artículo recibido: 12 de agosto de 2025

Artículo aprobado: 17 de septiembre de 2025

SECCIÓN: Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana

Número 30 /ISSN: 2248-5376

Pedagogía experimental en el territorio: la salida de campo como laboratorio de aprendizaje situado

Pedagogia experimental no território: a saída de campo como laboratório de aprendizagem situada

Experimental pedagogy in territory: field trips as a laboratory for situated learning

Laura Sofia Riascos Cubillos¹

Resumen

La salida de campo se concibe como un diseño de laboratorio, planificada con intencionalidad pedagógica y objetivos formativos definidos para cada sitio, lo que la distancia de un mero paseo recreativo (Geertz, 1994). El diario de campo opera como dispositivo central de sistematización: permite convertir la vivencia subjetiva en dato académico, articulando un registro descriptivo que funciona como evidencia empírica y un análisis reflexivo donde surgen primeras hipótesis y conexiones teóricas (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Las técnicas in situ incluyen observación participante, notas de campo, registro fotográfico y la triangulación entre percepción visual, experiencia corporal y escritura analítica, lo que fortalece la validez del proceso interpretativo (Denzin, 2012).

Palabras clave: salida de campo; diario de campo; sistematización; observación; descripción; análisis reflexivo

¹ Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.



Resumo

A saída de campo é concebida como um desenho de laboratório, planejada com intencionalidade pedagógica e objetivos formativos definidos para cada local, o que a distancia de um mero passeio recreativo (Geertz, 1994). O diário de campo opera como dispositivo central de sistematização: permite converter a vivência subjetiva em dado acadêmico, articulando um registo descritivo que funciona como evidência empírica e uma análise reflexiva onde surgem as primeiras hipóteses e conexões teóricas (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). As técnicas *in situ* incluem observação participante, notas de campo, registo fotográfico e a triangulação entre percepção visual, experiência corporal e escrita analítica, o que fortalece a validade do processo interpretativo (Denzin, 2012).

Palavras-chave: saída de campo; diário de campo; sistematização; observação; descrição; análise reflexiva

Abstract

Field Trips is conceived as a laboratory design, planned with pedagogical intentionality and defined formative objectives for each site, which distances it from a mere recreational outing (Geertz, 1994). The field diary operates as a central device for systematization: it allows converting subjective experience into academic data, articulating a descriptive record that functions as empirical evidence and a reflective analysis where the first hypotheses and theoretical connections emerge (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). *In situ* techniques include participant observation, field notes, photographic records, and the triangulation between visual perception, bodily experience, and analytical writing, which strengthens the validity of the interpretive process (Denzin, 2012).

Keywords: field trips; field diary; systematization; observation; description; reflective analysis



Interés reflexivo de la salida

El objetivo principal de este artículo es analizar cómo la salida de campo realizada a la Provincia de Guanentá (San Gil, Barichara y Guane) se configura como un dispositivo pedagógico que desestabiliza los modelos educativos centrados exclusivamente en el aula y propone una nueva forma de comprender el aprendizaje. Se busca mostrar que, al convertir el territorio en escenario formativo, se potencia un aprendizaje interdisciplinar, sensible y reflexivo que integra la dimensión humana, histórica, ambiental y sociocultural del espacio recorrido. A partir de esta experiencia, el artículo pretende evidenciar las ventajas y posibilidades que ofrece el aprendizaje experiencial para repensar la educación contemporánea y fortalecer la formación crítica de los estudiantes.

El territorio como extensión del aula

En los debates contemporáneos sobre educación, pocos conceptos han cobrado tanta relevancia como el de territorio entendido como escenario pedagógico. La escuela tradicional se centra en la transmisión vertical de contenidos dentro de un espacio cerrado que es normalmente el aula, esto ha mostrado importantes limitaciones a la hora de responder a los desafíos sociales, ambientales y culturales del mundo actual. En contraste, diversas corrientes pedagógicas (desde la educación experiencial, hasta las pedagogías críticas latinoamericanas) sostienen que el aprendizaje se fortalece cuando se ancla en la vida concreta, en el espacio que se habita y en las relaciones que allí se producen (Kolb, 1984; Freire, 1997).

