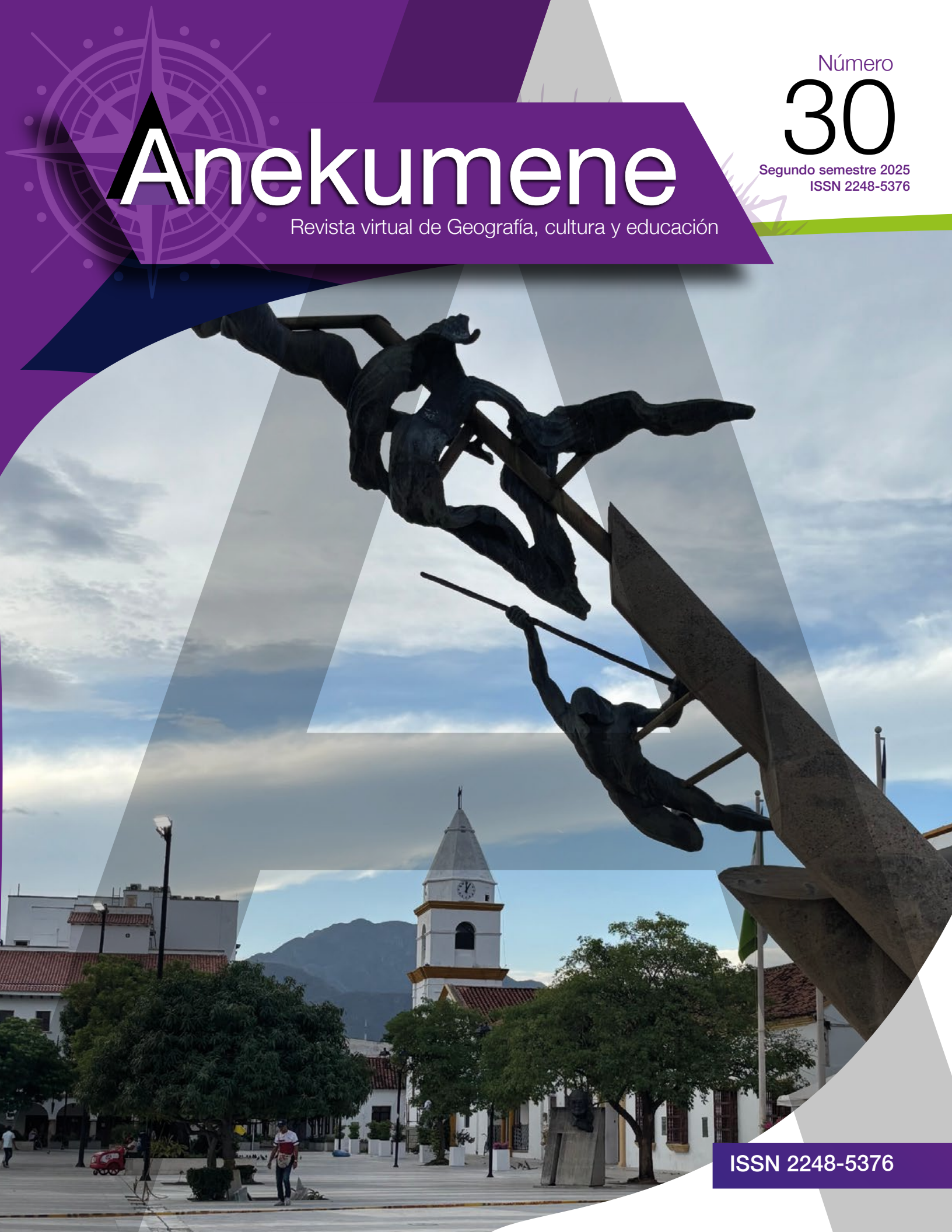




Anekumene

Revista virtual de Geografía, cultura y educación

Número
30

Segundo semestre 2025
ISSN 2248-5376

ISSN 2248-5376

Anekumene

Número 30 / ISSN: 2248-5376
Año 2025-II / Bogotá D. C., Colombia

Comité científico

Mg. Elsa Amanda Rodríguez de Moreno
Colombia
Dra. María Raquel Pulgarín Silva
Colombia
Dr. Fabián Araya Palacios
Chile
Dr. Marcelo Garrido Pereira
Chile
Dra. Helena Copetti Callai
Brasil
Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Brasil
Mg. Raquel Gurevich
Argentina
Dr. José Armando Santiago Rivera
Venezuela
Dr. Xosé Manuel Souto González
España

Correspondencia

Calle 72 # 12 - 77
Universidad Pedagógica Nacional

Editoras

Nubia Moreno Lache
Sonia María Vanzella Castellar

Comité editorial

Dra. Nubia Moreno Lache
Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar
Dr. Alexander Cely Rodríguez
Dra. Maria Victoria Fernández Caso
Dr. Luis Guillermo Torres Pérez
Mg. Elsa Amanda Rodríguez de Moreno
Doctor (C) Mario Fernando Hurtado Beltrán
Doctor (C) Juan Camilo Álvarez Naranjo
Maestrante Cristian David Rojas Capera
Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales Nicolás Aya Cano

Fotografía carátula

Plaza Alfonso López de Valledupar
Nubia Moreno Lache - Alexander Cely Rodríguez



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Preparación Editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinación editorial

Lucía Bernal

Editoras de revistas

Mariel Loaiza Villalba
Isabella Rendón Barros

Corrección de estilo

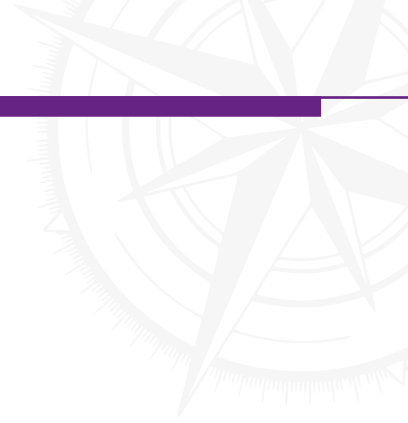
Martha Janneth Méndez

Diseño de cubierta

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez



Contenido

5-7 Editorial

La geografía escolar y la educación geográfica en el siglo xxi: del pensamiento crítico a la praxis territorial

Nubia Moreno Lache y Sonia María Vanzella Castellar

Educación y espacio

9-14

Ensinar a pensar: uma possibilidade de ensino e aprendizagem para alunos de geografia na educação básica

Waldiney Gomes Aguiar y Najla da Silva Mehanna

16-23

De la educación a la EducAcción: comprensión territorial y cotidianidad con Guaches y Guarichas por Bacatá

Juan Camilo Rivera López

Problemas espaciales contemporáneos

25-32

Las salidas de campo en la conservación del medio ambiente: una mirada desde la bioética

Nicolas David Boyacá Gutiérrez

34-43

Reconfiguración del trabajo de campo en la educación geográfica: tecnología, inteligencia artificial (IA) y desafíos pedagógicos

Daniela Retana-Quirós

Contenido

Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana

45-53 Pedagogía experimental en el territorio: la salida de campo como laboratorio de aprendizaje situado

Laura Sofia Riascos Cubillos

55-61 Las salidas de campo: una perspectiva pedagógica

Juliana Andrea Barrera Ardila y Julián David Cardona Acero

Informes y avances de investigación

63-73 Historicidade e temas emergentes nas investigações sobre trabalhos de campo na geografia

Domitila Theil Radtke y Eliana Marta Barbosa de Moraes

Reseña

74-75 Llevar la geografía a reflexiones cotidianas para todos

Equipo Editorial

76-77 Los autores

La geografía escolar y la educación geográfica en el siglo XXI: del pensamiento crítico a la praxis territorial

Nubia Moreno Lache
Sonia María Vanzella Castellar
Editoras

La educación geográfica se encuentra en un momento histórico y epistemológico de interés fundamental puesto que sus dinámicas y cambios permean cada vez más contextos escolares y educativos. Lejos de ser una disciplina estática dedicada a la descripción de accidentes de relieve o a la memorización de datos estadísticos, la geografía reclama su lugar como una ciencia viva, crítica y profundamente conectada con las dinámicas sociales y ambientales. La selección de artículos de este número ofrece un panorama robusto sobre cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía y las ciencias sociales en general se están transformando en armonía con los avatares y las dinámicas de nuestras actuales sociedades. Esta evolución la podemos observar por medio de tres ejes fundamentales asociados con el desarrollo del pensamiento abstracto en el aula: la consolidación de la salida de campo como un laboratorio y una mediación situada de aprendizaje y la irrupción de las nuevas fronteras tecnológicas y comunitarias.

El aula como espacio de pensamiento sistematizado

El viaje pedagógico comienza en el espacio estructurado del aula pero bajo una lógica renovada: la de enseñar a pensar espacialmente. Tomando como referencia los aportes de Aguiar y Mehanna, inspirados en la teoría clásica de Raths, la geografía en la educación básica —especialmente de sexto a noveno año— debe trascender la recepción pasiva de contenidos curriculares. El desafío actual radica en adaptar indicadores cognitivos específicos como la comparación, el resumen, la observación, la clasificación, la interpretación y la crítica al análisis espacial. Al entrelazar estos indicadores con categorías propias de la ciencia geográfica (como lugar, paisaje y territorio), el aula se convierte en un espacio donde los estudiantes no solo memorizan geografía, sino que aprenden a pensar geográficamente, estructurando un pensamiento crítico y aplicable a sus propias realidades. Por ello, su artículo “Enseñar a pensar: una posibilidad de enseñanza y aprendizaje para alumnos de geografía en educación básica” es una oportunidad valiosa y pertinente para reconocer y ahondar en este horizonte de reconocimiento y empoderamiento de la geografía en los contextos escolares.

La salida de campo como un laboratorio de aprendizaje situado

Cuando el conocimiento desborda las paredes de la escuela, el trabajo de campo emerge como una de las metodologías por excelencia de la geografía, unificando la enseñanza y la investigación con lentes pedagógicos y educativos, como bien lo analizan Domitila Theil Radtke y Eliana Marta Barbosa de Moraes en su artículo “Historicidad y temas emergentes en las investigaciones sobre trabajos de campo en geografía”. Para estas autoras, el trabajo de campo posee una rica historicidad que ha evolucionado junto con la sistematización de la propia ciencia. Hoy en día, los temas emergentes en esta área obligan a romper la dicotomía entre teoría y práctica, integrando los componentes físico-naturales con las complejas dinámicas sociales y culturales a diferentes escalas. Para que esta integración sea exitosa, la salida de campo debe despojarse de cualquier carácter meramente recreativo o informal.

Siguiendo la perspectiva de “Pedagogía experimental en territorio: la salida de campo como laboratorio de aprendizaje situado”, escrito por Laura Sofía Riascos Cubillos, el terreno debe ser diseñado con una estricta intencionalidad pedagógica, para que funcione

La geografía escolar y la educación geográfica en el siglo XXI:
del pensamiento crítico a la praxis territorial
Nubia Moreno Lache / Sonia María Vanzella Castellar

como un auténtico “laboratorio de aprendizaje situado”. Aquí, el diario de campo, la observación participante, el registro fotográfico y la triangulación perceptivo-corporal se convierten en dispositivos científicos que transforman la vivencia subjetiva del estudiante en un dato académico riguroso y analítico; esta perspectiva es respaldada por la comunidad académica de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional.

En el artículo “Las salidas de campo: una perspectiva pedagógica”, escrito por Juliana Andrea Barrera Ardila y Julián David Cardona Acero, se reafirma el valor didáctico de estas experiencias para que los futuros docentes comprendan la realidad a partir de la indisoluble relación entre tiempo, espacio y sociedad, enfrentando además las limitaciones institucionales y logísticas del contexto de la educación pública, de modo que cada trabajo en campo es una invaluable experiencia para seguir aprendiendo y consolidando la formación profesional docente.

Ética, comunidad y la emergencia de la educación

El aprendizaje en el territorio no está exento de posturas éticas y políticas. Desde la perspectiva de Nicolás David Boyacá Gutiérrez en el artículo “Las salidas de campo en la conservación del medio ambiente: una mirada desde la bioética”, se afirma que el trabajo de campo debe examinarse bajo el lente de la bioética del cuidado. Esto significa que las salidas pedagógicas no solo buscan validar teorías científicas o recolectar muestras, sino que operan como dispositivos de sensibilización ambiental que enseñan al estudiante a relacionarse de manera respetuosa y ética con el entorno vivo.

Esta sensibilidad ética encuentra su máxima expresión cuando la pedagogía se enraíza directamente en las luchas colectivas. El concepto de *educación*, es acuñado e ilustrado por Juan Camilo Rivera López en el artículo “De la educación a la educación: comprensión territorial y cotidianidad con Guaches y Guarichas por Bacatá”, en el que el autor, por medio de la experiencia de la Escuela Popular demuestra cómo la praxis educativa puede situarse plenamente en la cotidianidad y en la producción social del espacio (siguiendo a Lefebvre, Santos y Lindón). Al trasladar las educaciones a los barrios, los parques y las calles, la geografía escolar deja de ser un currículo oficial para convertirse en una herramienta de resistencia, creatividad comunitaria y resignificación territorial que avanza hacia una educación geográfica.

Los desafíos del mañana/hoy: tecnología e inteligencia artificial

Finalmente, la reconfiguración de la educación geográfica no puede dar la espalda al futuro digital. El artículo “Reconfiguración del trabajo de campo en la educación geográfica: tecnología, inteligencia artificial (IA) y desafíos pedagógicos”, escrito por Daniela Retana-Quirós, introduce una variable crítica y sumamente contemporánea: el impacto de la inteligencia artificial (IA) y las nuevas tecnologías en la representación de objetos espaciales y en el propio trabajo de campo. Si bien la tecnología ofrece herramientas sin precedentes, su impacto pedagógico sigue siendo ambiguo si no se acompaña de una profunda toma de conciencia sobre el rol docente. El verdadero desafío no es sustituir el territorio real por el virtual, sino capacitar adecuadamente a los profesores para hibridar con éxito los métodos tradicionales de campo con las innovaciones tecnológicas del siglo XXI.

Horizontes de transformación, enseñanza y educación geográfica

La relevancia de estas contribuciones radica en su capacidad para impactar simultáneamente tres dimensiones esenciales de nuestra disciplina. En primer lugar, transforman radicalmente la formación docente al exigir que los futuros educadores dejen de ser meros ejecutores de currículos estáticos y pasen a ser diseñadores de experiencias empíricas complejas; esto los forma tanto en el rigor metodológico del diario de campo como en el uso crítico y consciente de tecnologías emergentes, como la IA.

En segundo lugar, revolucionan la enseñanza de la geografía ya que proporcionan una ruta pedagógica clara para que los contenidos tradicionales del aula adquieran significado, lo cual contribuye a que nociones abstractas sobre el espacio se traduzcan en habilidades de pensamiento superior mediante procesos de observación y clasificación directa del entorno local. Finalmente, este número de la revista reconfigura el sentido mismo de la educación geográfica, elevándola más allá de la

instrucción técnica para consolidarla como un proyecto político, ético y de justicia social. A través de conceptos como la *educación* y la *bioética del cuidado*, se dota a las comunidades y a las nuevas generaciones de herramientas críticas para reclamar, defender y transformar de manera activa los territorios que habitan.

Acompaña a este número la reseña de *Fuera del mapa: un viaje extraordinario a lugares inexplorados*. Esta obra, de gran vigencia en tiempos complejos y convulsionados, nos invita a reconsiderar un planeta que se asume totalmente cartografiado y referenciado por Google Maps. A través de la experiencia, su autor, Alastair Bonnett, demuestra de forma encantadora que aún es posible descubrir entornos del mundo que permanecen extraños, desconocidos o poco reconocidos.

En suma, el conjunto de disertaciones que se presentan en este número de la revista *Anekumene* no solo constituye un riguroso balance del estado del arte en la pedagogía espacial, sino que actúa como un manifiesto necesario para los tiempos actuales. Frente a las dinámicas globales que fragmentan el tejido social y virtualizan nuestras interacciones, estos artículos nos recuerdan que el territorio sigue siendo el escenario primordial donde se materializan la cultura, las contradicciones sociales y las alternativas de resistencia comunitaria y de construcción social del espacio. Al conectar el rigor conceptual con la praxis del trabajo de campo, la bioética del cuidado y las nuevas fronteras de la inteligencia artificial, este número demuestra que la educación geográfica no es un ejercicio de contemplación pasiva, sino un motor de transformación social y un pilar insustituible en la formación de docentes críticos y comprometidos.

Las páginas que siguen son una invitación a desbordar los límites tradicionales del aula de clase. Cada artículo seleccionado ofrece a investigadores, profesores en ejercicio y estudiantes de ciencias sociales una cartografía de estrategias didácticas, reflexiones epistemológicas y experiencias comunitarias situadas en diversas escalas y contextos latinoamericanos. Desde los debates sobre las salidas pedagógicas hasta las pedagogías emergentes en las calles y barrios, los autores nos proponen herramientas metodológicas tangibles para renovar nuestras propias prácticas educativas y teóricas.

Los invitamos a sumergirse en la lectura de esta edición de *Anekumene*, a recorrer los itinerarios propuestos por nuestros autores y a dejarse interpelar por sus hallazgos. Confiamos en que estas reflexiones no se agotarán en el ejercicio de la lectura, sino que se convertirán en nuevas preguntas de investigación, en debates académicos y sobre todo en nuevas educaciones, que vuelvan a habitar y resignificar los territorios de nuestra geografía viva y que ayuden a posicionar el territorio como texto vivo.

Les deseamos inspiradoras lecturas.



Ane
ku
mene

Ensinar a pensar: uma possibilidade de ensino e aprendizagem para alunos de geografia na educação básica

Teaching to Think: A Teaching and Learning Option for Geography Students in Basic Education

Ensinar a pensar: una posibilidad de enseñanza y aprendizaje para alumnos de geografía en educación básica

Waldiney Gomes Aguiar* 
Najla da Silva Mehanna** 

Cómo citar este artículo: _____

Gomes Aguiar, W. y da Silva Mehanna, N. (2025). Ensinar a pensar: uma possibilidade de ensino e aprendizagem para alunos de geografia na educação básica. *Anekumene*, (30), 9-14.

Resumo

Este trabalho tem como finalidade discutir como os pilares da aprendizagem defendidos na obra *Ensinar a Pensar: Teoria e Prática* (Raths et al., 1977) procuram proporcionar uma aprendizagem geográfica pautada no desenvolvimento do pensamento sistematizado. Conquanto, a proposta trata-se de um estudo bibliográfico com possibilidade de desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares do sexto ao nono ano da educação básica de Francisco Beltrão. Espera-se que, a partir dos indicadores: *comparação, resumo, observação,*

classificação, interpretação e crítica, organizados pelos autores da obra supracitada, possam ser adaptados para o ensino de geografia a partir do entrelaçamento dos conteúdos curriculares e alguns princípios e conceitos da ciência geográfica.

Palavras-chave

pensamento; ensino; geografia

* Professor de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/EB

** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/EB

Abstract

The purpose of this work is to discuss how the pillars of learning advocated in the work *Teaching to Think: Theory and Practice* (Raths et al., 1977) aim to provide geographic learning based on the development of systematized thinking. However, the proposal is a bibliographical study with the possibility of unfolding in the teaching and learning process of the curricular contents of the sixth to ninth grades of basic education in Francisco Beltrão. It is hoped that, based on the indicators: *comparison*,

summary, observation, classification, interpretation and criticism, organized by the authors of the work, they can be adapted for the teaching of geography based on the interweaving of curricular content and some principles and concepts of geographical science.

Keywords

thinking; teaching; geography

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad discutir cómo los pilares del aprendizaje defendidos en la obra *Enseñar a Pensar: Teoría y Práctica* (Raths et al., 1977), buscan proporcionar un aprendizaje geográfico basado en el desarrollo del pensamiento sistematizado. Sin embargo, la propuesta se trata de un estudio bibliográfico con posibilidad de ramificaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares del sexto al noveno año de la educación básica de Francisco Beltrão. Se espera que, a partir de los indicadores: *comparación, resumen, observa-*

ción, clasificación, interpretación y crítica, organizados por los autores de la obra mencionada, estos puedan ser adaptados para la enseñanza de la geografía a partir del entrelazamiento de los contenidos curriculares y algunos principios y conceptos de la ciencia geográfica.

Palabras clave

pensamiento; enseñanza; geografía

Introdução

A obra *Ensinar a Pensar: Teoria e Prática* de Rath et al. (1977) chamou atenção em função de que o pensamento de maneira geral pode ser aleatório, em que o aluno precisa ser incitado a pensar sobre a atividade desenvolvida em sala de aula pelo professor, porém, se não tiver uma orientação para a organização desse pensamento em sala de aula, a aprendizagem pode não ocorrer. É destacado que o pensamento abrange a imaginação e o pensamento com certa organização e objetivos, exige a expressão de valores, atitudes, sentimentos, crenças e aspirações. Neste sentido, a obra traz o pensamento a partir a ligação ao homem global. Não limita apenas ao domínio cognitivo. Abrange a imaginação, o pensamento com objetivo certo, exige a expressão de valores, atitudes, sentimentos, crenças e aspirações.

O objetivo principal foi verificar se há possibilidade de aproveitamento dos indicadores: *comparação, resumo, observação, classificação, interpretação e crítica*, no ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares geográficos voltados aos alunos da educação básica. Almeja-se compreender se tais indicadores podem contribuir no desenvolvimento do raciocínio geográfico, ou seja, ultrapassando a barreira do pensamento simples e entendendo os conteúdos curriculares da geografia de forma crítica para que esses possam construir autonomia argumentativa, seja na sala de aula ou fora dela. Portanto, que os alunos sejam capazes de olhar para um fenômeno geográfico e analisá-lo, interpretá-lo de forma coerente. É nesse contexto, que pretendemos contribuir com o ensino da geografia na atualidade.

Metodologia

A proposta metodológica da pesquisa aponta para a necessidade de aprofundamento nos estudos da obra de Rath et al. (1977) a partir das operações de pensamento: 1) *Comparação*: é o ato de colocar os alunos numa situação em que pode ocorrer o pensamento. 2) *Resumo*: é a forma de apresentar condensado um determinado conteúdo e o resumo exige pensamento. 3) *Observação*: através da observação, existe ideais de procurar, notar, perceber, que também pode levar ao pensamento. 4) *Classificação*: quando nos colocamos a classificar de acordo com alguns princípios que temos na mente. 5) *Interpretação*: quando se interpreta uma experiência, explica-se o sentido das coisas. 6) *Crítica*: quando se critica, faz-se julgamento, análise e avalia – crítica não apontar defeito ou censurar. É a partir destes indicadores buscar-se organizar um plano de trabalho que poderá ser desenvolvido nas aulas de geografia da educação básica.

Ensinar a pensar teoria e prática – a obra como ponto de partida da investigação

O autor da obra *Ensinar e Pensar: Teoria e Prática*, Louis E. Rath (2007), propõe uma forma de contribuição científica abrangente que possibilita,

fundamentar atividades escolares com alunos da educação básica, “[...] por centenas de milhares de anos, o objetivo fundamental do homem foi sobreviver, a maior parte dos primeiros pensamentos humanos provavelmente servia a esse fim” (Rath, 2007, p. 13). Parte-se do princípio, que a humanidade, a cada momento procura se adequar em espaços e lugares em que possa suprir suas necessidades. Esse movimento, diz muito a respeito do objeto de estudo da geografia que é o espaço geográfico.

Depois de um certo tempo, o homem chegou num momento que não precisava pensar apenas em viver – mas viver melhor. Isso exigiu novas alternativas para que ele tivesse sonhos e desta forma alterasse o ambiente com o um único objetivo – melhorar suas vidas – e foi desta forma que aos poucos foi se tornando social – e essa transformação trouxe no seu bojo social problemas (Rath, 2007). A busca por respostas e possíveis soluções levou o pensamento humano a ser desafiado. E neste sentido, nunca foi tão urgente acentuar o pensamento nas crianças quanto hoje. Pensar é uma forma de perguntar pelos fatos, e se o pensamento tem objetivos, os fatos assim encontrados serão significativos para esse objetivo. O que podemos fazer para acentuar o pensamento? Que tipos de tarefas podemos dar que exijam pensamento, ou que provavelmente provocarão pensamento? Quais os tipos de perguntas que podemos fazer para acentuar o pensamento? A partir destes questionamentos o autor propõe as que ele chamou de operações do pensamento que serão detalhadas a partir de agora.

Operações do pensamento – indicadores de ensino e aprendizagem

O que pode ser instrutivo é o foco organizado para o desenvolvimento do pensamento. Os indicadores abaixo podem ser usados pelos professores para verificações de seu ensino (Rath, 2007):

1. *Comparação*: quando pedimos que as crianças comparem as coisas, estamos colocando-as numa situação em que pode ocorrer pensamento. As crianças têm oportunidade para observar, diretamente por fatos ou pela imaginação, diferentes e semelhantes.
2. *Resumo*: se uma pessoa fosse solicitada a resumir o que foi apresentado tal qual um livro, é muito provável que admitisse que o resumo exige pensamento. O objetivo do resumo é apresentar de forma condensada, a livro aqui mencionado. É uma forma de apresentar o núcleo do assunto, da grande ou das grandes ideias. Exige-se, concisão, sem perda de aspectos importantes.
3. *Observação*: atrás da tarefa de observar, existe a ideia de procurar, notar, perceber. As observações podem focalizar um acontecimento. Podemos observar um experimento, alguém fazendo uma escultura, podemos ir até a janela, olhar para fora e dizer o que vemos. Observar é uma forma de descobrir informações, uma parte significativa do mundo.

4. **Classificação:** quando classificamos ou separamos coisas, nós as colocamos em grupos, de acordo com algum princípio que temos em mente. Se devemos classificar uma coleção de objetos, começamos por examiná-los, e quando vemos alguma coisa comum, começamos por reunir tais objetos ou ideias. Continuamos a fazer isso até chegar a certos números de grupos. Classificar é dar ordem à existência; é contribuir para o sentido da experiência. Exige análise e síntese.
5. **Interpretação:** quando interpretamos uma experiência, explicamos o sentido que tem para nós; interpretar é um processo de atribuir e negar sentidos as nossas experiências. Quando pedimos as crianças que interpretem aspectos pouco importantes, elas fazem isso mais como um exercício do que como oportunidade para organizar seus pensamentos, deixamos de lado o alcance dessa operação de pensamento.
6. **Crítica:** quando criticamos, fazemos julgamentos, analisamos e fazemos avaliações. Criticar não é encontrar defeitos ou censurar. Exige o exame crítico das qualidades do que está sendo estudado; no momento de qualquer crítica, é bom solicitar as provas que confirmam os comentários feitos. Neste sentido, para que o ensino possa provocar pensamento é necessário que esse (ensino) seja planejado, pois ensinar é um ato intencional, logo, professores precisam saber o que e como fazer para que a aprendizagem tenha sucesso.

Aproximação de conceitos geográficos com o ato de ensinar a pensar a partir da ideia de Raths (1977)

O pensamento no ensino da geografia pode levar a aprendizagem haja vista que a os próprios conceitos geográficos proporciona esse ato, porém, sem um método de ensino definido, criterioso, organizado e com objetivos talvez não ocorreria a aprendizagem. É neste cenário que tentou-se aproximar a geografia da obra de Raths (1977), porém essa aproximação se deu de forma fundamentada, ou seja, selecionamos obras da ciência geográfica na busca de aproximar o ato de pensar dos alunos com os conteúdos curriculares da geografia escolar. A primeira, é a obra de Ruy Moreira (2022), denominada *Pensar e ser em Geografia*; a segunda, de Milton Santos (2004), chamada de *Pensando o espaço do homem*; a terceira, Paulo Cesar Gomes da Costa (2017) *Quadros Geográficos: uma Forma de ver, uma Forma de Pensar*, quarta, de Yves Lacoste (1988), intitulada *A Geografia – isso serve em primeiro Lugar para Fazer a Guerra*; a quinta, de Milton Santos (2008), chamada *O Espaço do Cidadão*; a sexta, também de Milton Santos (2021), denominada *Metamorfoses do Espaço Habitado*.

Moreira (2022) mostra a geografia como forma de leitura do mundo que a educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola

e das ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. Ambas trabalham com ideias. O que são ideias para a geografia e a escola? O que é o mundo para ambas? Em que medida a geografia e a escola unem e se juntam na tarefa de compreender o mundo como nosso mundo? O que uma oferece à outra?

Segundo Santos (2004), o espaço não pode ser resultado como se os objetos materiais que formam a paisagem trouxessem neles mesmos sua própria explicação – é preciso pensar sobre o espaço. Para interpretar corretamente o espaço é preciso descobrir à nossa capacidade de apreensão da realidade.

Santos (2008) afirma que a dimensão da paisagem é a percepção, o que chega aos sentidos. Por isso o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva – pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato –. Isso, também propõe um processo do pensamento.

De acordo com Lacoste (1988), um saber pensar o espaço, isto é, o instrumental conceitual que permite apreender mais racionalmente e mais eficazmente, senão a totalidade do real, ao menos uma ampla margem da realidade. Com isso, observa-se a importância da geografia para a sociedade e a necessidade de que esse bom solicitar conhecimento possa ser de domínio da maioria das pessoas e não da minoria.

Para Gomes (2017), o que é a geografia? É uma forma de pensar para além daquelas acepções que costumeiramente temos da geografia, ela é também uma maneira original e potente, de organizar o pensamento. A linguagem visual, gráfica, tem seu próprio universo de significações, e suas potencialidades são diferentes, neste sentido, a necessidade do pensar organizadamente e sistemático. Diz que explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar graus de proximidades e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolvem um raciocínio bem sofisticado. Afirma, também, que a localização, são usadas como instrumentos do raciocínio, há nisso uma forma geográfica de pensar. A geografia é também uma forma de pensar.

Neste sentido, após essa inicial revisão bibliográfica acerca da possibilidade de aproximação entre a geografia e as ideias de Raths (2007) percebeu-se que há possibilidade de aplicar esta proposta a partir dos indicadores estudado pelo autor já mencionado que são: *comparação, resumo, observação, classificação, interpretação e crítica*.

Resultados alcançados

Desta forma a relação entre ensino e aprendizagem a partir dos indicadores testados pelos autores possibilita a aprendizagem dos alunos): 1) *Comparação*: é o ato de colocar os alunos numa situação em que pode

ocorrer o pensamento. 2) *Resumo*: é a forma de apresentar condensada um determinado e muito provável que o resumo exige pensamento. 3) *Observação*: Através da observação, existe ideais de procurar, notar, perceber, que também pode levar ao pensamento. 4) *Classificação*: Quando nos colocamos a classificar de acordo com alguns princípios que temos na mente. 5) *Interpretação*: Quando se interpreta uma experiência, explica-se o sentido das coisas. 6) *Crítica*: Quando se critica, faz-se julgamento, análise e avalia – crítica não é apontar defeito ou censurar. Neste sentido, ao buscar na ciência geográfica, princípios e conceitos que pudesse aproximar destes indicadores acima mencionados, verificou-se que havia possibilidade ensinar os alunos a pensar em sala de aula ou fora dela conteúdos curriculares da geografia escolar num contexto do desenvolvimento do pensamento conforme propõe este autor.

Desse modo, tornou-se fundamental aproximar os conceitos geográficos das metodologias do ensinar a pensar. Como aponta Gomes (2017), a própria Geografia constitui uma forma de pensamento. Trata-se, conforme os termos de Lacoste (1988, p. 256), de “[...] um saber pensar o espaço, isto é, o instrumental conceitual que permite apreender mais racionalmente e mais eficazmente” o território. Essa reflexão teórica afasta-se de visões puramente descritivas, pois, como adverte Santos (2004, p. 58), “[...] o espaço não pode ser [compreendido] como se os objetos materiais que formam a paisagem trouxessem neles mesmos sua própria explicação – é preciso pensar sobre o espaço”. Nesse cenário, Moreira (2022, p. 104) afirma que:

A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele.

[...]

O que são ideias para a geografia e a escola? O que é o mundo para ambas? Em que medida a geografia e a escola unem e se juntam na tarefa de compreender o mundo como nosso mundo? O que uma oferece à outra? (p. 104).

Neste sentido, destacamos que a aplicação dos indicadores aos princípios e conceitos da geografia pode possibilitar aulas que visem a apropriação de conteúdos escolares de geografia, por parte dos alunos.

Discussão

Acredita-se que esse primeiro passo da investigação que é a busca da aproximação do ato de ensinar o aluno a pensar mostrou-se interessante acerca de que os indicadores para construção de aulas que visem aprender e não apenas decorar passa pelo crivo da compreensão prin-

cipalmente o que é e para que serve a geografia – termo explorado anteriormente a partir de alguns autores selecionados para fundamentar essa questão tão importante. Desta forma criou-se um quadro com os indicadores propostos por Rath (2007) que são: comparação, resumo, observação, interpretação e crítica. A partir daí, será comentado a possibilidades de aproximação da geografia com os indicadores mencionados. A título de melhor explicação, utiliza-se a categoria geográfica *paisagem*.

Tabela 1

Indicadores del conocimiento de escalas geográficas

Indicadores	Comentários
Comparação	Comparar por exemplo, duas paisagens uma com cobertura vegetal – em um determinado relevo de inclinação íngreme e a outra sem cobertura vegetal.
Resumo	Resumir o que foi observado para posteriormente ser analisado.
Observação	Observar detalhes da paisagem e anotar a partir da perspectiva dos alunos para depois aprofundar os estudos dos conteúdos em sala de aula – para verificar por exemplo algumas delas pode proporcionar riscos a sociedade.
Interpretação	A partir das informações analisar as diferentes paisagens e buscar a partir do que foi observado, comparado, fazer a interpretação com ajuda do professor.
Crítica	A crítica aqui deve ser entendida como contributiva e não apenas anunciar problemas. É nesse momento em que o aluno começa a perceber que construiu um conhecimento baseado em dados observados, resumido, interpretado. É uma forma de criar nos alunos o espírito científico inicial.

Fonte. Tabela elaborada pelos autores (2024).

É necessário pontuar que o esquema anterior representa uma aproximação conceitual preliminar entre as proposições de Rath (2007) e o campo da Geografia. Esse diálogo científico é respaldado pelas obras de Moreira (2022), Costa (2017), Lacoste (1988) e, notadamente, pela produção de Milton Santos (2004, 2008, 2021). Esse arranjo teórico é relevante para pesquisadores e docentes interessados em um ensino de Geografia voltado a estimular o ato de pensar dos estudantes. Assim, fomenta-se não apenas a estruturação cognitiva dos conteúdos curriculares na educação básica, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula.

Neste sentido, esses alinhamentos teóricos mostraram-se pertinente, pois pode contribuir para aqueles que se interessam por um ensino de geografia a partir do ensino do pensar dos alunos como forma de desenvolvimento do pensamento organizado acerca dos conteúdos curricular da geografia na educação básica – e quiçá pensar criticamente sobre os assuntos geográficos estudados em sala de aula.

Considerações finais

Ensinar a pensar é uma tarefa que requer muita organização na preparação das atividades que os alunos desenvolvem em sala de aula. É preciso considerar a geografia como uma disciplina que proporciona um campo vasto de aprendizagem nos espaços geográficos, os estudos realizados nesse trabalho, demonstram que qualquer ação docente precisa ser medida por planejamentos ancorados em saber o que fazer e para quem?

A busca por uma aproximação teórica entre a obra de Raths (1977) e outras obras de autores do campo da geografia, foi o desafio que se mostrou menos árduo que se esperava porque, ao debruçar sobre obras tais como: a obra de Milton Santos (2004), de Paulo Cesar Gomes da Costa (2017), de Yves Lacoste (1988), de Milton Santos (2008, 2021), percebeu, logo nas primeiras leituras que seriam possíveis essas aproximações.

Certos de que essa aproximação teórica se coloca em jogo a segunda parte desse processo investigativo que seria ensinar os alunos a pensarem sobre os estudos na matéria de geografia a desenvolver seus pensamentos a partir dos indicadores propostos por Raths (1977): comparação, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica. Neste sentido, vale ressaltar que essa fase da pesquisa demonstrou que o aprofundamento teórico nos reveste de maior segurança, inclusive, metodológica e que esse é um passo importantíssimo tanto para a formação de professores quanto para o trabalho docente o que constata que não podemos mitigar a teórica em face da prática, como se uma se sobrepusesse a outra, ao contrário elas se complementam.

Referências

- Gomes, P. C. C. (2017). *Quadros geográficos: Uma forma de ver, uma forma de pensar*. Bertrand Brasil.
- Lacoste, Y. (1988). *A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papirus.
- Moreira, R. (2020). *Pensar e ser em geografia: Ensaio de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. Contexto.
- Raths, E. L., Jonas, A., Rothstein, M. A., & Wassermann, S. (1977). *Ensinar a pensar: Teoria e prática* (D. Moreira, Trad.; 2. ed.). EUP.
- Santos, M. (2004). *Pensando o espaço do homem*. Universidade de São Paulo.
- Santos, M. (2008). *O espaço do cidadão* (7.ª ed.). Edusp. (Obra original publicada em 1987).
- Santos, M. (2021). *Metamorfose do espaço habitado*. Universidade de São Paulo.



Ane
ku
mene

De la educación a la EducAcción: comprensión territorial y cotidianidad con Guaches y Guarichas por Bacatá

From Education to EducationAction: Understanding Territory and Everyday Life with Guaches y Guarichas por Bacatá

Da educação à educação em ação: compreensão territorial e vida quotidiana com Guaches y Guarichas por Bacatá

Juan Camilo Rivera López* 

Cómo citar este artículo: _____

Rivera López, J. C. (2025). De la educación a la EducAcción: comprensión territorial y cotidianidad con Guaches y Guarichas por Bacatá. *Anekumene*, (30), 16-23.