A la luz de estas discusiones, la expansión del aula hacia el territorio no puede entenderse como una actividad complementaria o recreativa, sino como una estrategia pedagógica central, Freire (1997) insistía en que la educación debe partir de la realidad concreta de los sujetos para transformar el mundo. El territorio, en este sentido, permite vincular los contenidos escolares con las problemáticas sociales, las prácticas culturales y las relaciones ecosistémicas que configuran la vida cotidiana. En el territorio, el estudiante se reconoce a

sí mismo como parte de una trama más amplia, desarrollando una conciencia crítica que trasciende la simple acumulación de datos.

Concebir el territorio como extensión del aula implica desplazar la idea de que aprender es un acto exclusivamente mental y reconocer la importancia del cuerpo, la interacción y la experiencia, en esta perspectiva, el territorio no funciona solo como un escenario pasivo, sino como una fuente activa de conocimiento, un texto abierto que se interpreta a través de los sentidos, del diálogo con las comunidades y de la observación crítica de las dinámicas locales (Montoya & Jaramillo, 2019). Esto supone una ruptura con la escuela tradicional, que históricamente ha separado teoría y práctica, abstracción y vida cotidiana.

Además, estudios recientes en educación geográfica y en didácticas situadas subrayan que aprender desde el territorio desarrolla competencias que difícilmente se adquieren en el aula convencional, como la lectura espacial, el análisis multi-escalar, la comprensión histórica de los lugares y la capacidad de relacionar fenómenos sociales con condiciones ambientales (Giraldo, 2021). De esta forma, la experiencia directa con los paisajes, sus economías y sus memorias se convierte en un vehículo para producir conocimiento crítico y emocionalmente significativo.

Por lo mencionado anteriormente concebir el territorio como extensión del aula constituye una apuesta por una educación más situada, más dialógica y activa. Es abrir la escuela a la complejidad del mundo y comprender que el aprendizaje más profundo ocurre cuando teoría y experiencia se encuentran en un mismo camino: el de la vida vivida, observada, recorrida e interpretada colectivamente.

Contextualización

Durante décadas, la escuela ha sido concebida como el espacio legítimo del conocimiento, un lugar donde se organiza distribuye y evalúa la información bajo una estructura rígida que separa al estudiante del mundo que habita. Sin embargo, este modelo comienza a mostrar signos de agotamiento. La educación basada exclusivamente en el aula enfrenta una crisis silenciosa pero evidente: los métodos centrados en la explicación magistral y la transmisión unidireccional del saber ya no logran despertar interés, ni responder a las necesidades



formativas de una sociedad marcada por la complejidad, la incertidumbre y la transformación permanente. Esta crisis no se reduce a un problema pedagógico; también involucra la forma en que entendemos la relación entre conocimiento, experiencia y territorio.

En este contexto, el aula se ha vuelto un espacio que, aunque organizado y controlado, tiende a aislar al estudiante de los procesos reales que configuran la vida social. Las dinámicas territoriales cambios ambientales, desigualdades regionales, tensiones por el uso del suelo, transformaciones económicas, disputas culturales rara vez aparecen en el currículo escolar de manera viva o situada. Como resultado, se genera una fractura entre lo que se enseña y lo que se vive. El estudiante aprende conceptos, pero carece de oportunidades para comprenderlos en interacción con los fenómenos que los producen. Esta desconexión limita su capacidad de análisis, su sensibilidad social y su apropiación del territorio como espacio de ciudadanía.

Una de las causas centrales de esta crisis es la herencia de un modelo educativo que privilegia el conocimiento abstracto y la estabilidad metodológica. La escuela tradicional fue diseñada para garantizar orden, disciplina y homogeneidad, no para explorar la complejidad del entorno. Freire (1997) señala que cuando la educación se encierra en el aula, corre el riesgo de convertirse en un acto mecánico que “domestica” el pensamiento en lugar de liberarlo. Bajo esta lógica, el saber queda reducido a información acumulada, despojada de contexto, experiencia y sentido. Esta forma de enseñar resulta insuficiente para formar sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad y participar activamente en la transformación de sus comunidades.