Resumen

El artículo reflexiona sobre el concepto de *EducAcción* como una praxis educativa situada en la vida cotidiana y en la producción social del espacio; además explica cómo la experiencia de la escuela Guaches y Guarichas la cataloga como una categoría emergente que permite analizar las interacciones entre el territorio, la pedagogía y lo colectivo. Con este propósito se propone la revisión de los aportes de autores como Henri Lefebvre, Milton Santos y Alicia Lindón, desde los cuales se logra comprender la relación entre educación, espacio y vida cotidiana. La propuesta de la *EducAcción* se plantea como una categoría emergente pues, más allá de un recurso semántico, visibiliza cómo los procesos pedagógicos se enraízan en contextos comunitarios que producen y resignifican territorios. La reflexión

se centra en la experiencia de la Escuela de *EducAcción* Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, donde las prácticas pedagógicas —denominadas *educaciones*— trascienden el aula y se desarrollan en los barrios, los parques y las calles. La Escuela genera espacios de resistencia, creatividad y construcción colectiva desde una lectura de la dialéctica del espacio. El artículo plantea la forma en que las prácticas pedagógicas y comunitarias impulsadas por la escuela permiten la comprensión y transformación territorial desde la apuesta de las *educaciones*.

Palabras clave

educación; educación popular; geografía crítico-social; praxis educativa; producción social del espacio

* Estudiante de la Maestría en Estudios Sociales, línea de investigación Construcción Social del Espacio. Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This article reflects on the concept of *EducAcción* (EducAction) as an educational praxis situated within everyday life and the social production of space. Furthermore, it explains how the experience of the Guaches y Guarichas school classifies it as an emerging category that allows for the analysis of interactions between territory, pedagogy, and the collective. To this end, it proposes a review of the contributions of authors such as Henri Lefebvre, Milton Santos, and Alicia Lindón, through whom the relationship between education, space, and daily life is understood. The proposal of *EducAcción* is presented as an emerging category because, beyond a semantic resource, it makes visible how pedagogical processes are rooted in community contexts that produce and resignify territories. The reflection centers on the

experience of the Guaches y Guarichas por Bacatá Popular EducAction School, where pedagogical practices —termed *educaciones*— transcend the classroom and unfold in neighborhoods, parks, and streets. The School generates spaces of resistance, creativity, and collective construction based on a reading of the trialectics of space. The article outlines how the pedagogical and community practices promoted by the school contribute to the understanding and transformation of territory through the commitment to *educaciones*.

Keywords

educación; popular education; critical-social geography; educational praxis; social production of space

Resumo

O artigo reflete sobre o conceito de *EducAcción* (EducAção) como uma práxis educativa situada na vida cotidiana e na produção social do espaço; além disso, explica como a experiência da escola Guaches y Guarichas a cataloga como uma categoria emergente que permite analisar as interações entre o território, a pedagogia e o coletivo. Com esse propósito, propõe-se a revisão das contribuições de autores como Henri Lefebvre, Milton Santos e Alicia Lindón, a partir dos quais se consegue compreender a relação entre educação, espaço e vida cotidiana. A proposta da *EducAcción* coloca-se como uma categoria emergente pois, para além de um recurso semântico, visibiliza como os processos pedagógicos se enraizam em contextos comunitários que produzem e ressignificam territórios. A reflexão centra-se na experiência da Escuela

de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, onde as práticas pedagógicas — denominadas *educaciones* — transcendem a sala de aula e desenvolvem-se nos bairros, nos parques e nas ruas. A Escola gera espaços de resistência, criatividade e construção coletiva a partir de uma leitura da trialectica do espaço. O artigo apresenta a forma como as práticas pedagógicas e comunitárias impulsionadas pela escola contribuem para a compreensão e transformação territorial a partir da aposta nas *educaciones*.

Palavras-chave

educação; educação popular; geografia crítico-social; práxis educativa; produção social do espaço

Horizontes para la comprensión de la EducAcción popular y su relación con la geografía

Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos una nueva pronunciación.

PAULO FREIRE, *La pedagogía del oprimido* (1970, p. 104)

Hablar de *EducAcción* es reconocer que la educación y la acción colectiva van de la mano. El aprendizaje, además del aula, se desarrolla en las calles, los parques, los salones comunales y los encuentros cotidianos donde las personas construyen comunidad. Este artículo nace de la experiencia vivida en la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, un proceso que, desde el 2018, camina con una propuesta basada en la educación popular con el fin de articular lo pedagógico, lo colectivo y lo territorial en la UPZ 80 Corabastos de la localidad de Kennedy en Bogotá. Este proyecto, junto a niñas, niños, jóvenes y adultos busca transformar los barrios que componen esta UPZ a partir de prácticas pedagógicas comunitarias.

Al reconocer las dinámicas territoriales marcadas por la desigualdad, el trabajo informal, el mercado ilegal y la contaminación ambiental, la Escuela ha encontrado en la educación popular una forma de resistir y de aportar dentro de las dinámicas de la producción del espacio. De esta manera, la propuesta de la EducAcción surge como una apuesta por transformar de modo directo y tangible los barrios de la UPZ.

La EducAcción busca comprender la educación como acción territorial y el territorio como sujeto pedagógico. En la práctica, esto significa que los procesos educativos se producen, se organizan, se resignifican y se llenan de sentido con base en los vínculos, la memoria y las acciones colectivas. Como lo propone Henry Lefebvre (2013), el espacio es una producción social que se transforma con las prácticas y los afectos que lo habitan. Desde esta mirada, educar también es producir espacio.

Para abordar la apuesta de la Escuela Guaches y Guarichas, vale mencionar su relación con la tradición de la educación popular latinoamericana inspirada en Paulo Freire (1970), quien recordaba que “la educación auténtica no se hace de ‘A’ para ‘B’, ni de ‘A’ sobre ‘B’, sino de ‘A’ con ‘B’” (p. 112). En ese *con* se encuentra la esencia de la *EducAcción*: una educación que se hace con la gente, desde la vida cotidiana y que reconoce los saberes, las emociones y las luchas que dan forma al territorio. Esta mirada se enriquece con los aportes de Alicia Lindón *et al.* (2006) y Milton Santos (2000), quienes proponen pensar el espacio y la cotidianidad como dimensiones vivas de lo social, donde las acciones cotidianas también son capaces de producir transformaciones profundas.

La vida cotidiana, como proponen Lindón *et al.* (2006), se convierte en un eje central para pensar la EducAcción. Desde los planteamientos de

las geografías de la vida cotidiana, se entiende que lo cotidiano, además de describir lo que sucede en el día a día, permite comprender cómo, por medio de las interacciones y los significados compartidos, las personas producen y transforman el espacio. Desde esta mirada, la cotidianidad se establece como un campo de disputa simbólica y material, donde las prácticas que se perciben como simples pueden convertirse en actos de resistencia y de producción territorial. La EducAcción se nutre de esta comprensión.

De este modo, la EducAcción se configura como una categoría emergente, que surge de la práctica y del pensamiento colectivo; lejos de buscar reemplazar otros conceptos de la educación popular, los profundiza desde su dimensión espacial. Es, en últimas, una forma de nombrar la educación que ocurre en y con el territorio, una pedagogía que se mueve, que camina y que produce lugar. No se enseña ni se aprende en el vacío: siempre hay un lugar, una historia y una trama de relaciones que condicionan y al mismo tiempo posibilitan el acto educativo.

Retomando los postulados de Lefebvre respecto a considerar el espacio como una producción social, se entiende que: “el espacio es la morfología social; en ese sentido, el espacio es a lo ‘vivido’ lo que al organismo vivo es su propia forma, íntimamente ligada a las funciones y estructuras” (Lefebvre, 2013, p. 148). Es decir, el espacio se produce y se reproduce continuamente a partir de las acciones, los imaginarios y los conflictos de quienes lo habitan. Lefebvre distingue tres dimensiones del espacio: el *espacio concebido* (el de los planificadores y las instituciones), el *espacio percibido* (el de los usos y las prácticas materiales) y el *espacio vivido* (el de la experiencia, los afectos y la imaginación). Esta última dimensión es la que mejor dialoga con la idea de EducAcción, porque pone en el centro la experiencia cotidiana y el sentir de las comunidades. En esta perspectiva, el territorio deja de ser un simple escenario físico y se vuelve un espacio de encuentro y creación colectiva donde lo educativo y lo espacial se entrelazan.

Edward Soja (1996) retoma y amplía la propuesta de Lefebvre al hablar de la dialéctica del espacio: una relación dinámica entre el espacio percibido, concebido y vivido que da lugar a lo que él denomina el *tercer espacio*. Este es el ámbito donde se conjugan las experiencias y los imaginarios, donde lo real y lo simbólico se confunden para abrir posibilidades de cambio. En las prácticas de la Escuela Guaches y Guarichas, la EducAcción actúa justamente en este nivel: como un espacio tercero, híbrido, que no pertenece ni al mundo de la escuela “formal” ni al de la calle “sin estructura”, sino a un territorio pedagógico construido colectivamente.

La EducAcción en la UPZ 80 Corabastos

La UPZ 80 Corabastos, ubicada en el suroccidente de Bogotá, es un territorio de contrastes. Allí se mezclan los ritmos intensos de la central de

abastos más grande del país con la vida cotidiana de barrios populares como El Amparo, Llano Grande, María Paz, El Olivo, entre otros. En sus calles conviven la economía informal, el rebusque, el comercio (legal e ilegal), el transporte pesado y, al mismo tiempo, una profunda vida barrial. Hablar de EducAcción en Corabastos y los barrios aledaños representaba un reto pedagógico para los educadores de la escuela que buscan tener acciones concretas en un espacio con desafíos cotidianos muy evidentes. Situar esta experiencia de educación popular hace evidente la importancia de reconocer cómo en barrios con situaciones de alta vulnerabilidad este tipo de enfoques apoyan el fortalecimiento colectivo y la comprensión territorial con perspectiva crítica y de transformación.

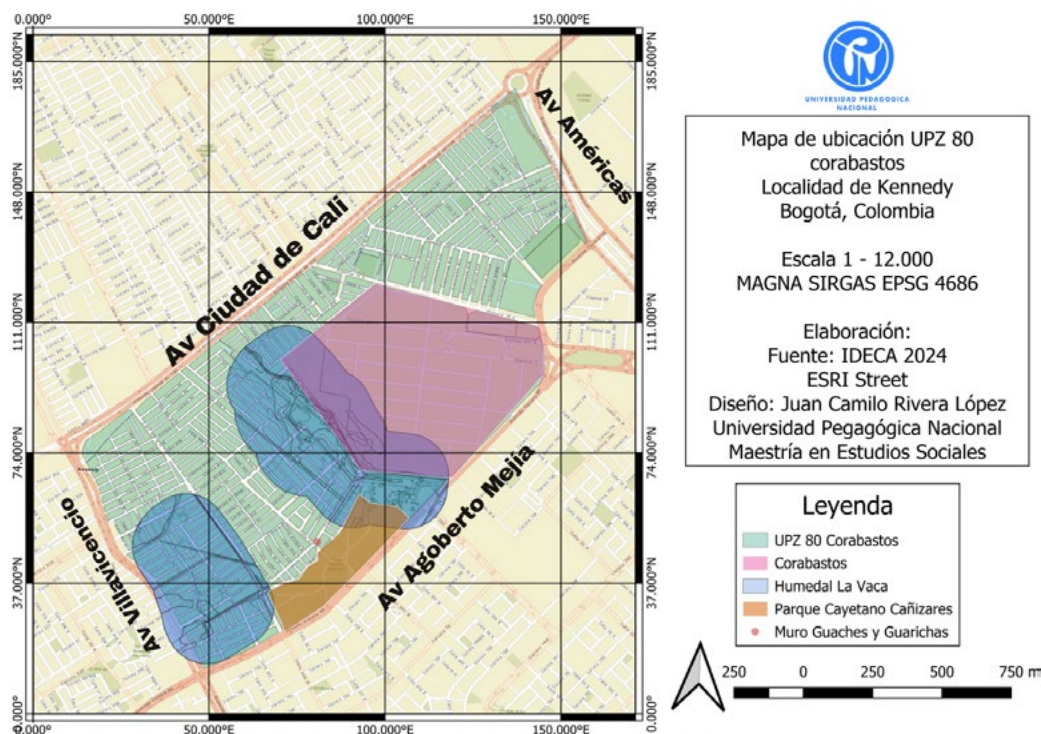
Teniendo en cuenta la relevancia de lo pedagógico para el análisis planteado en este artículo es importante señalar que en la UPZ solo existe un colegio: la Unidad Educativa el Futuro del Mañana. Este es de carácter privado y está ubicado en el barrio El Olivo. Por ser el

barrio de residencia de la mayoría de los profesores de la Escuela, este se ha convertido en un aliado estratégico para el desarrollo de las EducAcciones.

Particularmente Guaches y Guarichas se ha planteado como un lugar en que los jóvenes pueden hacer su servicio social con una puesta de transformación directa en el barrio que habitan. El objetivo es sumar esfuerzos frente a la intención educativa, el intercambio de ideas y la promoción del trabajo colectivo.

Respecto a los procesos organizativos que se presentan en la UPZ, estos se han enfocado en la recuperación y protección del humedal La Vaca, el reciclaje y la conformación de algunas juntas de acción comunal. La apuesta de Guaches y Guarichas ha sido participar activamente de estos procesos, impulsando a jóvenes y personas de la comunidad a que se sumen a los espacios de participación (institucionales y comunitarios) para transformar su entorno.

Mapa 1. Ubicación UPZ 80 Corabastos



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Ideca 2024

El mapa 1 muestra la importancia georreferencial que tienen la central de abastos, el humedal, el parque y la presencia de la escuela en el territorio. El punto señalado como el Muro Guaches y Guarichas ha sido epicentro de la transformación de las EducAcciones, debido a que ha sido el lugar

de encuentro de la escuela durante los domingos de los últimos ocho años. Es por esto por lo que el presente artículo se plantea como punto de partida para reflexionar sobre el impacto de las EducAcciones en la transformación territorial.

Para este análisis se utilizan fotografías publicadas por Google Street View en su aplicación de Google Maps. Esta información es relevante ya que, al hacer la revisión en la aplicación de Google Street, se encontró que existían fotografías de diferentes años del mismo lugar. Esto permite observar los cambios físicos que han tenido los barrios de la UPZ, pero en particular el punto que llamamos en el mapa “Muro Guaches y Guarichas”, ubicado en la intersección entre la calle 41F sur y la carrera 80F. El muro se encuentra a la entrada del barrio después de atravesar el parque Cayetano Cañizares. Actualmente, en el lugar se han establecido un salón comunal y una plazoleta que sirve como epicentro de actividades de la escuela y de la comunidad.

Las fotografías analizadas se clasificaron en tres grupos de acuerdo con las fechas de las imágenes: 2012, 2019 y 2025. Esta clasificación corresponde al antes de la existencia de la escuela (2012), una vez creada y puesta en marcha (2019) y su consolidación (2025).

Fotografías del 2012. Antes de la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá



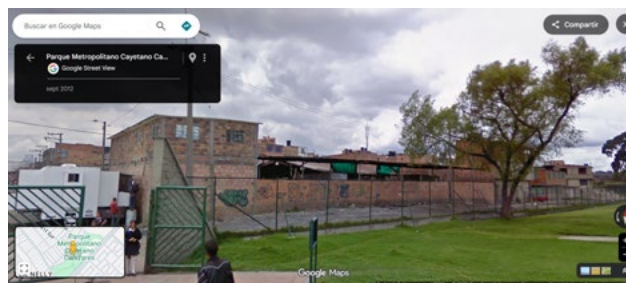
Fotografía 1. Entrada al barrio El Olivo desde el parque Cayetano Cañizares

Fuente: Google Street View. 2012



Fotografía 2. Entrada al barrio El Olivo desde el parque Cayetano Cañizares-Plazoleta El Olivo

Fuente: Google Street View. 2012



Fotografía 3. Entrada al barrio El Olivo desde el parque Cayetano Cañizares-Muros barrio Amparo Cañizares

Fuente: Google Street View. 2012

Al analizar las fotografías se observan algunos aspectos específicos que ayudan en la descripción del punto Muro Guaches y Guarichas en el 2012. Por un lado, se puede observar que el parque Cayetano Cañizares siempre ha sido una entrada muy importante para las personas que habitan los barrios de la UPZ 80 Corabastos. Las puertas y los caminos que componen la entrada desde el parque se mantienen hasta hoy. Sin embargo, es de resaltar que las fotos del 2012 fueron tomadas desde el interior del parque y no han sido actualizadas, por lo que permite este primer acercamiento desde el 2012, antes de la existencia de la experiencia de la escuela en el barrio.

La plazoleta del barrio El Olivo (fotografía 2) se presenta como un espacio de construcción inconclusa que llegó para funcionar en ocasiones como un centro de acopio de basuras o de separación de residuos. Por otro lado, los muros del barrio Amparo Cañizares (fotografía 3) tienen mensajes alusivos a equipos de fútbol y dibujos que no logran entenderse, lo que brinda una sensación desordenada o descuidada de la zona.

Fotografías 2019. Creación de la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá



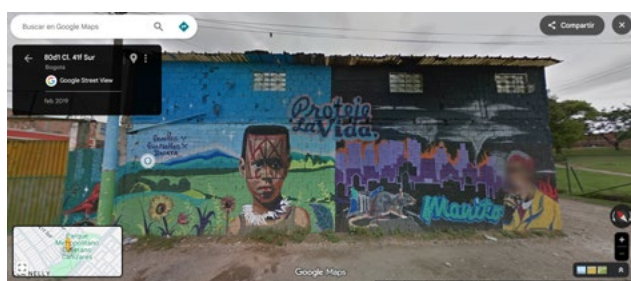
Fotografía 4. Plazoleta del barrio El Olivo-salón comunal

Fuente: Google Street View. 2019



Fotografía 5. Muro Guaches y Guarichas

Fuente: Google Street View. 2019



Fotografía 6. Muros barrio Amparo Cañizares

Fuente: Google Street View. 2019

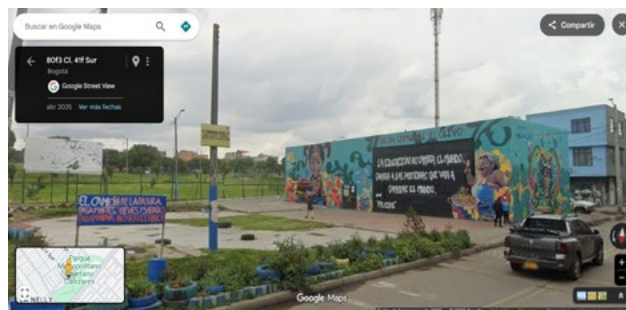
En el 2019 la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá cumplió su primer año de existencia. En este análisis se puede observar la presencia de la escuela a partir de las intervenciones respecto a la composición en cuanto a color y mensajes. Con lo anterior se sustenta la premisa de que el arte es la bandera principal de los ejercicios pedagógicos de transformación y resignificación de los territorios. Es por esto por lo que, al analizar las fotografías 5 y 6, se hace evidente que los muros se comienzan a transformar con imágenes cercanas a las temáticas que trata la escuela.

La fotografía 5 ilustra el punto denominado “Muro Guaches y Guarichas”. En el lugar donde las personas de la fotografía están interactuando se reúnen los miembros de la Escuela cada domingo. Este espacio es esencial para comprender el aporte de la escuela y la transformación que han hecho las EducAcciones. El mensaje utilizado para la resignificación de este espacio fue “Renovemos Kennedy y pro-teje la vida”, este último como un juego de palabras que permitían la reflexión frente a *proteger* y *unir*.

Lo anterior fue posible gracias al ejercicio pedagógico que se realizó con los jóvenes de la comunidad en el momento de consolidación de la escuela en el 2018. La representación de las realidades del territorio era vital. En ese entonces, Guaches y Guarichas centraba su acción en la defensa del humedal resaltando el territorio desde su ancestralidad y como apuesta de vida que hoy se sigue reflejando en el vínculo de la escuela con el cuerpo de agua y las organizaciones que lo protegen.

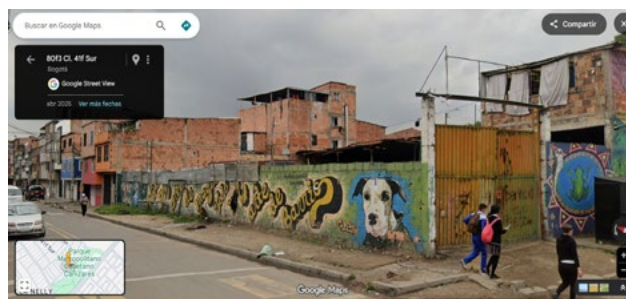
La conformación de la junta de acción comunal y, con ella, la aparición del salón comunal (fotografía 4) hacen que el barrio El Olivo comience a tener una perspectiva diferente para el encuentro y la acción comunitaria. La escuela y los profesores encuentran en este una oportunidad que acerca a los habitantes del barrio a partir de las actividades pedagógicas propuestas.

Fotografías 2025. Consolidación de la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá



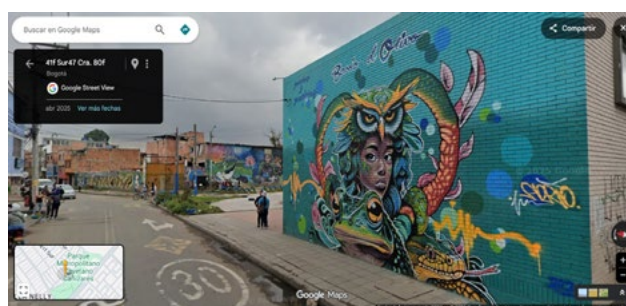
Fotografía 7. Salón comunal y plazoleta del barrio El Olivo

Fuente: Google Street View. 2025



Fotografía 8. Muro Guaches y Guarichas

Fuente: Google Street View. 2025



Fotografía 9. Mural nuevo en el salón comunal

Fuente: Google Street View. 2025

En las fotografías más recientes, 2025, se pueden observar importantes cambios, principalmente en el salón comunal, la plazoleta y los muros que rodean el punto de encuentro de la escuela. La plazoleta del barrio El Olivo (fotografía 7) fue recuperada en el marco de varias EducAcciones, en las que se realizó la siembra de plantas y la creación de carteles informando los espacios para el depósito de basura y los días de su recolección. Lo anterior buscaba cambiar la percepción frente a la plazoleta y proponer usos diferentes. En la misma fotografía se puede apreciar cómo cambia el exterior del salón comunal gracias a la gestión de uno de los profesores de la Escuela, quien para ese entonces fue elegido presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio El Olivo y posibilitó la intervención del lugar mediante la acción de artistas locales.

En las fotografías 7 y 9 se observa que los motivos de los murales están relacionados con la niñez, la alimentación, los animales del humedal y los pueblos ancestrales que habitaron el territorio, todas ellas temáticas abordadas por la Escuela. Además, en la puerta principal del salón se inscribió la frase de Paulo Freire “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” como eslogan pedagógico de la propuesta de los profesores.

La fotografía 8 muestra un cambio en el Muro Guaches y Guarichas a partir de la frase “Nada por arte de magia todo por arte de barrio”, eslogan que, para el 2024, identificó y representó el trabajo de la escuela en el barrio. También se pintó a Guache, un perro pitbull rescatado por la escuela e integrante de ella. De este modo, se hace evidente que, a lo largo de los años, los murales se han convertido en espacios identitarios en los que se representan elementos significativos del barrio contruidos a partir de los procesos pedagógicos de la Escuela.

La interpretación de estas fotografías tiene la intención de mostrar que la propuesta pedagógica de la Escuela Guaches y Guarichas es un proceso vivo que se hace tangible en elementos materiales como los muros, la plazoleta y el salón comunal. Es aquí donde los aportes conceptuales de Lefebvre y Santos tienen aplicabilidad y sentido. La teoría se debe volver práctica; por tanto, la educación invita a reflexionar, pero también a transformar.

Es así como se logra comprender cómo los espacios pueden llegar a ser producidos por colectivos y organizaciones comunitarias que deciden transformar sus entornos. El análisis de estos tres momentos en la historia del lugar donde se materializan las EducAcciones de la Escuela Guaches y Guarichas permite argumentar que la producción social del espacio tiene un componente comunitario que, al ser acompañado por una apuesta pedagógica como la educación popular, puede tener efectos positivos para una apropiación desde una perspectiva crítica del territorio.

En este análisis, se reconoce que existe un punto de inflexión en la esquina del Muro Guaches y Guarichas en el momento en que la escuela entra en vigor y decide posicionarla como su punto de encuentro y centro de

la mayoría de las EducAcciones realizadas desde el 2018 hasta hoy. La acción pedagógica constante desde la perspectiva de la transformación tiene efectos inmediatos en los entornos que son habitados. Reconocer el poder de las organizaciones comunitarias permite identificar acciones en el espacio que puedan llegar a ser producidas desde los entornos barriales y de resistencia social, frente a una producción social del espacio dominada por condiciones estructurales que limitan los proyectos de vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y demás miembros de la comunidad.

El poder de las EducAcciones en la transformación territorial

En el contexto espacial, temporal y pedagógico en el que se ha desarrollado el quehacer de la Escuela Guaches y Guarichas, se resalta como una de las primeras EducAcciones un recorrido por el barrio que permitió reconocer los puntos donde se acumulaba la basura y la afectación de esta dinámica en las familias que habitaban la zona. Ese ejercicio, que en principio se entendió como una caminata de observación, se convirtió en un proceso de aprendizaje ambiental y social: los participantes dibujaron y cartografiaron el territorio reconociendo el humedal y a las familias que conforman la comunidad a partir de lo que se percibía y de los testimonios de los vecinos. Además, se posibilitó el diálogo y la discusión frente a posibles soluciones comunitarias. Gracias a este ejercicio de EducAcción, se logró comprender las posibilidades que ofrece aprender en y con el territorio, y cómo este tipo de experiencias tienen un valor educativo que supera los marcos de la escuela tradicional.

Con el tiempo, las EducAcciones se diversificaron. Se realizaron talleres de resignificación espacial a partir de los cuales se identificaron los puntos del barrio donde era prioritaria la intervención de la escuela. Allí se desarrollaron actividades artísticas en el espacio público, como murales, huertas y ollas comunitarias.

Cada una de estas acciones, aunque distinta en forma, compartía un mismo sentido: territorializar la educación. Las EducAcciones transformaron los lugares del barrio en escenarios pedagógicos donde aprender implicaba mirar, escuchar, sentir y actuar colectivamente. La educación popular es una práctica social que produce territorio en la medida en que organiza, resignifica y articula los espacios de la vida cotidiana. En las voces de quienes participan, la EducAcción se entiende como “aprender haciendo”¹, pero también como aprender habitando. La educación se convierte en un acto de cuidado, en una forma de observar el territorio con otros ojos.

Desde un enfoque metodológico, la experiencia descrita se ha sistematizado con base en la investigación-acción educativa, lo que ha permitido

¹ Frase extraída de las notas de campo del profesor Juan Camilo Rivera López, de un estudiante de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá en la EducAcción del 12 de octubre del 2025 realizada en el salón comunal.

reflexionar colectivamente sobre los sentidos del proceso. A partir de esta metodología, se ha revelado que la EducAcción enseña contenidos y produce saberes territoriales que surgen del reconocimiento espacial del barrio, de su historia y de las relaciones sociales que se configuran. Además, muestra las maneras de resistir de las comunidades ante las formas de exclusión urbana que afectan la vida cotidiana.

Este artículo aporta al debate sobre cómo la EducAcción popular puede ser un ejercicio vivo de comprensión y transformación del entorno habitado. Las fotografías presentadas fueron una excusa para ahondar en la apuesta pedagógica de la escuela y su impacto. La transformación se ha hecho visible en la composición física del territorio que habla por medio de sus muros, las actividades pedagógicas y el diálogo de la comunidad. Esta noción coincide con lo que Cristina Herrera (2019) establece como producción del espacio comunitario, entendida como un proceso mediante el cual la educación popular crea vínculos, sentidos y prácticas que configuran nuevas territorialidades.

Estos procesos dan forma a lo que Torres Carrillo y Herrera (2020) denominan *territorios pedagógicos*, concebidos como espacios donde el aprendizaje se entrelaza con la vida y donde las prácticas sociales adquieren un valor educativo. Las EducAcciones, al desarrollarse en espacios abiertos y comunitarios, son expresión de esta idea. Cada una de ellas convierte un fragmento del barrio en un laboratorio pedagógico donde lo cotidiano se transforma en experiencia reflexiva y en práctica de convivencia. A partir de las EducAcciones, el espacio urbano adquiere otra textura: la de los vínculos, la memoria y la participación. Estas prácticas producen efectos profundos al reconfigurar la manera en que las personas se piensan y se sitúan en su territorio.

Así, la EducAcción, entendida como la práctica situada de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá, amplía las discusiones de la geografía crítico-social al mostrar que el espacio no solo condiciona lo educativo, sino que también es producido por él. Al articular conocimiento, acción y territorio, las prácticas de la Escuela muestran que el acto educativo puede ser un proceso de producción espacial, donde se generan formas alternativas de convivencia y de comprensión del lugar.

Conclusiones: vivir, aprender y producir territorio

La experiencia vivida con la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá muestra que educar en el barrio es tejer relaciones, activar memorias y darles un nuevo sentido a los lugares que las personas habitan cotidianamente. Con el paso del tiempo, las EducAcciones han venido revelando elementos que en la práctica se vuelven evidentes: cuando la educación ocurre en la calle, en una plazoleta o frente a un mural, el territorio también empieza a hablar y a transformarse.

Lo que se ha construido en la UPZ 80 Corabastos ha permitido ver que la EducAcción es mucho más que una metodología: es una forma de estar en el mundo con otros, de preguntarse por las realidades del barrio y de intervenirlas colectivamente. Cada actividad —desde pintar un muro hasta reconocer los puntos donde se acumula la basura— ha permitido reconocer el territorio desde otro lugar y hacerlo también parte del aprendizaje.

Este proceso ha mostrado que el espacio se configura con las acciones de quienes lo habitan. Cuando un colectivo como Guaches y Guarichas interviene de manera constante, el barrio empieza a cargarse de nuevos significados. Los murales, las reuniones en la plazoleta y la recuperación del salón comunal son evidencia de que las prácticas educativas sostenidas pueden reorganizar un lugar y fortalecer los vínculos entre quienes lo habitan.

La interpretación de las fotografías de esta experiencia deja claro que la investigación no se limita a observar, sino que acompaña, pregunta y ayuda a poner en palabras lo que va ocurriendo. Las imágenes, los recorridos y los relatos han dado pistas para entender que aprender desde la vida cotidiana tiene efectos reales sobre cómo se vive y se imagina el territorio.

En conjunto, la EducAcción aparece como una forma de educación que reconoce que las personas aprenden con el cuerpo, la memoria y la relación con los otros. Y que, cuando estas experiencias se sostienen en el tiempo, pueden abrir caminos para mejorar los barrios y fortalecer la organización comunitaria. Esta práctica muestra que el territorio puede ser moldeado desde las acciones pequeñas y constantes, y que la educación popular sigue siendo una herramienta potente para construir lugares más dignos y más propios.

Referencias

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Herrera, C. (2019). *Producción del espacio comunitario: aportes desde la educación popular*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lindón, A., Hiernaux, D. y Ramírez Velázquez, M. (Coords.). (2006). *Tratado de geografía humana*. Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*.
- Torres Carrillo, A. y Herrera, C. (2020). *Territorios pedagógicos: experiencias de educación popular en Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.



Ane
ku
mene

Las salidas de campo en la conservación del medio ambiente: una mirada desde la bioética

Field Trips in Environmental Conservation: A Perspective from Bioethics

As saídas de campo na conservação do meio ambiente: um olhar a partir da bioética

Nicolas David Boyacá Gutiérrez*

Cómo citar este artículo: _____

Boyacá Gutiérrez, N. D. (2025). Las salidas de campo en la conservación del medio ambiente: una mirada desde la bioética. *Anekumene*, (30), 25-32.

Resumen

Este artículo explora las salidas de campo y su relación con la bioética del cuidado. Tradicionalmente la salida de campo se ha entendido como una herramienta centrada en la educación para las ciencias naturales y sociales. Sin embargo, estas propuestas se han desarrollado sobre todo en el ámbito pedagógico, orientado ante todo a la praxis educativa. Tal es el caso de la educación ambiental. Por tanto, el presente artículo tiene la intención de presentar las salidas de campo no solo como una

herramienta de enseñanza sino como un dispositivo de sensibilización ambiental. Para ello, se examinará la dimensión filosófica y ética de la bioética del cuidado y su aporte a entender las salidas de campo.

Palabras clave

salidas de campo; bioética; educación ambiental; sensibilización ambiental; pedagogía

* Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This article explores field trips and their relationship with the bioethics of care. Traditionally, the field trip has been understood as a tool focused on education for the natural and social sciences. However, these proposals have been developed mostly in the pedagogical field, oriented above all toward educational praxis. Such is the case of environmental education. Therefore, the present article intends to present field trips not only as a

teaching tool but as a device for environmental awareness. To this end, the philosophical and ethical dimension of the bioethics of care and its contribution to understanding field trips will be examined.

Keywords

field trips; bioethics; environmental education; environmental awareness; pedagogy

Resumo

Este artigo examina as saídas de campo e sua relação com a bioética do cuidado. Tradicionalmente, a saída de campo tem sido concebida como uma estratégia vinculada ao ensino das ciências naturais e sociais. No entanto, seu desenvolvimento ocorreu principalmente no âmbito pedagógico, orientado para a práxis educativa, como acontece na educação ambiental. Nesse sentido, o artigo propõe compreender as saídas de campo não apenas como uma ferramenta de ensino, mas também

como um dispositivo de sensibilização ambiental. Para isso, analisa-se a dimensão filosófica e ética da bioética do cuidado e sua contribuição para interpretar o valor formativo das saídas de campo.

Palavras-chave

excursões de campo; bioética; educação ambiental; conscientização ambiental, pedagogia

Introducción

Las salidas de campo han sido un recurso ampliamente usado como estrategia pedagógica en diferentes áreas del conocimiento, como las ciencias naturales, las ciencias sociales, con especial énfasis en la geografía (Aguilera, 2018; Pulgarín, 1998), e incluso la medicina (Suárez, 2024). La educación ambiental ha constituido uno de estos enfoques. Estos se han enfocado principalmente en la dimensión pedagógica de las salidas de campo, por lo que suelen buscar la concientización de los estudiantes frente a la conservación medioambiental. Por su lado, la bioética se ha constituido como la piedra angular de algunas de estas corrientes, por ejemplo, la bioética medioambiental, que está respaldada por lo propuesto por el bioquímico estadounidense Van Rensselaer Potter, en su artículo “Bioética: la ciencia de la supervivencia” (1970). Este artículo explorará cómo se articulan estas dos categorías de análisis. Se analizará qué se ha escrito de las salidas de campo a partir de una revisión documental y se propondrá una nueva dimensión para pensar la salida de campo.

Conceptualización

Las salidas de campo

La literatura científica alrededor de las salidas de campo como herramienta didáctica es particularmente amplia. Tal como se mencionó, estas cuentan con una multiplicidad de disciplinas que se valen de ellas como herramienta para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, existen puntos comunes que definen a todas las salidas de campo. Al ser un concepto con cierta antigüedad, cuyo origen podríamos rastrear hasta algunos pensadores pedagógicos clásicos como Freire, Dewey o Montessori (Aguilera, 2018; Hurtado *et al.*, 2023; Saldarriaga, 2024), no suele encontrarse una definición universalmente aceptada. No obstante, siguiendo a Krepel y Durrall (1981, citados en Aguilera, 2018), la definición clásica de la salida de campo es: “aquel viaje que realiza una escuela o una clase con una intención educativa, donde el alumnado puede interactuar con el entorno, experimentar y observar para asociar sus ideas con conceptos científicos a través de la experiencia” (p. 3). Del mismo modo, Pulgarín (2000) diría “Es a través de la salida de campo donde la información científica se traduce al lenguaje común, donde se puede confrontar lo que pensamos, lo que está escrito y lo que sentimos” (p. 1). Por otro lado, existen una serie de características comunes a las salidas de campo:

- Son actividades que tienen lugar fuera del espacio habitual de clase.
- Van en busca de una experiencia específica.
- Articular los conocimientos empíricos a los conocimientos teóricos.

Estas tres características son de vital importancia porque expresan el deber ser de una salida de campo. Y es que esta tiene unos objetivos sumamente específicos. Como lo indican Cely y Moreno (2013) refiriéndose a las salidas de campo para la educación geográfica:

La salida de campo entendida desde la acepción de estrategia pedagógica propende por la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales los que a su vez contribuyen en la formación del docente y dialoga con los conocimientos propios de la disciplina geográfica pero también con la comprensión de las dinámicas socio-espaciales de los lugares. (p. 148)

En la misma línea lo plantea Umaña de Gauthier (2004): “Desarrollar en los estudiantes la capacidad de conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar el espacio visitado, apoyar el alcance de los objetivos planteados en las asignaturas o cubrir las necesidades implícitas en los proyectos de investigación” (p. 109). Por su lado, Boulahrouz (2021) refuerza la idea de que la salida de campo busca activamente la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es posible afirmar que la salida de campo se constituye como una herramienta de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla gracias a la participación de los estudiantes.

Por otro lado, como afirman Martínez y Téllez (2015), la salida de campo consta de tres momentos diferenciados:

MOMENTO 1. ANTES: Una vez definidos los objetivos de la salida y los conceptos a trabajar, [sic] el docente debe realizar una reunión informativa con los padres de familia donde se aclararán todas las dudas operativas. De igual manera, los estudiantes deberán realizar una serie de actividades previas, ya que de estas dependen en gran medida los resultados de la salida en términos de aprendizajes.

MOMENTO 2. DURANTE: Se lleva a cabo la salida. Esta ha de seguir los parámetros y actividades establecidos teniendo en cuenta los tres elementos propuestos: Lo *teórico*, lo *práctico* y lo *motivacional*.