La acelerada transformación del mundo contemporáneo acentúa aún más la necesidad de repensar el papel del aula. La crisis ambiental, las migraciones internas, los cambios tecnológicos y la expansión urbana han modificado las formas de vivir, producir y relacionarse. Estos fenómenos no pueden comprenderse plenamente desde dentro del salón; requieren ser observados en el territorio donde se materializan. La educación, por tanto, necesita dispositivos que permitan conectar el saber escolar con los procesos que ocurren afuera, con aquello que se ve, se recorre, se toca y se escucha. Sin esta conexión, las escuelas corren el riesgo de preparar estudiantes para un mundo que ya no existe.

Frente a este panorama, la incorporación del territorio como dispositivo pedagógico aparece como una alternativa necesaria y pertinente. A diferencia del aula, el territorio ofrece un entorno dinámico, complejo y multiescalar que obliga a pensar más allá de la teoría. Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante atraviesa ciclos de experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación. El territorio permite activar ese ciclo de manera natural, pues confronta al estudiante con situaciones reales que demandan interpretación y toma de posición. Caminar una vereda, observar un río modificado por la actividad turística, escuchar a un artesano o analizar un paisaje erosionado promueve una comprensión que combina razón, cuerpo y emoción, generando aprendizajes más profundos y duraderos.

Además, trabajar con el territorio posibilita reconocer la diversidad de saberes que coexisten en un mismo espacio. La escuela tradicional ha privilegiado el conocimiento académico, dejando de lado los saberes locales construidos a partir de la experiencia comunitaria, el trabajo, la memoria y la relación cotidiana con el entorno. Cuando los estudiantes interactúan con habitantes, líderes locales y trabajadores del territorio, acceden a una visión del conocimiento más amplia y plural. Este diálogo, como destacan Montoya y Jaramillo (2019), no solo enriquece el aprendizaje, sino que contribuye a democratizar la producción de saber, otorgando legitimidad a voces históricamente marginadas por los sistemas educativos.

El problema que se busca abordar a partir de esta contextualización es la desconexión estructural entre los saberes escolares y los procesos territoriales que dan forma a la realidad del estudiante. Esta desconexión genera aprendizajes fragmentados, debilita la capacidad crítica y dificulta la comprensión de los fenómenos sociales como procesos situados y relacionales. En consecuencia, la escuela corre el riesgo de reproducir una visión del mundo desanclada y homogénea, incapaz de dar cuenta de la complejidad regional que caracteriza a territorios como Santander.

Asimismo, la ausencia del territorio en las prácticas educativas limita la formación en ciudadanía. Comprender las disputas por el agua, los conflictos por el uso del suelo, las transformaciones del paisaje o las tensiones entre patrimonio y turismo requiere un acercamiento directo, sensible y situado. Solo a través de la experiencia territorial es posible que los



estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia, responsabilidad y compromiso con su entorno inmediato, elementos esenciales para una educación democrática y crítica.

En suma, la crisis de la enseñanza centrada en el aula exige repensar las relaciones entre educación, territorio y experiencia. El desafío no es eliminar el aula, sino romper sus fronteras epistemológicas para integrar dispositivos pedagógicos que permitan leer, recorrer y comprender el mundo más allá de sus paredes. El territorio, entendido como laboratorio vivo, se convierte así en una oportunidad para revitalizar el sentido de la educación y responder a la pregunta fundamental: ¿cómo formar sujetos capaces de comprender y transformar la realidad que habitan?

La provincia de Guantán como escenario de aprendizaje experiencial

La salida de campo a la Provincia de Guantán particularmente a los municipios de San Gil, Barichara y Guane se constituye como un estudio de caso idóneo para comprender el territorio como un dispositivo pedagógico que amplía, cuestiona y enriquece la experiencia educativa. Esta región, ubicada en el corazón del departamento de Santander, presenta una combinación singular de dinámicas humanas, paisajes geográficos, prácticas económicas tradicionales y patrimonios culturales que permiten articular múltiples disciplinas en una sola experiencia formativa.

Como primera parada está San Gil, reconocido como la “capital turística” de la zona por su oferta de deportes de aventura y su variedad de ecosistemas, los estudiantes se enfrentan a la necesidad de leer el paisaje no solo como un entorno natural, sino como un tejido socioecológico donde confluyen actores, riesgos, prácticas económicas y procesos de transformación territorial. Allí, los ríos, las montañas y los senderos funcionan como escenarios para comprender las tensiones entre turismo, sostenibilidad ambiental y economías locales, ofreciendo insumos para reflexionar sobre modelos de desarrollo y desafíos contemporáneos de planificación territorial.

El recorrido hacia Barichara, por su parte, introduce una dimensión estética, histórica y patrimonial. Su arquitectura colonial, los oficios artesanales como la talla en piedra o el trabajo en fique y su declaratoria como bien de Interés Cultural permiten explorar debates sobre memoria, identidad y conservación, en este municipio, el territorio se convierte en un archivo vivo donde se expresan tensiones entre tradición y modernidad, permitiendo a los estudiantes analizar cómo el patrimonio puede ser un motor de desarrollo económico y al mismo tiempo un espacio de disputa simbólica.

Finalmente tenemos a Guane, este ofrece un contacto directo con la dimensión arqueológica, indígena y museística del territorio. Su museo etnográfico, los vestigios fósiles y la historia indígena guane permiten vincular la experiencia con la larga duración histórica, reconociendo que el territorio no es únicamente un presente observable, sino también un sedimentado conjunto de temporalidades. Esta parada evidencia cómo los espacios rurales contienen narrativas profundas que complejizan la comprensión del país más allá de los centros urbanos.

La articulación de estas tres localidades conforma un estudio de caso ejemplar porque permite observar, en una misma experiencia, la convergencia de lo ambiental, lo social, lo económico, lo histórico y lo cultural. En lugar de fragmentar los saberes como suele ocurrir en la enseñanza tradicional basada en el aula, la salida de campo posibilita que los estudiantes construyan un aprendizaje situado, interrelacional y problematizador; Así, la Provincia de Guantán se presenta como un laboratorio pedagógico que dinamiza la observación crítica, promueve la reflexión interdisciplinar y facilita la comprensión de los territorios como escenarios complejos donde se producen, circulan y se transforman los conocimientos.

Aprendizaje experiencial y su valor epistémico

El aprendizaje experiencial es un enfoque pedagógico que sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción directa, reflexiva y significativa con el entorno. Lejos de entender el aprendizaje como la simple transmisión de información, esta perspectiva enfatiza la relación activa entre el sujeto y el objeto de estudio, donde la experiencia vivida



se convierte en la materia prima para generar comprensión, interpretar fenómenos y transformar la propia mirada del mundo.

De acuerdo con John Dewey (1938), uno de los pioneros del pensamiento educativo moderno, la experiencia es el núcleo del aprendizaje porque vincula acción y reflexión. Para él, aprender implica “hacer y pensar sobre lo hecho”, es decir, un proceso en el que la práctica concreta se articula con la evaluación crítica de sus implicaciones, permitiendo que el estudiante comprenda no solo qué ocurre, sino por qué ocurre. Dewey subraya que la experiencia educativa debe estar anclada a contextos reales, ya que solo así el conocimiento adquiere relevancia social, emocional y cognitiva.

Complementariamente, David Kolb (1984) desarrolla un modelo más sistemático conocido como el ciclo de aprendizaje experiencial, compuesto por cuatro fases:

1. Experiencia concreta
2. Observación reflexiva
3. Conceptualización abstracta
4. Experimentación activa

Según Kolb, el aprendizaje emerge cuando el individuo avanza de la vivencia directa hacia la elaboración de conceptos y, posteriormente, regresa a la práctica para poner a prueba lo aprendido. Este ciclo demuestra que la experiencia no es un evento aislado, sino un proceso epistémico continuo en el que el estudiante produce y reconfigura conocimientos mediante un diálogo constante entre teoría y realidad.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje experiencial posee un alto valor epistémico, ya que no se limita a reproducir saberes preestablecidos, sino que permite su construcción situada. Esto implica que los estudiantes no solo “aprenden sobre” el territorio, sino que aprenden desde él, interpretando los fenómenos a través de múltiples sentidos: la observación directa, la interacción social, el análisis crítico y la acción en el espacio vivido. En este sentido, el territorio funciona como un laboratorio en el que se revelan problemas, dinámicas y relaciones que serían invisibles dentro de los límites del aula tradicional. Así, el aprendizaje experiencial se afirma como

una ruta pedagógica que reconoce al estudiante como protagonista de su formación y al territorio como un agente epistémico, ampliando el potencial de la educación hacia comprensiones más integrales, sensibles y contextualizadas del mundo.