MOMENTO 3. DESPUÉS: El docente determina cómo y dónde se lleva a cabo la retroalimentación de la jornada, se recomienda que se realice el mismo día, ya que los estudiantes pueden olvidar momentos o vivencias. Asimismo, este trabajo debe estar acompañado de una serie de actividades complementarias posteriores. (p. 4)

Martínez Pachón y Téllez Acosta (2015) explican explícitamente cada uno de estos momentos. Es menester aclarar que, en el primer momento, la recomendación de la reunión informativa está destinada a salidas de campo realizadas con estudiantes de colegio menores de edad. Por su parte, Pulgarín (1998) añadiría una característica más al tercer momento,

“al regresar de la salida, se evalúan los logros a partir de la presentación de informes y trabajos que se complementan con el rastreo bibliográfico hecho previamente” (p. 2). Gracias a esto, es posible afirmar que la salida de campo no es únicamente el viaje que realiza el estudiante para decodificar y observar los conceptos y/o categorías estudiadas en el aula, sino que conlleva todo un proceso de reflexión frente a lo aprendido en campo.

Bajo estos preceptos nacen entonces las salidas de campo con enfoque medioambiental. Como indican Castillejo *et al.* (2021):

La Educación Ambiental es una herramienta fundamental para lograr transmitir la idea de sostenibilidad y fomentar valores ambientales a la población para que así pueda participar en las soluciones a los problemas ambientales a los que se enfrenta hoy el planeta. (p. 211)

En la misma línea de análisis se encuentra lo escrito por García *et al.* (2017), Kuster y Silveira (2020), Martínez y Rodríguez (2023), Martínez Pachón y Téllez Acosta (2015), quienes enfatizan en la educación ambiental y en su relación con las salidas de campo. Otros estudios, como los de Saldarriaga (2024) y Boulahrouz (2021), se posicionan desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el 2015. Así, la educación ambiental se posiciona como una de las ramas de la educación que más se beneficia de las salidas de campo para sus procesos de enseñanza y concientización ambiental. Más adelante se analizarán estos textos con mayor nivel de profundidad.

La bioética

Hablar de bioética constituye un gran desafío debido a la multiplicidad de enfoques, teorías e incluso la propia polisemia del concepto. No sería extraño que, por ejemplo, algún lector pensara de inmediato en las ciencias de la salud al escuchar el término. Sin embargo, eso sería restarle peso en las otras dimensiones donde este se destaca. Para efectos de este artículo, se optará por uno de sus enfoques principales —y se puede decir, incluso, clásico—: la bioética del cuidado. Como se esboza en la introducción, la bioética del cuidado nace de los planteamientos del estadounidense Van Rensselaer Potter (1970), quien afirmaba:

La humanidad tiene la necesidad urgente de una nueva sabiduría que provea el “conocimiento de cómo usar el conocimiento” para la supervivencia del hombre y para el mejoramiento en la calidad de vida. Este concepto de la sabiduría como una guía para la acción, el conocimiento de cómo usar este conocimiento para un bien social, podría ser llamado “la ciencia de la supervivencia”. (p. 122)

Si bien esta definición puede ser sumamente general, deja en evidencia varios elementos: la bioética abarca más allá del campo deontológico;

tiene amplia relación con la razón (en términos kantianos) y la técnica (en términos de Horkheimer); puede entenderse como base filosófica para el cuidado del medio ambiente. Se profundizará en estas características en el apartado de discusión.

Sin embargo, a pesar de que durante un tiempo Potter fue conocido como el fundador de la bioética, el trabajo investigativo de Hans-Martin Sass realizado en el 2007 rastreó el origen del concepto hasta el alemán Fritz Jahr. Al igual que Potter (1970), Jahr (1926) propuso la bioética como un concepto aplicable a todas las formas de vida, sin tener predilección por el ser humano. Sobre su pensamiento, Sass (2007) afirma:

Jahr señalaba que la bioética, no como término, sino en tanto concepto y misión, ha existido en la humanidad prácticamente desde la prehistoria y no ha sido el patrimonio de una sola cultura o de un solo continente: respeto por el bios de todo el mundo, no sólo de los seres humanos, también de las plantas y los animales, del medioambiente, natural y social, en fin, del planeta. (p. 21)

De este modo, para Jahr, la bioética constituye un concepto que abarca todas las formas de vida, no únicamente la humana. Argumenta que con el nacimiento de nuevos avances científicos requiere nueva reflexión y unas nuevas terminologías bien definidas en el campo de las humanidades (Sass, 2007). Se observa que ambos autores se inclinan hacia el cuidado medio ambiental.

Es también relevante para esta corriente bioética la postura de otro alemán: Hans Jonas, autor de dos obras de vital importancia para la conceptualización de la bioética: *El principio de responsabilidad* (1979) y *El principio vida. Hacia una biología filosófica* (1966). De la misma manera que Jahr, Jonas propone un imperativo bioético —cuya relación con el imperativo categórico kantiano se explorará en el apartado “Discusión”—: “Obra de tal manera que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de una vida humana auténtica en la Tierra” (1979, p. 40).

Metodología

Para este artículo se utilizará la metodología hermenéutica. Se entenderá la hermenéutica como “una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad” (Arráez *et al.*, 2006, p. 173). De ahí que el objetivo de esta metodología es analizar cómo se han interpretado las salidas de campo en el ámbito pedagógico y su interpretación como herramienta didáctica. Se propone, entonces, una nueva dimensión para pensar la salida de campo: su función como dispositivo bioético. Por tanto, se realizará una revisión de documentos que exploran la salida de campo desde lo reflexivo, lo narrativo y experiencial; además,

se analizarán tres de los autores más representativos de la bioética del cuidado a fin de explorar la potencialidad de la salida de campo como dispositivo de sensibilización bioética.

Resultados

Para este artículo se consultaron doce documentos referentes a la salida de campo en el ámbito pedagógico. Estos documentos están principalmente orientados a tres enfoques diferenciados: la formación docente, la educación geográfica y la educación ambiental. Por el lado de la bioética se consultaron a tres de los autores más relevantes para el estudio de la bioética del cuidado: Van Rensselaer Potter con su artículo “Bioética, la ciencia de la supervivencia” (1970), Fritz Jahr en su texto *Bio-Ethik. Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze* (aunque me basaré, sobre todo, en lo identificado y traducido en los textos de Hans-Martin Sass, 2007); y, por último, Hans Jonas con sus libros *El principio de responsabilidad* (1979) y *El principio vida. Hacia una biología filosófica* (1966).

Discusión

Sobre las salidas de campo. Limitaciones, dificultades y potencialidades

Como se esbozó en el apartado anterior, las salidas de campo suelen estar asociadas con disciplinas como la biología y la geografía. Dentro de las ciencias sociales, se ha escrito bastante en relación con la formación docente. Como lo demuestran los estudios de Álvarez *et al.* (2016), Hurtado *et al.* (2023), García (2014), Kuster y Silveira (2020), y Moreno y Cely (2013) existen desafíos, propuestas y consideraciones relacionadas a las salidas de campo en la formación docente. Otros estudios, como los de Moreno y Cely (2013), García (2014), y Kuster y Silveira (2020) se enfocan en la reflexión acerca de la formación de los docentes y su capacidad para formar maestros capaces de enseñar la geografía.

Álvarez *et al.* (2016) no solo favorecen la observación del territorio, sino que hacen énfasis en la dimensión enseñable de la geografía. Su estudio gira en torno a cómo el maestro traduce el saber sabio en saber enseñable por medio de la salida de campo. En palabras de los autores:

Es precisamente el análisis acerca de la enseñabilidad del conocimiento, lo que ubica de una forma distinta la potencialidad de la salida de campo y las acciones de los estudiantes participantes y de apoyo, articulando teoría y práctica con los saberes y prácticas construidas durante su proceso de formación académica. (p. 71)

Moreno y Cely (2013), por su parte, ponen de manifiesto que “Reflexionar el sentido, metodología, procesos y requerimientos para una adecuada

salida de campo se constituyen en aspectos formativos que deben ser abordados en los programas de formación de docentes” (pp. 169-170). Además, determinan que la salida de campo tiene un importante valor como espacio formativo, estrategia pedagógica y dispositivo para leer el paisaje. Por su lado, García (2014) enfoca su análisis en el acto de mirar, propone la observación como eje fundamental de la formación docente. En palabras de la autora:

Pero la riqueza de ver junto al ir haciendo actividades que complejicen esas primeras miradas permita comparar, o el hacer entrevistas a gente del lugar donde están observando, permite que la salida de campo se convierta en una experiencia didáctica fundamental. (p. 7)

Es posible afirmar entonces que García (2014) entiende la salida de campo como una experiencia didáctica, es decir, la considera un medio para un fin: el aprendizaje. Por último, el trabajo de Kuster y Silveira (2020) se acerca más a la postura que defiende este artículo. Ellos entienden las salidas de campo no únicamente como herramienta pedagógica, sino como un dispositivo metodológico que permite integrar el conocimiento territorial, la educación ambiental y la investigación participativa. Por su lado, Umaña de Gauthier (2004) tendría una concepción similar a la de Moreno y Cely (2013) en la que la salida de campo tiene su principal función como estrategia didáctica que contribuye a potenciar la enseñanza conceptual de la geografía.

Por su lado, Hurtado *et al.* (2023) enfocan las salidas de campo en la formación de maestros de Educación Infantil. A diferencia de los anteriores estudios, este no es plenamente disciplinar. Los autores abordan la concepción del paisaje y su importancia para la formación de maestros en educación infantil. Por otro lado, entienden las salidas de campo como un recurso didáctico que llevar al aula. Nuevamente, un medio para un fin.

En el marco de la educación ambiental, distintos estudios (Boulahrouz, 2021; Castillejo *et al.*, 2021; García *et al.*, 2017; Martínez, 2007; Martínez Pachón y Téllez Acosta, 2015; Martínez y Rodríguez, 2023; Ramírez, 2020) han utilizado las salidas de campo dentro de diferentes estudios pedagógicos. Es posible afirmar que, según estos estudios, en la educación geográfica las salidas de campo se entienden, en su práctica mayoría, como herramientas pedagógicas o didácticas para facilitar el aprendizaje de conceptos medioambientales. De tal forma, los autores utilizan la salida de campo con el fin de reforzar conocimientos vistos en el aula, ayudando a construir desde la experiencia de comprensión de fenómenos medioambientales.

Así pues, es posible afirmar que las salidas de campo tienen una visión pedagógica fuertemente asentada. A pesar de que, desde la educación geográfica el panorama sea un poco más variado y completo, usa de manera instrumental la salida de campo sin darle un valor intrínseco, orientando su praxis hacia la enseñanza de prácticas sostenibles, actitudes amigables con el medioambiente y respetuosas ante este. Sin

embargo, no enfrentan directamente al alumnado con los dilemas bioéticos. Ahora, profundizaremos en la bioética del cuidado y el porqué, considero, pueden entenderse como un dispositivo de sensibilidad medioambiental.

Sobre la bioética del cuidado. Enfoques, límites e influencias

Abarcaré, inicialmente, al teólogo alemán Fritz Jahr (1926). Sus planteamientos estuvieron fuertemente influenciados por las ideas budistas y franciscanas, estaba adscrito al romanticismo teológico y filosófico europeo. Jahr fue testigo del primer gran suicidio racional europeo, la Primera Guerra Mundial; es posible afirmar que el ver la pérdida absoluta de la moral influyó en que este propusiera una nueva ética enfocada en el cuidado de la vida, del “bios”. Sass (2007) afirma que “abunda en consideraciones acerca de la necesidad de encontrar un equilibrio entre los valores y los objetivos de vida de los seres vivos” (p. 20). Así, Jahr propone un nuevo imperativo: el bioético. Esto lo diferencia del clásico imperativo categórico kantiano, lo flexibiliza, lo saca de las máximas universales propias de Kant en aras de conservar la vida, es entonces una ética biocentrista. Se trata por tanto de un deber moral de corte ontológico.

Por su lado, Van Rensselaer Potter propuso la bioética no como una característica ontológica del ser humano, sino como una disciplina que busca maximizar la supervivencia de la vida. Hay que entender el contexto en que Potter escribió su artículo. Potter abandonó las ideas de la racionalidad pura propias de la modernidad. Tras la Segunda Guerra Mundial, el proyecto europeo de la modernidad se vio truncado, y la razón instrumental perdió fuerza ante una relación más amigable con el medio ambiente. De la misma manera que lo haría Max Horkheimer en su obra *Crítica a la razón instrumental* (1947), la técnica, y por tanto la ciencia, no se puede entender fuera de marcos morales que dictaminen sus avances y usos. También es importante aclarar que la concepción bioética de Potter está fuertemente influenciada por las nacientes biomedicina y la crisis climática; es por eso por lo que plantea la bioética como una ciencia de supervivencia.

Por último, Hans Jonas propone también un imperativo bioético, pero, a diferencia de Jahr, no solo se enfoca en la protección y conservación de la vida. En palabras de Jonas: “Obra de tal manera que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de una vida humana auténtica” (1979, p. 40). Por lo que su principio de responsabilidad está ligado con las generaciones futuras, no parte del presente, de la supervivencia como en Potter, sino que orienta su accionar al futuro. Por otro lado, tal como lo afirmaría Pessini (2011), Jonas presenta su imperativo por medio de la “heurística del terror”, la cual, *grosso modo*, podríamos definir como una corriente de acción que se centra en el terror para guiar los actos. Es entonces, ante todo, miedo a la catástrofe. Al igual que

en el caso de Potter, su contexto es la posguerra. Como muchos autores de su época, Jonas expuso una fuerte crítica a la técnica. En palabras suyas: “Esto ha cambiado radicalmente con la aparición de la ciencia moderna y la técnica que de ella se deriva. Ahora el hombre constituye de hecho una amenaza para la continuación de la vida en la Tierra” (1979, p. 15). Por tanto, es imperativo para Jonas (en concordancia con Potter y Jahr) la protección de la vida como única máxima universal.

Previo a este trabajo, Hans Jonas escribió en 1966 *El principio vida*, el cual constituiría la base filosófica y ontológica del principio de responsabilidad (1979). Explorar todas las implicaciones e importancia de esta obra escapa al alcance de este artículo; sin embargo, es remarcable que, en este libro, Jonas afirma que “Este individuo ontológico, su existencia en cada instante, su duración y su mismidad en la duración, son por tanto esencialmente su propia función, su propio interés, su propia actividad continua” (p. 123). Por lo que, la conservación del ser se presenta como una tensión ontológica para la supervivencia; en consecuencia, es responsabilidad humana velar por ella.

Esto nos deja entonces con una naciente rama ética que busca superar los límites kantianos y surge en respuesta al momento de cambio ético que se presentó con la caída del proyecto europeo de la modernidad. Nos enfrenta entonces a fuertes dilemas morales respecto a nuestra responsabilidad como habitantes de la biosfera.

Salida de campo como dispositivo de sensibilización ambiental: un acercamiento bioético

Una vez discutido esto, ¿por qué se propone la salida de campo como un dispositivo de sensibilización ambiental? A continuación, se hilará el argumento. Como se dejó entrever en apartados anteriores, la educación medioambiental presenta una limitación al momento de plantearse ante una salida de campo: se enfoca únicamente en comportamientos, actitudes y conocimientos ecológicos. Es menester aclarar que esto no es malo en sí mismo, sin embargo, limita la potencialidad al debate de nuestra relación con el medio ambiente en una sociedad altamente tecnificada; en suma, imposibilita un debate bioético. Los contenidos propuestos desde la educación ambiental suelen estar atados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, dicha inscripción puede estar expresada de manera formal, como en Saldarriaga (2024) y Boulahrouz (2021), o implícita, como en los otros estudios. Tales propuestas de educación ambiental nunca contemplan una crítica profunda a las prácticas destructivas que adoptó el hombre a raíz del capitalismo. Si bien el aspecto político de esta dimensión del capitalismo ha sido discutido desde, por ejemplo, la teoría crítica latinoamericana (Leff, 1994, 2004, 2014; Gudyas, 2010, 2015), no es objetivo de este artículo abordar dichos debates; el punto está en nuestro *ethos* como sociedad.

Así, la salida de campo cumpliría una función adicional a la de traducir el conocimiento visto en aula a una aprensión más profunda. En el caso de este análisis, sería también un escenario en que los estudiantes deberían enfrentarse a la dimensión moral de las acciones humanas. Esto no con el fin de reforzar una conducta en particular, sino de problematizar e interrogar la dimensión moral de nuestras acciones y decisiones sobre el bios del ecosistema. Este interrogante viene en múltiples formas: ¿Qué implicaciones tiene intervenir en cierto ecosistema? ¿Qué vidas está afectando dicha intervención? ¿Cuáles son los límites éticos de nuestra intervención sobre el territorio? Por tanto, la salida de campo pone en el terreno de lo empírico los dilemas morales que conlleva la acción antrópica. Se hace una vez más la claridad: el enfoque bioético debe ser complementario a la educación ambiental, son parte constitutiva del mismo conjunto, la educación ambiental desde lo actitudinal-pedagógico y la bioética desde lo filosófico-moral.

Por último, exponer a los estudiantes de manera directa a los dilemas bioéticos y la responsabilidad medioambiental es de vital importancia para fortalecer la comprensión de la responsabilidad tanto ciudadana como personal. Remitiéndonos a Kant “yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal” (Kant, 1983, p. 41). Por tanto, es imperativo enseñar el deber desde lo empírico. En el marco de la bioética del cuidado, no existe nada más importante que la conservación de la vida, enfrentar a los estudiantes al dilema propicia la reflexión antes que la mera observación de problemáticas.

Salida de campo: ¿dispositivo o herramienta?

Estas dos categorías dentro de las ciencias humanas suelen confundirse. Sin embargo, según Rojas (2025), siguiendo las ideas de Michelle Foucault “define el dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos (discursos, instituciones, normas, arquitecturas, saberes, etc.) que se articulan entre sí de forma estratégica para responder a una situación histórica concreta” (pp. 34-35). La salida de campo, desde esta concepción, sería entonces un dispositivo debido a que está cruzada por normas, instituciones y saberes propios de los territorios que se visitan. Además, se categoriza como dispositivo de sensibilización debido a que enfrentar al estudiante con experiencias sensoriales y afectivas relacionadas con la vida humana despierta sensibilidad, que no es propia de una herramienta didáctica.

Conclusiones

Es posible concluir que la salida de campo, tradicionalmente comprendida como herramienta didáctica para la observación, la descripción y el análisis de fenómenos naturales o socioculturales, tiene multitud de aplicaciones en distintas áreas del conocimiento. Posee una estructura definida y unos antecedentes que se remontan a algunos de los pensadores de la educación más importantes de la actualidad. Se ha usado

como herramienta didáctica para complementar procesos de enseñanza-aprendizaje durante largo tiempo, y sigue teniendo gran validez en la educación actual.

La investigación mostró que, aunque la mayoría de las investigaciones se enfoquen en la dimensión pedagógica y didáctica de las salidas de campo (conceptualización, motivación, contacto teoría-práctica), no se suele abordar la dimensión ética ligada intrínsecamente a estas. Se constituyen entonces como un dispositivo de sensibilización que enfrenta a los estudiantes a la responsabilidad moral de las acciones humanas frente a la naturaleza.

Por tanto, el diálogo entre bioética y educación ambiental debe ser comprendido como un aporte que busca sumar un enfoque adicional a las salidas de campo con énfasis en educación ambiental. Busca posicionar las salidas de campo como dispositivos en función de la formación de sujetos que reconozcan la vulnerabilidad del medio ambiente, la enfrenten y problematicen el actuar humano en aras de su conservación. Esto significa que el docente no debe encargarse únicamente de los contenidos teórico-conceptuales, sino también de buscar experiencias que estimulen la sensibilidad bioética, la empatía y la conciencia crítica en los estudiantes.