La “ruptura del aula”: espacio y condición

La salida de campo constituye una ruptura del aula no únicamente en términos espaciales, sino también en términos epistemológicos y relacionales. No se trata simplemente de trasladar a los estudiantes a un lugar distinto del salón, sino de transformar las condiciones bajo las cuales el conocimiento se produce, se experimenta y se apropia. Esta ruptura implica una reconfiguración profunda del vínculo entre el estudiante y el saber, que deja de estar mediado exclusivamente por la autoridad del docente, el libro de texto o la presentación conceptual, y se desplaza hacia una relación directa con el fenómeno estudiado.

En el aula tradicional, el estudiante suele ocupar una posición predominantemente pasiva, donde su rol principal es escuchar, tomar notas y reproducir información previamente construida. El conocimiento se presenta como un contenido ya elaborado, ajeno a las vivencias individuales y separado de los contextos sociales y territoriales donde emerge. Esta estructura, históricamente legitimada por los modelos educativos convencionales, tiende a reducir al estudiante a un receptor, limitando su agencia y su capacidad de interrogación activa.

Por el contrario, la salida de campo altera esta dinámica al convertir al estudiante en un sujeto explorado, el territorio también se revela como un espacio que interpela, desordena y amplía las formas de percepción y análisis; La observación de los paisajes, la interacción con actores locales, la interpretación de edificaciones, flujos económicos, prácticas culturales o configuraciones ambientales coloca al estudiante en el centro del proceso cognitivo, ya no se trata de “escuchar sobre” un tema, sino de encontrarse con el fenómeno, sentirlo, recorrerlo, preguntarlo y contrastarlo. Esta transformación no es menor, supone una activación de los sentidos, del cuerpo y del pensamiento en simultáneo.



Asimismo, esta ruptura crea una condición pedagógica distinta donde el conocimiento deja de ser algo externo que se recibe y se convierte en algo que se co-construye. El estudiante participa activamente en la producción del saber al formular preguntas, identificar tensiones, reconocer patrones y relacionar lo observado con sus referentes teóricos. El aprendizaje se vuelve situado, dinámico y procesual, en lugar de estático y unidireccional.

Esta transformación espacial y epistémica también genera una variación en la autoridad pedagógica. El docente deja de ser la única fuente de conocimiento y pasa a ser un mediador que acompaña, orienta y problematiza las observaciones emergentes. El territorio, en esta lógica, se convierte en un agente pedagógico que enseña por sí mismo: evidencia contradicciones, ofrece materialidades vivas y revela dimensiones que en el aula permanecen invisibles.

La didáctica del territorio

La didáctica del territorio se fundamenta en la idea de que los espacios geográficos, sus dinámicas humanas y sus materialidades físicas pueden funcionar como un “texto abierto”, susceptible de ser leído, interpretado y analizado por el estudiante desde múltiples dimensiones. Esta perspectiva se alinea con planteamientos de la geografía crítica y la pedagogía situada, que entienden el territorio no como un escenario neutro, sino como una construcción histórica, social, económica y simbólica (Harvey, 2006; Santos, 2000).

En el caso del departamento de Santander, la riqueza de sus paisajes, la diversidad de su geología y la densidad cultural de sus poblados hacen posible que el territorio se convierta en un dispositivo pedagógico complejo. Según Santos (2000), el espacio es un entramado de objetos y acciones en constante relación, y por eso puede ser abordado como una superficie donde se materializan procesos sociales. Bajo esta premisa, recorrer Santander implica enfrentarse a una red de significados que se actualizan en cada observación: las montañas intensamente erosionadas, los suelos sedimentarios, los ríos caudalosos y las formaciones rocosas no solo describen una realidad física, sino que exponen relaciones entre clima, tiempo geológico, prácticas humanas y modos de apropiación del entorno.

La geología de la región, caracterizada por la presencia del Cañón del Chicamocha, las formaciones calcáreas cercanas a Barichara y los depósitos fósiles en Guane, permite que el estudiante reconozca que los paisajes no son estáticos, sino el resultado de procesos de larga duración. Este enfoque coincide con lo planteado por Latour (2005), quien explica que los objetos incluidos los geológicos actúan como mediadores que participan en la construcción del conocimiento. En este sentido, el territorio de Santander se convierte en un archivo material que exige métodos de lectura sensibles al tiempo profundo, a las transformaciones ambientales y a la interacción entre naturaleza y sociedad.