Para finalizar, el diálogo entre la bioética del cuidado y la educación ambiental constituye una forma de fortalecer el enfoque ético en las salidas de campo. Esto amplía el horizonte de posibilidad a investigadores que deseen explorar más en profundidad la dimensión bioética de las salidas de campo con el fin de proponer reflexiones éticas profundas en los estudiantes. De esta manera, la salida de campo gana terreno no únicamente como proceso complementario para la traducción del saber conceptual al saber empírico, sino como un espacio fértil para la educación ambiental con énfasis ético necesario para las sociedades técnicas del siglo XXI.

Referencias

- Aguilera, D. (2018). Las salidas de campo en la enseñanza de las ciencias: una revisión teórica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2102
- Álvarez Piñeros, D., Vásquez Ortiz, W. F. y Rodríguez Pizzinato, L. A. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 61-78. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8105>
- Arráez, E., Mendoza, K. y Rojas, L. (2006). La hermenéutica como método de investigación. *Revista Daena*, 1(1), 52-66. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67610105.pdf>

- Boulahrouz, M. (2021). Salidas de campo y educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta. *Revista Educar*, 57(3), 527-545. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1298>
- Castillejo, L., García, M. y García-Berlanga, O. (2021). Las salidas de campo. Un recurso para la educación ambiental. *Revista Investigación en la Escuela*, 105, 210-223. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.12>
- Cely, A. y Moreno, N. (2013). Enseñar el paisaje a través de la salida de campo: una alternativa en la educación geográfica. En M. Garrido-Pereira (Comp.), *La opacidad de paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (pp. 143-171). Editorial Universidad de La Serena. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5066933>
- García, C. (2014). *Salidas de campo como estrategias didácticas aplicadas al estudio de costas*. <https://revistanadir.yolasite.com/resources/Salida%20Campo.pdf>
- García, P., Flores, J., Olimon, V. y López, F. (2017). La salida de campo como estrategia didáctica en educación ambiental. *Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.* <https://tecnocientifica.com.mx/libros/37-La-salida-de-campo-como-estrategia-didactica-en.pdf>
- Gudynas, E. (2010). La ecología política del extractivismo. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(47), 45-75. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/4985-ecologia-politica-extractivismo>
- Gudynas, E. (2015). Extractivismos y neoextractivismos: dos caras de la misma moneda. En M. Lang y D. Mokrani (Eds.), *Más allá del desarrollo*. <https://www.alainet.org/es/articulo/165464>
- Horkheimer, M. (1947). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Hurtado, S., Cantó, J. y Talavera, M. (2023). Las salidas de campo como recurso para formar maestros en educación infantil. *Investigación en la Escuela*, (106), 65-77. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/20514>
- Jonas, H. (1966). *El principio vida: hacia una biología filosófica*. Trotta.
- Jonas, H. (1979). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Kuster, G. y Silveira, M. (2020). *La salida de campo como herramienta para la enseñanza de la temática ambiental*.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida*. Siglo XXI.
- Martínez Pachón, L. D. y Téllez Acosta, M. E. (2016). *Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente*. <https://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/salidas-campo-lmartinez.pdf>
- Martínez, D. (2007). Salidas de campo como herramienta didáctica para el fortalecimiento del conocimiento ambiental. *Revista Teckne*, (3), 26-32.
- Martínez, F. y Rodríguez, J. (2023). Salidas de campo como estrategia para reconocer el territorio y fomentar conciencia ambiental. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/20496/13187>
- Pessini, L. (2011). En la cuna de la bioética: el encuentro de un credo con un imperativo y un principio. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(1), 8-31.
- Potter, V. R. (1970). *Bioethics: The science of survival. Perspectives in Biology and Medicine*, 14(1), 127-153. <https://doi.org/10.1353/pbm.1970.0025>
- Pulgarín Silva, R. (2000). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*, (2), 13-15.
- Ramírez, G. (2020). Las salidas de campo como estrategias que posibilitan comprender la biodiversidad colombiana en estudiantes del grado quinto de primaria del colegio La Concepción. *Revista Electrónica educyt*, (11), 617-628. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/71>
- Rojas, L. F. (2025). *Luces, cámara, acción: conflicto armado colombiano en la enseñanza de las ciencias sociales* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21256>
- Saldarriaga, M. (2024). Las salidas de campo en la enseñanza de la educación ambiental. Una revisión sistemática. <http://hdl.handle.net/10334/9647>
- Sass, H. (2007). El pensamiento bioético de Fritz Jahr 1927-1934. *International Journal on Subjectivity, Politics and the Arts*, 6(2), 20-33. https://www.aesthetika.org/IMG/pdf/03_Sass_EL_pensamiento_bioetico_de_Fritz_Jahr.pdf
- Suárez, Z. (2024). Las visitas de campo como estrategia metodológica en gestión del conocimiento en medicina. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10701030>
- Umaña de Gauthier, G. (2017). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (20), 105-120. <https://doi.org/10.17227/01234870.20folios105.120>



Ane
ku
mene

Reconfiguración del trabajo de campo en la educación geográfica: tecnología, inteligencia artificial (IA) y desafíos pedagógicos

Reconfiguring Fieldwork in Geographical Education: Technology, Artificial Intelligence (AI), and Pedagogical Challenges

Reconfiguração do trabalho de campo na educação geográfica: tecnologia, inteligência artificial (IA) e desafios pedagógicos

Daniela Retana-Quirós* 

Cómo citar este artículo: _____

Retana-Quirós, D. (2025). Reconfiguración del trabajo de campo en la educación geográfica: tecnología, inteligencia artificial (IA) y desafíos pedagógicos. *Anekumene*, (30), 34-43.

Resumen

La educación geográfica ha experimentado una transformación significativa con la incorporación de tecnologías como la inteligencia artificial (IA), especialmente respecto a uno de los pilares del pensamiento espacial, la representación de objeto espaciales. Sin embargo, el impacto de estas innovaciones sobre el propósito pedagógico del trabajo de campo sigue siendo ambiguo en los debates internacionales. Este estudio busca encontrar pistas, a través de la revisión documental y la entrevista a una persona experta, respecto a cómo la tecnología reconfigura los trabajos de campo en la educación geográfica. Las publicaciones fueron seleccionadas y analizadas según dos ejes: el rol de la tecnología en la educa-

ción geográfica y su impacto en el trabajo de campo. El criterio experto permitió profundizar en el verdadero desafío asociado a la innovación tecnológica, la toma de consciencia del rol docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se cierra con la visibilización de la urgencia de que el personal docente sea capacitado adecuadamente para formar habilidades que permitan la combinación de métodos tradicionales e innovadores en los trabajos de campo.

Palabras clave

educación geográfica; tecnología educativa; inteligencia artificial; trabajo de campo; enseñanza de la geografía

* Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica

Reconfiguración del trabajo de campo en la educación geográfica:
tecnología, inteligencia artificial (IA) y desafíos pedagógicos
Daniela Retana-Quirós

Abstract

Geographical education has undergone a significant transformation with the incorporation of technologies such as artificial intelligence (AI), particularly related to one of the pillars of spatial thinking: the representation of spatial objects. However, the impact of these innovations on the pedagogical purpose of fieldwork remains ambiguous in international debates. This study seeks to identify key insights, through a documentary review and an interview with an expert, about how technology reconfigures fieldwork in geographical education. Publications were selected and analyzed in two main axes: the role of technology in geographical

education and its impact on fieldwork. Expert judgment enabled a deeper understanding of the core challenge associated with technological innovation, namely the need for greater awareness of the teacher's role in teaching and learning processes. The study concludes by highlighting the urgency of adequately educating teachers to develop skills that allow the integration of traditional and innovative methods in fieldwork practices.

Keywords

geographical education; educational technology; artificial intelligence; fieldwork; geography teaching

Resumo

A educação geográfica tem experimentado uma transformação significativa com a incorporação de tecnologias como a inteligência artificial (IA), especialmente no que se refere a um dos pilares do pensamento espacial: a representação de objetos espaciais. No entanto, o impacto dessas inovações sobre o propósito pedagógico do trabalho de campo permanece ambíguo nos debates internacionais. Este estudo busca identificar indícios, por meio de revisão documental e duma entrevista com uma pessoa especialista, sobre como a tecnologia reconfigura os trabalhos de campo na educação geográfica. As publicações foram selecionadas e analisadas segundo dois eixos principais: o papel da tecnologia

na educação geográfica e seu impacto no trabalho de campo. O critério especializado permitiu aprofundar o verdadeiro desafio associado à inovação tecnológica, isto é, a tomada de consciência do papel docente nos processos de ensino e aprendizagem. Conclui-se destacando a urgência de capacitar adequadamente docentes para desenvolver competências que possibilitem a integração de métodos tradicionais e inovadores no trabalho de campo.

Palavras-chave

educação geográfica; tecnologia educacional; inteligência artificial; trabalho de campo; ensino de geografia

Introducción

La International Geographical Union (IGU) en su declaración (Comisión de Educación Geográfica, 2016) señala que uno de los argumentos que justifica que la educación geográfica sea reconocida en las políticas educativas es que los conocimientos y procedimientos geográficos, sobre todo cuando se aprenden por medio de la tecnología geoespacial y de la tecnología para la información geográfica, ofrecen oportunidades excepcionales para dar sentido al mundo moderno actual y al del futuro, a partir de la adecuada formación de habilidades que permitan a la ciudadanía enfrentar los diferentes desafíos globales.

Desde siempre, la tecnología se ha transversalizado en el quehacer de la geografía. Quizá, los reinos del siglo xv no habrían podido mapear de la misma manera el mundo conocido sin herramientas tecnológicas como la brújula magnética, el sextante, el astrolabio, el teodolito y demás artilugios de la época. En la actualidad, el ritmo acelerado de la innovación digital ha permitido reducir el espacio físico, acercar más a las personas, modificar los paisajes, e inclusive, imaginar objetos espaciales, al convertir abstracciones complejas en expresiones del espacio concreto, todo mediante instrumentos, programas y procesamientos que llevan la mente humana a nuevas etapas del conocimiento, alejándose de las descripciones y acercándose a las proyecciones, los modelados y las problematizaciones.

Todo el corpus de la geografía se encuentra avanzando, actualizándose, complejizándose y alcanzando nuevos espacios. Del mismo modo, la enseñanza de la geografía, como parte de este, se ha visto obligada a evolucionar, a reivindicar y profundizar en procesos mentales propios del pensamiento espacial; para esto, ha tenido el apoyo de las tecnologías, en particular de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), los sensores remotos y las herramientas basadas en inteligencia artificial. Sin lugar a duda, estos avances han modificado las estrategias para aprender, de acuerdo con nuevas necesidades de la sociedad, concepciones del aprendizaje y maneras de enseñar.

Estos avances han transformado la enseñanza y el aprendizaje, en sintonía con nuevas demandas sociales, perspectivas pedagógicas y concepciones sobre cómo se construye el conocimiento geográfico. El trabajo de campo, tradicionalmente reconocido como una práctica central en la formación geográfica (France y Haigh, 2018; Kučerová *et al.*, 2020; Walkington *et al.*, 2018), también se ha visto impactado por estas innovaciones. Hoy, se encuentra en el centro de un debate en torno a sus implicaciones pedagógicas frente a la integración de tecnologías emergentes (García-Comendador *et al.*, 2022; McSweeney y WinklerPrins, 2020; Rakuasa, 2023; Welsh *et al.*, 2013).

Diversos estudios han demostrado el potencial pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las herramientas geoespaciales (Artvinli, 2017; France *et al.*, 2015; Kurniawam *et al.*, 2020;

Nurbol *et al.*, 2020). Propuestas como las salidas de campo virtuales (Caballero-Garriazo *et al.*, 2023; García y Serrano, 2015; Krakowka, 2012; León-Ortiz y Troya, 2025) y el uso de realidad virtual aumentada (Bos *et al.*, 2021; Iglesias, 2024; López-Hernández *et al.*, 2021) ejemplifican cómo estas herramientas amplían las posibilidades de aprendizaje, permitiendo la adquisición de conocimientos tanto teóricos como técnicos en escenarios inmersivos.

La integración de tecnologías geoespaciales en contextos de campo contribuye al desarrollo de competencias fundamentales como el razonamiento abstracto, el tratamiento cuantitativo de datos y la aplicación de SIG (Favier y van der Schee, 2009; Marra *et al.*, 2017), enriqueciendo así las experiencias prácticas del estudiantado (Medzini *et al.*, 2015; Wang *et al.*, 2016; Welsh *et al.*, 2013). Desde un enfoque pedagógico, el trabajo de campo propicia el aprendizaje situado, mediante experiencias vivenciales que integran observación directa, pensamiento crítico, estrategias de investigación y la articulación entre saber académico y conocimiento cotidiano (Álvarez *et al.*, 2016; Campo *et al.*, 2016; De Sousa *et al.*, 2016).

Sin embargo, su implementación requiere planificación rigurosa, tiempos adecuados, justificación pedagógica y objetivos claros (Arenas *et al.*, 2010; García, 2014; Moreno *et al.*, 2018), así como una metodología activa que considere tanto el estilo docente como el rol protagónico del estudiantado en la construcción del conocimiento (Campo *et al.*, 2016). En este sentido, el conocimiento docente sobre las herramientas tecnológicas se vuelve decisivo para orientar su incorporación y alcance en el diseño de estas experiencias.

Este artículo reflexiona sobre el impacto de tecnologías emergentes, como la IA y las herramientas digitales geoespaciales empleadas en procesos de virtualización, en el propósito pedagógico del trabajo de campo en geografía. Si bien muchas de estas tecnologías no son recientes, su uso se ha intensificado considerablemente en los últimos años, en especial tras el lanzamiento de modelos como ChatGPT en el 2022, lo que ha ocasionado tensiones con prácticas educativas tradicionales e impulsado nuevas formas de apropiación tecnológica por parte del estudiantado. Esta transformación, facilitada por la rápida apropiación tecnológica de las nuevas generaciones, interpela directamente los marcos pedagógicos heredados y plantea interrogantes sobre el futuro de la educación geográfica en contextos crecientemente digitalizados, e incluso virtualizados.

Innovación tecnológica y propósito del trabajo de campo

El trabajo de campo constituye una práctica fundamental en la educación geográfica, tanto desde una perspectiva pedagógica como epistemológica.

Reconfiguración del trabajo de campo en la educación geográfica:
tecnología, inteligencia artificial (IA) y desafíos pedagógicos
Daniela Retana-Quirós

[...] es una actividad, que puede ser tanto diagnóstica o como parte de evaluación formativa y sumativa en el proceso de aprendizaje del estudiante. Tiene como fin la puesta en práctica de conocimientos teóricos y habilidades que se espera que se desarrollen en el contexto de un curso. Su finalidad básica es ofrecer un espacio fuera de clase donde el estudiante puede ser capaz de poner en práctica conocimientos y revisar aspectos que solamente tienen sentido en el contexto real donde suceden las cosas. Ya sea desde un enfoque más de geografía física o de geografía humana. Siempre guardando una fuerte relación con los objetivos del curso y los procesos de evaluación planteados. (A. Cascante, comunicación personal, 7 de abril del 2025)

Autores como Hovorka y Wolf (2009), Welsh *et al.* (2013) y Hammond (2017) destacan que el trabajo de campo es una de las formas más efectivas de aprendizaje en geografía, al combinar observación, reflexión y experiencia directa. Esta modalidad no solo estimula el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento contextualizado, sino que también contribuye a la formación de profesionales competentes, promueve la inclusión y refuerza la conexión con el espacio geográfico, núcleo de la disciplina. Su relevancia histórica radica precisamente en estas características que lo distinguen dentro del ámbito científico.

No obstante, su carácter tradicional no implica rigidez en su diseño o ejecución.

Hay que definir qué es lo tradicional. Considero que usualmente lo que pasa es un traslado de la estrategia o estilo pedagógico de la persona docente al campo. Y en estos casos, lo tradicional se asocia con aquellos docentes cuya estrategia típica de clase es lo magistral, y así enseña en el campo, básicamente describe lo que está viendo. Lo que es totalmente válido según el curso y los objetivos. Todo depende mucho de cómo sea cada docente, y en qué medida la persona docente es consciente de los modelos pedagógicos que existen para aprender contextos geográficos. Si usted no sabe que existen diferentes tipos de aprendizaje, probablemente se va a ir a lo básico, al magisterialismo con el que probablemente aprendió. (A. Cascante, comunicación personal, 7 de abril del 2025)

El trabajo de campo, por tanto, no se restringe a un solo ámbito o formato; puede surgir de la docencia, la investigación, la acción social o incluso de una motivación exploratoria personal. Aunque no exige el uso obligatorio de instrumentos específicos, históricamente ha incorporado tecnologías que han enriquecido el análisis espacial: desde registros textuales y visuales hasta el uso de herramientas que permiten recopilar y procesar grandes volúmenes de datos, reconstruir paisajes o registrar cambios en el entorno.

La flexibilidad metodológica del trabajo de campo es una de sus principales fortalezas, ya que permite adaptarse a diferentes objetivos peda-

gógicos y contextos institucionales. En este sentido, la incorporación de tecnologías emergentes no debe interpretarse como una amenaza a su esencia, sino como una oportunidad para enriquecerlo.

La literatura sugiere mucho el uso de dispositivos tecnológicos para acompañar el trabajo de campo, ya sea en la etapa previa, durante, o posterior al trabajo de campo. En este momento, todo lo que es trabajo de campo virtual o con realidad virtual, para mí es quizás la punta de lanza. Algunas personas no están de acuerdo con eso. Yo lo que creo es que no se ha entendido cómo empatar eso con el proceso de aprendizaje". (A. Cascante, comunicación personal, 7 de abril del 2025)

Leininger-Frézal y Sprenger (2022) refuerzan esta idea al afirmar que el trabajo de campo permite articular la teoría con la experiencia territorial, lo cual lo convierte en una práctica pedagógica insustituible. En este contexto, las TIC y, más recientemente, la IA abren posibilidades para diversificar las formas de acceso, recolección y análisis de datos, siempre que su integración se realice desde un enfoque pedagógico consciente y crítico.

En definitiva, el reto contemporáneo consiste en integrar innovaciones tecnológicas de forma creativa y reflexiva, sin desdibujar el valor formativo del trabajo de campo. Este debe seguir siendo una instancia privilegiada para el desarrollo del pensamiento espacial y para fortalecer el vínculo del estudiantado con el territorio que habita y transforma. Esta discusión se articula con las preguntas planteadas por Arenas Martija y Salinas Silva (2013) sobre qué se aprende en geografía, cómo se aprende y cuál es la geografía que se enseña y aprende, en consonancia con el proyecto de la geografía poderosa (Powerful Geography), que plantea la necesidad de repensar el currículo geográfico desde su potencial transformador (Boehm *et al.*, 2024; Bustin, 2019; de Miguel, 2024).