Asimismo, las prácticas culturales de la región como los oficios artesanales, la arquitectura en piedra, las fiestas locales y las dinámicas turísticas constituyen capas simbólicas que complementan la lectura del espacio. De acuerdo con Hall (1997), la cultura funciona como un sistema de significación que permite interpretar el mundo. Por ello, al observar Barichara, San Gil o Guane, el estudiante no solo identifica estructuras físicas, sino narrativas identitarias que evidencian cómo los habitantes construyen sentido a partir del espacio que ocupan. El territorio, visto así, actúa como un texto híbrido donde convergen lo material y lo simbólico.

La didáctica del territorio propone, entonces, que los estudiantes se formen como lectores críticos del espacio, capaces de interpretar cómo los paisajes santandereanos articulan economía, ecología, historia y cultura. Tal como señala Freire (1997), leer el mundo precede a leer la palabra; en esa lógica, recorrer un territorio como Santander se convierte en un acto pedagógico que configura saberes situados y profundamente contextuales. El territorio deja de ser un fondo para convertirse en un interlocutor al que se le pregunta, se le observa y se le interpreta.

La salida como “Diseño de Laboratorio”

El diseño de la salida de campo a la Provincia de Guanentá fue concebido como un diseño de laboratorio pedagógico, orientado a generar condiciones de observación, análisis e interpretación que respondieran a objetivos formativos pre-



viamente establecidos. Este enfoque se distancia radicalmente de la idea de la salida como paseo o actividad recreativa; por el contrario, se estructura bajo los principios de la pedagogía experiencial, que exige procesos de planificación intencional, mediación docente y metodologías de exploración situadas (Kolb, 1984; Dewey, 1938).

La planificación partió de la comprensión de que cada uno de los lugares visitados —San Gil, Barichara y Guane— ofrecía fenómenos específicos que podían funcionar como objetos de indagación. En esta línea, la salida se organizó siguiendo lo que Latour (2005) denomina la creación de “situaciones de investigación”, entendidas como escenarios donde los estudiantes pueden entrar en contacto directo con entidades humanas y no humanas para producir lecturas analíticas del territorio. Así, la selección de los puntos de observación respondió a criterios geográficos, patrimoniales, sociales y ambientales que permitieran activar diferentes dimensiones del aprendizaje.

En San Gil, el objetivo formativo se centró en analizar la relación entre turismo, ecología y dinámicas económicas locales. De acuerdo con Santos (2000), el espacio es un sistema de objetos y acciones en interacción; por ello, los estudiantes observaron cómo el uso recreativo del río Fonce, la oferta de deportes de aventura y las transformaciones urbanas articulan prácticas económicas con presiones ambientales. Este segmento de la salida funcionó como un laboratorio socio ecológico donde se examinaron tensiones entre sostenibilidad y mercado.

En Barichara, el objetivo se orientó hacia la lectura crítica del patrimonio cultural y arquitectónico. Siguiendo a Hall (1997), la cultura opera como un sistema de representación, por lo que se propuso analizar cómo la estética colonial, los oficios artesanales y las políticas de conservación construyen narrativas identitarias y formas de apropiación simbólica del espacio. El municipio fue abordado como un dispositivo patrimonial que permite comprender cómo los territorios se convierten en escenarios de disputa entre tradición, turismo y economía creativa.

En Guane, la planificación se concentró en la dimensión histórica y geológica del territorio. La presencia de fósiles, vestigios del pueblo indígena guane y el museo local permitió a los estudiantes aproximarse al territorio como archivo material de larga duración. Esta experiencia se articula con lo

planteado por Harvey (2006) sobre la importancia de reconocer los procesos que configuran el espacio a través del tiempo, invitando a los estudiantes a interpretar cómo la historia profunda del paisaje condiciona las dinámicas actuales.

La estructuración de la salida como laboratorio implicó, además, el uso de guías de observación, ejercicios de registro en campo y conversaciones orientadas, herramientas que permiten transformar la experiencia en un proceso epistémico. Tal como señala Freire (1997), el

aprendizaje requiere una praxis que una acción y reflexión; por ello, la salida fue diseñada para que cada observación estuviera acompañada de momentos de discusión crítica, elaboración conceptual y contraste con marcos teóricos trabajados previamente en clase.

El diseño de la salida, por tanto, respondió a un enfoque metodológico que asume que el territorio no se estudia espontáneamente: se prepara, se escucha y se trabaja como un laboratorio abierto donde cada elemento —una montaña, una calle empedrada, un río, una práctica artesanal— opera como fuente de conocimiento situada.

El diario de campo como dispositivo de sistematización

El diario de campo constituye uno de los dispositivos fundamentales para convertir la experiencia directa en un insumo académico sistemático. Su función no es solamente acompañar la salida, sino transformar la vivencia subjetiva en dato analítico, permitiendo que el estudiante desarrolle una mirada investigativa sobre aquello que observa. Como señalan Rockwell (2009) y Emerson, Fretz y Shaw (2011), el diario de campo cumple un doble papel: registrar de manera detallada las situaciones observadas y promover la elaboración de interpretaciones iniciales que posteriormente pueden convertirse en categorías, hipótesis o preguntas de investigación.

Registro descriptivo: evidencia empírica

El primer nivel del diario corresponde al registro descriptivo, entendido como la construcción de un texto que documenta



de forma minuciosa los hechos, escenas, interacciones y materialidades del territorio. Rockwell (2009) subraya que el registro debe aspirar a la “densidad etnográfica”, es decir, a recopilar información suficiente para reconstruir la situación observada incluso en ausencia del investigador. En este sentido, el diario se convierte en un repositorio de evidencia empírica que da cuenta de:

- Características de los paisajes, formaciones geológicas y elementos ambientales.
- Dinámicas económicas y sociales observadas en San Gil, Barichara o Guane.
- Prácticas culturales, arquitectura, oficios y usos del espacio.
- Interacciones con habitantes locales, discursos y narrativas
- Sensaciones corporales y percepciones que orientan la observación.

Este componente descriptivo permite, según Emerson et al. (2011), capturar la complejidad del campo sin reducirla a categorías prematuras. El énfasis está en documentar lo que ocurre, sin todavía explicar por qué ocurre. El diario, por tanto, se convierte en la base empírica desde la cual se pueden desarrollar posteriores análisis.

Análisis reflexivo: primeras hipótesis y articulación teórica

El segundo nivel corresponde al análisis reflexivo, donde la observación se conecta con el pensamiento crítico. Aquí, el diario funciona como un espacio para formular primeras hipótesis, generar interpretaciones provisionales y comenzar a relacionar lo observado con los marcos conceptuales trabajados en clase. Según Dewey (1938), la reflexión convierte la experiencia en conocimiento al permitir que el sujeto evalúe, compare y abstraiga elementos significativos del entorno. En esta línea, el análisis reflexivo permite:

- Identificar patrones entre los fenómenos observados.
- Relacionar las prácticas locales con categorías como territorio, cultura, paisaje o memoria.
- Plantear tensiones o contradicciones visibles en el espacio.

- Elaborar conexiones entre teoría y experiencia, como las propuestas de Santos (2000) sobre espacio, o las discusiones de Hall (1997) sobre representación cultural.
- Reconocer elementos que requieren mayor investigación o contraste con fuentes académicas.

Emerson et al. (2011) afirman que esta fase analítica no busca conclusiones definitivas, sino construir un puente entre la vivencia y la conceptualización, permitiendo que la experiencia empírica adquiera densidad teórica. El diario de campo actúa, entonces, como un laboratorio de pensamiento donde el estudiante inicia la construcción de categorías interpretativas desde un diálogo entre lo vivido y lo leído.

En conjunto, el diario de campo opera como un dispositivo que sistematiza el aprendizaje experiencial, articulando observación, análisis y conceptualización. De este modo, posibilita que la experiencia territorial deje de ser un recuerdo subjetivo y se convierta en un insumo riguroso para la producción de conocimiento académico.