Repensar el trabajo de campo: incorporación de herramientas tecnológicas en la formación del pensamiento espacial

Uno de los principales desafíos asociados al uso de la tecnología en distintos contextos radica en el desconocimiento, lo que de alguna manera genera cierta resistencia a experimentar. La velocidad a la que evolucionan estas herramientas obliga tanto a personas usuarias como no usuarias a mantenerse en constante reflexión sobre sus implicaciones y aportes a los diversos campos del conocimiento y la profesionalización. En el ámbito de la geografía, la tecnología constituye un campo de trabajo consolidado, que ha adquirido un impulso significativo en las últimas décadas, particularmente a partir de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tras la década de 1990, donde convergen la electrónica, la informática y las telecomunicaciones (Heinze *et al.*, 2017).

En este marco, los SIG se posicionan como una forma especializada de TIC (Alberdi, 2024; Sánchez, 2014), junto con otras herramientas geoespaciales que ofrecen múltiples posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. Algunas ya han sido exploradas, mientras que otras continúan siendo áreas de innovación (Espinoza y Calva, 2022; Gatti *et al.*, 2016; Martín *et al.*, 2016; Nieto, 2017;). Actualmente, la mayoría de los programas universitarios en geografía incluyen formación específica en SIG, y numerosas universidades alrededor del mundo ofrecen especializaciones en esta área, reconociendo estas habilidades como parte esencial del perfil profesional. Integrar estos conocimientos en las prácticas de campo representa una oportunidad para diversificar las actividades de aprendizaje y fortalecer la formación académica del estudiantado.

Entre estas herramientas, los visores espaciales o globos virtuales como Google Earth, ArcGIS Earth, Worldview (NASA) y Sentinel Hub, destacan por su función de geovisualización. Estos recursos permiten interactuar con información geográfica multiescalar (fronteras, infraestructura, sitios patrimoniales, rutas turísticas, etc.), fomentando la exploración de territorios ajenos al contexto inmediato de las personas usuarias. Estas características han sido incorporadas en estrategias como los recorridos o trabajos de campo virtuales (Esclapés *et al.*, 2013; González *et al.*, 2024; León-Ortiz y Troya, 2025; Matkovič, 2024; Yucra y Sobero, 2022), que combinan fuentes tradicionales con servicios digitales para leer espacialidades inaccesibles, en línea con la idea de algo viejo y algo nuevo (McLennan y Prinsen, 2014).

Desde los años ochenta, el concepto de *trabajo de campo* ha sido objeto de deconstrucción, aunque sigue siendo polisémico (Leiningner-Frézal y Sprenger, 2022). A diferencia de este, los recorridos virtuales carecen de una definición precisa, ya que no suponen necesariamente una investigación ni una recolección de datos presenciales, sino más bien una exploración *ex situ* mediada por herramientas digitales. Esta virtualización permite experiencias sincrónicas o asincrónicas y amplía las posibilidades del trabajo de campo al facilitar la preparación previa, reducir costos o profundizar aspectos específicos mediante la integración de información teórica y empírica.

Hurrel *et al.* (2025) y Hutchinson *et al.* (2025) destacan múltiples oportunidades pedagógicas de estas aproximaciones: flexibilización curricular, inclusión de estudiantes con dificultades de desplazamiento, aprendizaje colaborativo en grupos grandes, repetibilidad de experiencias, variedad en la presentación de contenidos (textos, audios, mapas, gráficos, etc.), análisis multiescalar y respeto por los sitios explorados, sin perturbarlos. Asimismo, estas herramientas permiten recorrer múltiples destinos en poco tiempo e incorporar voces locales al análisis geográfico. No obstante, también presentan limitaciones. Entre los principales desafíos se encuentran el tiempo y los recursos requeridos para su desarrollo, la rápida obsolescencia tecnológica, las necesidades de alfabetización digital, la necesidad de demostrar su eficacia pedagógica, el riesgo de

sustituir experiencias presenciales por criterios económicos, la sobrecarga cognitiva y las brechas de acceso a tecnología e internet (Hurrel *et al.*, 2025).

A la par de la virtualización espacial emerge la IA, en particular la generativa, como un recurso para replantear la experiencia humana en el espacio (Mashhadi y Cao, 2024). Como lo señala A. Cascante (comunicación personal, 7 de abril del 2025), esta discusión apenas inicia, siendo aún limitada por barreras económicas y el desarrollo incipiente en el campo geográfico.

Autores como Mulyani *et al.* (2025), Nyaaba (2024), Hamane y Khalki, (2024) y Mohd *et al.* (2025) mencionan que la inteligencia artificial tiene el potencial para impactar positivamente en el comportamiento y desempeño de los y las docentes, pues permite:

- mejorar la efectividad de la enseñanza por medio del uso de herramientas sencillas pero útiles, teniendo presente que cuando una herramienta es fácil de usar y se comprende su utilidad, es más probable que se pueda incorporar en clase.
- el desarrollo de sistemas de aprendizaje adaptativo que se ajustan al progreso y las preferencias individuales de los alumnos y, con esto, centrarse en el progreso del estudiantado. En esta medida puede usarse en dos sentidos: tener mejores maneras de entender el avance en el aprendizaje y diseñar formas más adecuadas a las necesidades de cada estudiante. Sobre estas últimas, la IA ofrece una oportunidad para generar mecanismos de tutoría inteligentes, en los que cada estudiante pueda profundizar en sus necesidades.
- la automatización de tareas mecánicas o repetitivas, o bien la construcción de contenido didáctico interactivo adecuado a las necesidades contextuales.
- disminuir el tiempo dedicado a planeación o gestión administrativa de la docencia, para profundizar y promover el modelado pedagógico con estrategias mucho más interactivas, creativas, e incluso, críticas.

Sumado a esto, Rakuasa (2023) señala que específicamente en los entornos de enseñanza-aprendizaje de la geografía no se puede suprimir la presencia y relevancia de la tecnología, por cuanto esta forma parte de sus campos y herramientas, lo que incluye la inteligencia artificial. Entre los beneficios de la integración de la IA al aprendizaje de la geografía, se identifica la contextualización del aprendizaje, la visualización interactiva y la simulación realística; además, esta herramienta puede ser implementada en el análisis de datos geográficos y el abordaje de los desafíos globales, mediante estrategias adecuadas y con la capacitación necesaria.

Y aunque aún no se conoce lo suficiente sobre la herramienta (Hamane y Khalki, 2024), algunos de los principales desafíos de la incorporación de la IA (Akanzire, 2025; Mulyani *et al.*, 2025) se relacionan con:

- limitaciones técnicas y de formación, pues la integración exitosa de la IA no solo requiere entender la función de la herramienta, sino tener conciencia, criticidad y creatividad respecto a su implementación.
- el uso inteligente de la herramienta, sin permitir que se desvirtúen los roles humanos. La IA no puede ser un reemplazo para las personas docentes ni disminuir la interacción humana en el aprendizaje; las decisiones sobre este proceso las deben tomar conscientemente las personas, no las tecnologías.
- Crear un marco que regule la calidad del contenido y que ofrezca lineamientos éticos asociados a la propiedad intelectual, la privacidad de datos y el aumento de la desigualdad en el acceso a estas tecnologías.
- Encontrar los mejores métodos para la evaluación de aprendizajes y de la viabilidad del uso de la IA en contextos educativos.

Al incorporar la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía, es fundamental considerar una serie de aspectos que determinan la efectividad de su uso pedagógico. En particular, el uso de herramientas de IA como los *chatbot* no sustituye las habilidades cognitivas y metodológicas requeridas para el trabajo académico riguroso; más bien, las complementa y potencia, siempre que se utilicen de forma crítica y reflexiva.

Lee (2023) advierte que, tanto en geografía como en otras áreas, la IA aún requiere la habilidad humana de formular preguntas e interpretar las respuestas, lo que exige un dominio mínimo de los contenidos y enfoques disciplinares. De modo que, el uso de IA en la investigación o la educación geográfica no garantiza automáticamente resultados válidos o relevantes. Por el contrario, la calidad de la interacción con estos sistemas depende en gran medida de la claridad, precisión y profundidad de las preguntas planteadas por el usuario, de modo que se puedan interpretar adecuadamente las respuestas generadas y discernir entre información útil y resultados poco pertinentes o imprecisos.

Para esto, se debe contar con propuestas formativas flexibles, que permitan probar y experimentar con nuevos enfoques y métodos. Tanto la IA como otras tecnologías obligan a entrar en discusión y a replantear currículos, didáctica y roles, como el de docentes y estudiantes (Bower *et al.*, 2024; Chinda *et al.*, 2024; Cope *et al.* 2020; Mohd *et al.*, 2025). Con esto, se hace evidente la necesidad de encontrar nuevos métodos de evaluación del aprendizaje y mejorar los existentes (Lodge *et al.*, 2024).

El uso educativo de las tecnologías, como las que permiten la virtualización del espacio y la IA, en geografía no solo demanda conocimientos técnicos básicos sobre las herramientas, sino también un enfoque pedagógico orientado al desarrollo del pensamiento crítico, la auto-

mía intelectual y la capacidad de evaluar la calidad de las fuentes y los argumentos. Integrar herramientas innovadoras de manera significativa implica que el estudiantado sea guiado para entender sus límites y potencialidades, así como para afianzar las competencias propias del razonamiento geográfico, como la problematización del territorio, el análisis multiescalar y la interpretación de dinámicas socioespaciales.

Aunque se encuentran coincidencias entre las investigaciones respecto a que las tecnologías como la virtualización y digitalización del espacio mediante visores o inteligencia artificial generan una multiplicidad de oportunidades a la educación geográfica y a la realización de trabajos de campo, se hace un llamado a no perder el foco. Es decir, el trabajo de campo es una estrategia y práctica que posee una esencia clara: la interacción y experimentación entre seres humanos y los estímulos del medio, aunque los métodos que ayuden o intervienen en este objetivo se renueven o simplemente cambien, no deja de ser lo que es.

Con esto se comprueba que, como lo mencionan Hurrell *et al.* (2025) y Favier y Schutjens (2025), las salidas virtuales y la implementación de cualquier otra tecnología no corresponde a un reemplazo para la enseñanza de campo presencial. Estas jamás podrían suplantar la experiencia de estar físicamente presentes en un lugar. Su uso debe ser tan consciente que en lugar de violentar se necesita reivindicar la naturaleza única de los viajes presenciales.

A modo de cierre: potenciar la tradición para mantener viva la innovación

En la historia de la humanidad, cada nueva invención tecnológica ha resultado en cierto nivel de resistencia producto de la falta de cercanía y entendimiento, de la experimentación y la evaluación, pero es el mismo ser humano que en cuestión de tiempo ha logrado encontrar la mejor manera de utilizar estas herramientas para mejorar sus capacidades de sobrevivencia y experiencia en el mundo.

Como se ha discutido en las secciones anteriores, la incorporación de tecnologías —entre estas herramientas de virtualización del espacio y la IA— en los trabajos de campo implica un cambio en la concepción que tienen las personas docentes de por qué, cómo y para qué realizan este tipo de prácticas. Lo que, además, involucra reconocer que el trabajo de campo no sucede únicamente cuando se visita el campo, sino que hay todo un proceso en su implementación que ocupa su diseño, desarrollo y evaluación.

La reconfiguración del trabajo de campo en la educación geográfica no se debe centrar en si se usan las nuevas herramientas, sino más bien en por qué usarlas o no, es decir, tomar responsabilidad y acción respecto a los desafíos pedagógicos que esto conlleva.

La premisa con la que se cerrará este documento, y a partir de la cual se invita a la discusión en el futuro, refiere que cuando se tiene una comprensión profunda y genuina de las decisiones que se toman respecto un trabajo de campo (lo que incluye su justificación, propósito, metodología y evaluación) en el contexto de la educación geográfica, será viable la incorporación cualquier innovación en su proceso. Esta afirmación reconoce el protagonismo y la responsabilidad que posee el profesorado en su ejercicio, pero además visibiliza su poder creativo y su adaptabilidad, como habilidades humanas, que incluso permite convertir los errores y las fallas en oportunidades para el aprendizaje. De este modo, repensar el trabajo de campo e incorporar herramientas tecnológicas en la formación del pensamiento espacial corresponde a uno de los desafíos en la formación y en la práctica docente.

El uso de la tecnología y, en particular, el formar la competencia digital implica el uso y la interacción crítica y responsable entre las personas y las herramientas digitales, lo que incluye una adecuada alfabetización que tome en cuenta la seguridad y la ética (Comisión Europea, 2019). En esta se debe contemplar como una urgencia la capacitación docente, por cuanto la manera más efectiva de provocar cambios educativos es mantener equipos docentes receptivos a unir los fundamentos de un saber con las nuevas posibilidades que ofrece la innovación.

De modo que, mediar enseñanzas y aprendizajes que se relacionen con el campo, ya sea en experiencias desarrolladas en el espacio físico, digital o virtual, dependerá de cómo las personas docentes logren asimilar nuevas herramientas y de que esto les haga cuestionarse sobre lo que reconocen como tradicional y lo innovador en su propia práctica (Healy y Walshe, 2020). En especial, el uso de herramientas como la IA plantea retos éticos y metodológicos sobre el rol docente.

En la parte ética, principalmente está el tema de cómo se empodera al estudiante en el uso de la IA. [...] Otro punto importante es enseñar al estudiante cómo utilizar correctamente la IA. [...] La ética depende mucho de cómo el docente plantea el uso de estas herramientas. [...] Desde el punto de vista metodológico, creo que el problema es menor. Estas generaciones son completamente digitales. El reto es saber usar las herramientas como sistemas de soporte que nos permitan pasar menos tiempo en tareas procedimentales y más en tareas analíticas. Lo importante es enseñarles el razonamiento detrás, para que puedan tomar decisiones y pensar críticamente. (A. Cascante, comunicación personal, 7 de abril del 2025)

En definitiva, el trabajo de campo continúa siendo un eje clave en la formación profesional en geografía (Hammond, 2017). Sin embargo, su reconfiguración mediante tecnologías emergentes no implica su desaparición, sino su resignificación como práctica pedagógica compleja, flexible e innovadora. Esta transformación obliga a abrir nuevas preguntas sobre el papel de la tecnología en la educación geográfica: ¿Cómo

redefinimos lo que entendemos por experiencia en el campo? ¿Qué tipo de pensamiento espacial queremos cultivar en las futuras generaciones? y ¿Qué lugar ocupa la IA en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con el territorio? Estas interrogantes no cierran el debate, sino que lo abren, invitando a seguir explorando, cuestionando y construyendo colectivamente el futuro del trabajo de campo en la educación geográfica.

Referencias

- Akanzire, B., Nyaaba, M. y Nabang, M. (2025). Generative AI in teacher education: Teacher educators' perception and preparedness. *Journal of Digital Educational Technology*, 5(1). <https://doi.org/10.30935/jdet/15887>
- Alberdi, V. (2024). Potencial educativo de los Sistemas de Información Geográfica como herramienta para la educación superior. El reto de la innovación docente en los grados de ingenierías eléctrica e industrial. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (16), 49-66. <https://doi.org/10.1344/RIDU2024.16.5>
- Arenas, A., Bruno, C., Hass, V. y Leiva, M. (2010). Innovación didáctica en la enseñanza universitaria de la Geografía: Una experiencia para la mejora de los aprendizajes en las carreras de Geografía y Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 43, 37-57.
- Arenas Martija, A. y Salinas Silva, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, (56), 143-162.
- Artvinli, E. (2017). What is innovative geography teaching? A perspective from geography teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 9-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141392>
- Boehm, R., Zadrozny, J. y Blanchard, D. (2024). The foundation and evolution of powerful geography in K-12 education: An introduction. En M. Solem, R.G. Boehm, y J. Zadrozny (Eds.), *Powerful geography*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54845-1_1
- Bos, D., Miller, S. y Bull, E. (2021). Using virtual reality (VR) for teaching and learning in geography: fieldwork, analytical skills, and employability. *Journal of Geography in Higher Education*, 46(3), 479-488. <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1901867>
- Bower, M., Torrington, J., Lai, J., Petocz, P. y Alfano, M. (2024). How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative Artificial Intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey. *Education and Information Technologies*, 29. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0>

- Bustin, R. (2019). *Geography education's potential and the capability approach. GeoCapabilities and schools*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25642-5>
- Caballero-Garriazo, J., Rojas-Huacanca, J., Sánchez-Castro, A., y Lázarro-Aguirre, A. (2023). Revisión sistemática sobre la aplicación de la realidad virtual en la educación universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 463-480. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-3.17271>
- Campo, B., Rodríguez, L. y Colomer, J. C. (2016). Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuesta de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el Geoforo Iberoamericano. En L. Alanís, J. Almuedo, G. de Oliveira, R. Iglesias y B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 141-154). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/3159>
- Chinda, F., Sallah, A., Ngabea, S. y Awudu, W. (2024). The impact of AI on curriculum design and educational content creation. *International Journal of Applied Research and Technology*, 13(1), 15-19.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Cope, B., Kalantzis, M., y Sears-Smith, D. (2020). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>
- De Miguel González, R. (2024). Powerful geography and the future of geographic education. *Dialogues in Human Geography*, 14(1), 5-8. <https://doi.org/10.1177/20438206241229219>
- De Sousa, S., García, D. y Souto, X. (2016). Educação Geográfica e o trabalho de campo como estratégia didática: Um estudo comparativo desde o Geoforo Iberoamericano. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21, 10.
- Esclapés, J., Tejerina, D., Esquembre, M. y Bolufer, J. (2013). Propuesta metodológica para la generación de recorridos virtuales interactivos. *Virtual Archaeology Review*, 4(9), 212-222.
- Espinoza, E., y Calva, D. (2022). Las TIC y la enseñanza-aprendizaje de la geografía. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 37-44.
- Favier, T. y Schutjens, V. (2025). Geography excursions with a smartphone app or a teacher: What works best? *Journal of Geography in Higher Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/03098265.2025.2498018>
- Favier, T. y van der Schee, J. (2009). Learning geography by combining fieldwork with GIS. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 261-274. <https://doi.org/10.1080/10382040903251091>
- France, D. y Haigh, M. (2018). Fieldwork@40: fieldwork in geography higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 498-514. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515187>
- France, D., Whalley, W., Mauchline, A., Powell, V., Welsh, K., Lerczak, A., Park, J. y Bednarz, R. (2015). *Enhancing fieldwork learning using mobile technologies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20967-8>
- García, M. (2014). Salidas de campo como estrategias didácticas aplicadas al estudio de costas en geografía física de Argentina. *Nadir. Revista Electrónica de Geografía Austral*, 6(2), 14. <https://revista-nadir.yolasite.com/resources/Salida%20Campo.pdf>
- García, O. y Serrano, M. (2015). De la salida de campo al itinerario didáctico virtual. Una propuesta para el desarrollo de competencias transversales y de la educación ambiental. En M. López, A. Sanz y C. Pérez. (Eds.), *Experiencias de innovación docente en enseñanza superior de Castilla-La Mancha*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García-Comendador, J., Fortesa, J. Ruiz, M., Estrany, J., Sastre, B. y Petrus, J. (2022). Capacidad de las TIC para virtualizar el trabajo de campo teoría y práctica desde la geografía. *International Humanities Review*, 11, 1-13.
- Gatti, I., Cristobal, D. y Mereb, J. (2016). Una mirada introductoria a los usos y aplicaciones de los SIG en geografía. En P. Souto. (Coord.), *Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- González, B., Ruiz, J. y González, J. (2024). La aplicación de los itinerarios pedagógicos virtuales para la enseñanza de la Geografía: Una propuesta metodológica. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (101). <https://doi.org/10.21138/bage.3469>
- Hamane, S. y Khalki, S. (2024). AI in education: Transforming the teaching profession and unlocking future opportunities in Algeria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 15(4), 69-78.
- Hammond, L. (2017). The place of fieldwork in geography education. En D. Lambert y M. Jones. (Eds.), *Debates in Geography Education* (pp. 171-183). Routledge.
- Healy, G. y Walshe, N. (2020). From the digital world to the post digital world: The future generation of geographers. (179-185). En N. Walshe y G. Healy. (Eds.), *Geography Education in the digital world. Linking theory and practice*. Routledge.