Técnicas de recolección *In Situ*

La salida de campo se apoyó en un conjunto de técnicas de recolección in situ que permitieron captar la complejidad del territorio a través de múltiples dimensiones sensoriales, descriptivas y analíticas. Estas técnicas, ampliamente utilizadas en enfoques etnográficos y en metodologías de investigación cualitativa, posibilitan la construcción de datos ricos, situados y triangulados (Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Rockwell, 2009).

Observación participante

La observación participante constituyó la técnica central, entendida como la inmersión del estudiante en los escenarios de San Gil, Barichara y Guane para registrar de forma directa las dinámicas territoriales. Según Spradley (1980), observar participando implica adoptar un rol doble: involucrarse en la escena y, al mismo tiempo, mantener una distancia analítica que permita identificar patrones, tensiones y elementos significativos. En estos recorridos, los estudiantes interpretaron cómo se configuran las prácticas cotidianas, las interacciones locales y las apropiaciones del espacio, convirtiendo el territorio en un campo relacional.

Registro fotográfico



El registro fotográfico funcionó como un soporte visual que complementó la descripción escrita. Pink (2013) destaca que las imágenes no solo documentan, sino que producen datos sensoriales que permiten capturar texturas, materialidades, paisajes y detalles arquitectónicos difíciles de expresar únicamente con palabras. En el caso de Guane, por ejemplo, las fotografías de fósiles o estructuras geológicas aportaron evidencia visual que luego pudo ser analizada con mayor detalle, mientras que en Barichara las imágenes de las calles empedradas y los talleres artesanales revelaron elementos simbólicos fundamentales para comprender su estética patrimonial.

Notas de campo

Las notas de campo, tomadas de manera continua durante el recorrido, permitieron registrar impresiones inmediatas, diálogos con habitantes, descripciones espaciales y situaciones imprevistas. Emerson et al. (2011) sostienen que las notas funcionan como el “primer borrador del análisis”, ya que recogen tanto la evidencia empírica como las interpretaciones iniciales del investigador. Este carácter flexible las convierte en una herramienta clave para captar fenómenos que no se repiten o que requieren ser consignados en el momento en que ocurren.

Triangulación sensorial y analítica

La combinación de estas técnicas permitió aplicar un proceso de triangulación, entendida como la articulación entre lo que se ve, lo que se siente y lo que se anota. Denzin (2012) explica que la triangulación fortalece la validez interpretativa al cruzar distintas fuentes y modos de percepción, evitando que el análisis dependa únicamente de un registro aislado. En el contexto de la salida, esta triangulación hizo posible que los estudiantes integraran:

- Datos visuales (paisaje, materialidades, interacciones).
- Datos corporales y sensoriales (clima, movilidad, escala del territorio, ritmos locales).
- Datos escritos (descripción, interpretación, hipótesis emergentes).

Esta articulación convirtió la experiencia en un proceso metodológico robusto, donde cada técnica aportó una capa distinta de comprensión que permitió profundizar en la lectura

del territorio como un escenario vivo, dinámico y multiescalar.

Conclusión

La salida de campo a la Provincia de Guanentá confirma que la pedagogía contemporánea requiere dispositivos que reconstruyan la relación entre saber, espacio y experiencia. El territorio, entendido como entramado vivo de materialidades y memorias, desplaza la centralidad del aula y exige que el aprendizaje ocurra en tensión directa con los fenómenos que lo producen (Escobar, 2014). Esta perspectiva transforma al estudiante en un sujeto epistémico activo, capaz de interpretar el mundo desde su complejidad sensible y no únicamente desde marcos abstractos (Dewey, 1938). Al operar como “laboratorio abierto”, el viaje académico convierte cada paisaje, cada interacción humana y cada gesto de observación en una unidad mínima de conocimiento situado (Kolb, 2015). Por ello, la educación superior no puede seguir restringiéndose a la clausura del aula, sino que debe asumir el territorio como un componente constitutivo de la formación crítica y de la producción de conocimientos que respondan a realidades sociales concretas en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giraldo, J. (2021). *Educación geográfica y territorialidad en contextos latinoamericanos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jardine, D. (2012). *Pedagogy left in peace: Cultivating free spaces in teaching and learning*. Continuum.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.



Martín Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.

Mejía, M. R., & Manjarrés, M. E. (2018). *Pedagogías críticas en movimiento*. Siglo del Hombre.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

Zemelman, H. (2012). *El conocimiento como desafío*. Siglo XXI.