- Heinze, G., Olmedo, V. y Andoney Mayén, J. V. (2017). Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las residencias médicas en México. *Acta médica Grupo Ángeles*, 15(2), 150-153.
- Hovorka, A. y Wolf, P. (2009). Activating the classroom: Geographical Fieldwork as Pedagogical Practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(1), 89-102. <http://dx.doi.org/10.1080/03098260802276383>
- Hurrell, E., Hutchinson, S., Yorke, L., Batty, L., Bunting, M., Swanton, D. McDougall, D. y Parsons, D. (2025). The role of virtual field trips in Geography higher education: A perspective paper. *Area*, 00, e70011, 1-9. <https://doi.org/10.1111/area.70011>
- Hutchinson, S., Hurrell, E., Borysenko, K., Popov, V., Kholiavchuk, D. y Popiuk, Y. (2025). Resilient education: The role of digital technology in supporting geographical education in Ukraine. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 50(3), e12728. <https://doi.org/10.1111/tran.12728>
- Iglesias, A. (2024). La realidad virtual y la enseñanza de la geografía y la historia. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 4, 9-27. <https://doi.org/10.35869/5889>
- International Geographical Union (IGU)-. (2016). *International Charter on Geographical Education*. <http://www.geoeducation.org/charter.html>
- Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in Geography courses. *Journal of Geography*, 111(6), 236-244. <https://doi.org/10.1080/00221341.2012.707674>
- Kučerová, S., Holloway, S. y Jahnke, H. (2020). The institutionalization of the geography of education: An international perspective. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis*, 11(1), 13-34. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0002>
- Kurniawam, E., Eva, B., Dafip, M. y Sriyanto, S. A teaching-based technology in geography learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15, 766-776.
- Lee, J. (2023). Beyond geospatial inquiry-How can we integrate the latest technological advances into geography education? *Educ. Sci.*, 13(11), 1128. <https://doi.org/10.3390/educsci13111128>
- Leininger-Frézal, C. y Sprenger, S. (2022). Excursiones virtuales en la formación docente colaborativa binacional: Oportunidades y desafíos en el contexto de la educación para el desarrollo sostenible. *Sustainability*, 14(19), 12933. <https://doi.org/10.3390/su141912933>
- León-Ortíz, C. y Troya, H. (2025). Los espacios de aprendizaje de Geografía: itinerario virtual y en territorio con estudiantes de primera generación. *Educa. Revista Internacional Para la Calidad Educativa*, 5(1), 128. <https://doi.org/10.55040/educa.v5i1.142>
- Lodge, J; Ellerton, P; Zaphir, L. y Brown, D. (2024). Assessing in the Age of AI. Is Critical Thinking the Answer? En: H. Crompton y D. Burke. (Eds.). *Artificial Intelligence Applications in K-12. Theories, Ethics, and Case Studies for Schools*. Routledge.
- López-Hernández, J., López-Morteo, G., y Justo-López, A. (2021). Realidad aumentada como alternativa didáctica en escuelas públicas en zonas rurales y semiurbanas de San Quintín y Mexicali, México. *Tecnológicas*, 24(52), e1939. <https://doi.org/10.22430/22565337.1939>
- Marra, W., van de Grint, L., Alberti, K. y Karssenber, D. (2017). Using GIS in an earth sciences field course for quantitative exploration, data management and digital mapping. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1291587>
- Martín, J., Nieto, A. y Buzo, I. (2016). Los SIG aplicados a la enseñanza de la geografía en 1.º de educación secundaria obligatoria. En A. Nieto (Ed.), *Tecnologías de la información geográfica en el análisis espacial. Aplicaciones en los sectores público, empresarial y universitario*. Grupo de Investigación en Desarrollo Sostenible y Planificación Territorial de la Universidad de Extremadura.
- Mashhadi, S. y Cao, H. (2024). *Artificial intelligence-driven geographies. Revolutionizing urban studies*. Springer.
- Matkovič, M. (2024). The use of artificial intelligence, virtual and augmented reality in teaching geography in secondary school. *Gamtamoklinis ugdymas/natural science education*, 21(1), 42-48. <https://doi.org/10.48127/gu-nse/24.21.42>
- McLennan, S. y Prinsen, G. (2014). Something old, something new: Research using archives, texts and virtual data. En R. Scheyvens. (Ed.), *Something old, something new: Research using archives, texts and virtual data* (pp. 81-100). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921801.n5>
- McSweeney, K. y WinklerPrins, A. (2020). Introduction to the special issue: Fieldwork in the 21st century. *Geographical Review*, 110(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/00167428.2019.1689361>
- Medzini, A., Meishar-Tal, H. y Sneh, Y. (2015). Use of mobile technologies as support tools for geography field trips. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 13-23. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.967514>
- Mohd, Y., Feisal, A., Yusuf, R., Faizzudin, M., Shur, A., Ab Ghani, M. y Saleh, M. (2025). AI-powered educational technologies: Impacts on curriculum design and implementation. *South Eastern European Journal of Public Health*, 229-236. <https://doi.org/10.70135/seejph.vi.3367>

- Moreno, G., Zagalaz, M. y Elzel, L. (2018). Las experiencias de trabajo de campo para aprender y enseñar geografía: El caso de la comunidad educativa de Osorno, Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 38, 147-169. <https://doi.org/10.29344/07194145.38.1286>
- Mulyani, H., Istiaq, M. A., Shauki, E. R., Kurniati, F. y Arlinda, H. (2025). Transforming education: Exploring the influence of generative AI on teaching performance. *Cogent Education*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2448066>
- Nieto, G. (2017). *Los SIG como ayuda para tratar los problemas del mundo contemporáneo en las clases de Geografía de la educación secundaria*. https://www.researchgate.net/publication/314244279_Los_SIG_como_ayuda_para_tratar_los_problemas_del_mundo_contemporaneo_en_las_clases_de_Geografia_de_la_educacion_secundaria
- Nurbol, U., Kairat, Z., Bakhadurkhan, A., Marat, M., Kenjekey, T. y Usse-nova, M. (2020). Students' Views on the use of technology in Geography course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(23), 42-51. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.18781>
- Nyaaba, M. (2024). *Transforming teacher education in developing countries: The role of generative AI in bridging theory and practice*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.10718>
- Rakuasa, H. (2023). Integration of artificial intelligence in geography learning: Challenges and opportunities. *Sinergi International Journal of Education*, 1(2), 75-83. <https://journal.sinergi.or.id/index.php/Education/article/view/71/68>
- Sánchez, P. (2014). TID y didáctica de la Geografía: el papel del SIG en la educación secundaria [Trabajo de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4912/SanchezCabielllesPablo.pdf>
- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M. y Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: Geocapabilities and implications for Geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060>
- Wang, J., Ni, H., Rui, Y., Cui, C. y Cheng, L. (2016). A WebGIS-based teaching assistant system for Geography field practice (TASGFP): Geography field practice teaching assistant system. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 279-293.
- Welsh, K., Mauchline, A., Park, J., Whalley, W. B. y France, D. (2013). Enhancing fieldwork learning with technology: Practitioner's perspectives. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 399-415.
- Yucra, W. y Sobero, F. (2022). Guía metodológica para la implementación de recorridos virtuales interactivos de adolescentes mediante la fotogrametría como medio de acceso al patrimonio cultural. *Revista Peruana de Computación y Sistemas*, 4(2), 15-29. <https://doi.org/10.15381/rpcs.v4i2.24854>



Ane
ku
mene

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

Experimental Pedagogy in Territory: Field Trips as a Laboratory for Situated Learning

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

Laura Sofia Riascos Cubillos*

Cómo citar este artículo: _____

Riascos Cubillos, L. S. (2025). Pedagogía experimental en territorio: la salida de campo como laboratorio de aprendizaje situado. *Anekumene*, (30), 45-53.

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 que articula un registro descriptivo que funciona como evidencia empírica y un análisis reflexivo donde surgen primeras hipótesis y conexiones teóricas (Emerson, Fretz y 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

* Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

Field trips are 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 that articulates 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

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 que articula um registro 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, registro 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

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 mostrar 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 (Freire, 1997; Kolb, 1984).

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. Allí, 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 por medio de los sentidos, del diálogo con las comunidades y de la observación crítica de las dinámicas locales (Montoya y 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 multiescalar, 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, concebir el territorio como extensión del aula constituye una apuesta por una educación más situada, más dialógica y más 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, los cambios ambientales, las desigualdades regionales, las tensiones por el uso del suelo, las transformaciones económicas, las 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, y genera 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 Guanentá como escenario de aprendizaje experiencial

La salida de campo a la provincia de Guanentá, 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, que ofrece un contacto directo con las dimensiones 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 hace evidente que 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 Guantánamo 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 qué ocurre y por qué. 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, antes que un evento aislado, es 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 se limitan a “aprender 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 en términos tanto espaciales como epistemológicos y relacionales. No se trata simplemente de trasladar a los estudiantes a un lugar distinto del salón, sino de transformar las condiciones en 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, lo que limita su agencia y su capacidad de interrogación activa.

La salida de campo altera esta dinámica al convertir al estudiante en un sujeto explorador, 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 en la cual 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: hace evidentes 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 abordarse como una superficie donde se materializan procesos sociales. Partiendo de 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 pai-

sajes 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, además de estructuras físicas, identifica narrativas identitarias que reflejan la manera como 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 observa y se interpreta.

La salida como “diseño de laboratorio”

El diseño de la salida de campo a la provincia de Guanentá se concibió como un diseño de laboratorio pedagógico, orientado a crear condiciones de observación, análisis e interpretación que respondieran a objetivos formativos previamente 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 (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

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 socioecológico 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 lo largo 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 el uso de guías de observación, ejercicios de registro en campo y conversaciones orientadas; estas herramientas permitieron transformar la experiencia en un proceso epistémico. Tal como señala Freire (1970/1997), el aprendizaje requiere una praxis que una la acción y la reflexión. Por este motivo, la salida se diseñó con el fin de articular cada observación con momentos de discusión crítica, elaboración conceptual y contraste con los marcos teóricos trabajados previamente en clase.

El diseño de la salida, por tanto, respondió a un enfoque metodológico que supone 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 se limita a acompañar la salida, se extiende a transformar la vivencia subjetiva en dato analítico para permitir que el estudiante

desarrolle una mirada investigativa sobre aquello que observa. Como señalan Rockwell (2009) y Emerson *et al.* (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, las escenas, las interacciones y las 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, plantear 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 posibilitar 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 a partir de 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 contribuyeron a captar la complejidad del territorio por medio 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 *et al.*, 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, lo que convirtió 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, lo cual evita 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

- Denzin, N. K. (2012). Triangulation. En L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 891-893). SAGE Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., y Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.).
- 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.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications; Open University Press.
- Harvey, D. (2006). *Espacios del capitalismo global*. Verso.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Montoya Arango, V. y Jaramillo Echeverri, D. A. (2019). El territorio como texto: reflexiones sobre la experiencia y el diálogo de saberes en la geografía escolar. *Anekumene: Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación*, (17), 45-62. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene>
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857025029>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.



Ane
ku
mene

Las salidas de campo: una perspectiva pedagógica*

Field Trips: A Pedagogical Perspective

As saídas de campo: uma perspectiva pedagógica

Juliana Andrea Barrera Ardila** 

Julián David Cardona Acero*** 

Cómo citar este artículo: _____

Barrera Ardila, J. A. y Cardona Acero, J. D. (2026). Las salidas de campo: una perspectiva pedagógica. *Anekumene*, (30), 55-61.

Resumen

En este artículo se presenta un análisis de la perspectiva conjunta y discriminada de los principales actores de la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las salidas de campo, las cuales se presentan como experiencias de gran potencial educativo, pedagógico y didáctico, ya que propician el fortalecimiento de las habilidades analíticas y la comprensión de la realidad desde la relación entre tiempo, espacio y sociedad. Además, se aborda su importancia en la formación

de futuros docentes y las problemáticas que las han limitado recientemente como escenario pedagógico desde el contexto de una institución de educación superior pública en Colombia.

Palabras clave

salidas de campo; comunidad educativa; futuros docentes; habilidades analíticas

Abstract

This article presents an analysis of the joint and differentiated perspectives of the main actors in the educational community of the Universidad Pedagógica Nacional on field trips, which are presented as experiences with great educational, pedagogical, and didactic potential, as they promote the strengthening of analytical skills and understanding of reality from the relationship between time, space, and society. In addition, it

addresses their importance in the training of future teachers and the issues that have recently limited them as a pedagogical setting in the context of a public higher education institution in Colombia.

Keywords

field trips; educational community; future teachers; analytical skills

* El término *pedagógica* hace referencia a la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Nacional: estudiantes, docentes y egresados.

** Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

*** Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumo

Este artigo apresenta uma análise da perspectiva conjunta e diferenciada dos principais atores da comunidade educacional da Universidad Pedagógica Nacional sobre as saídas de campo, que são apresentadas como experiências de grande potencial educativo, pedagógico e didático, uma vez que promovem o fortalecimento das habilidades analíticas e a compreensão da realidade a partir da relação entre tempo, espaço e sociedade. Além disso, aborda-se sua importância na formação de futu-

ros professores e as questões que as têm limitado recentemente como cenário pedagógico no contexto de uma instituição pública de ensino superior na Colômbia.

Palavras-chave

saídas de campo; comunidade educativa; futuros professores; habilidades analíticas

Introducción

En el contexto colombiano, la presencia más significativa, en cuanto a la formación de docentes, la tiene la Universidad Pedagógica Nacional, cuya comunidad educativa percibe gran importancia en las salidas de campo para permitir que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga una trascendencia mayor a los límites del aula tradicional de clase. Por esta razón, toman gran relevancia en el currículo de los pregrados, especialmente en el de la Licenciatura en Ciencias Sociales debido a su enfoque geográfico y multidisciplinar frente a la concepción de la realidad educativa.

El presente artículo busca compilar las perspectivas diferenciadas y conjuntas de los estudiantes, docentes y egresados de dicha licenciatura con respecto a las salidas de campo en su integración al currículo como eje articulador de las disciplinas para la formación de futuros docentes. Por esto, se realizó una búsqueda y posterior análisis documental de las producciones relacionadas con trabajos de grado, artículos y sistematizaciones de las experiencias en campo.

El contraste entre perspectivas permite una verdadera comprensión de la actualidad y del proceso por medio del cual las salidas se configuran como un elemento esencial para la identidad de la comunidad educativa, pues favorecen la conformación y consolidación de lazos fraternos entre compañeros, colegas y pares académicos.

Metodología

La fase de recolección de datos para llevar a cabo esta investigación se desarrolló en dos momentos: 1) trabajo en campo para la consolidación de una perspectiva propia con respecto al propósito y la funcionalidad de las salidas en campo en la formación docente; y 2) una investigación documental que permite ampliar dicha perspectiva desde lo escrito por otros miembros de la comunidad educativa pedagógica.

El primer momento se ha desarrollado durante los últimos tres años con recorridos a diferentes partes del país, ya que la licenciatura y, en especial, los seminarios con un énfasis geográfico brindan esas oportunidades para que los futuros docentes en Ciencias Sociales puedan reconocer el territorio y así darles cuerpo a sus imaginarios por medio de la razón y el despertar de sus sentidos y pasiones.

Por otro lado, la búsqueda de fuentes documentales se realizó en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), puesto que permite la exploración de diversas fuentes de manera simultánea (revistas y trabajos de grado). Allí se encontraron seis documentos relevantes, el 50 % de los textos analizados pertenecen a la categoría trabajos de grado, el 33,3 % son artículos publicados en revistas institucionales y el 16,6 % restantes corresponden a un libro publicado por el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

La elección de los documentos se hizo con base en su año de publicación, la cual debía ser del año 2000 en adelante para permitir que lo expuesto en este artículo sea fiel a la actualidad y las experiencias de la comunidad universitaria relativamente recientes. Además, se priorizó la selección de las producciones enfocadas en las salidas de campo y su integración a la educación desde distintos enfoques pedagógicos.

Posterior al análisis documental, surgieron diferentes enfoques para guiar la discusión, los cuales se presentan con un apartado cada uno para clarificar la estructura de la problematización y el análisis de los resultados. Estos son: contextualización y roles, el impacto de las salidas en la educación, las salidas para la formación docente y el debilitamiento de las salidas y sus implicaciones.

Resultados

Los documentos tienen una perspectiva positiva en común con respecto a las salidas de campo y su importancia para la educación, en especial para la formación de docentes. Para empezar, este apartado se dividirá en dos: 1) la perspectiva estudiantil, desde los trabajos de grado; y 2) la perspectiva del equipo docente y los egresados, desde los artículos y la producción de estos.

Perspectiva estudiantil

En primer lugar, es esencial mencionar que esta perspectiva se construye en el contexto de los trabajos de grado para la titulación como licenciados, es decir, en la estructuración de una propuesta de intervención pedagógica y su sistematización. Por ello, esta mirada es guiada y condicionada por el aula o el contexto educativo elegido para el desarrollo del proyecto investigativo.

Además, se encuentra una diferencia en la significación que les dan los estudiantes a las salidas de campo, en relación con la perspectiva docente, ya que estos cumplen roles diferentes en este escenario con respecto a su estructuración, ejecución y evaluación. A pesar de que estos procesos deban darse de manera complementaria entre ambos sujetos educativos, su participación es distinta, al ser los estudiantes protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los maestros estructuradores y guías de dichos procesos.

Con respecto a los hallazgos, se presentan en orden cronológico, junto a su concepción sobre las salidas de campo y el enfoque desde el cual trabajaron su investigación:

El primero de estos trabajos de grado se titula *Salidas de campo como propuesta educativa para apoyar los procesos de reflexión de los estudiantes como sujetos políticos en la educación para adultos* (Ávila y Rodríguez, 2016). Estos autores, miembros de la Licenciatura en Biología y

la Facultad de Ciencia y Tecnología, afirman que “las salidas de campo permiten al sujeto tener un acercamiento más profundo con la naturaleza, entendiendo al entorno que lo rodea de una manera muy diferente a como lo hacía antes” (p. 15). Su investigación se centra en el aporte de las salidas a la formación de sujetos políticos para la enseñanza de la biología; al respecto afirman:

Gracias a las salidas de campo se puede evidenciar que éstas permiten la relación entorno-estudiante, brindando la posibilidad de que éste, se vea inmerso en su propia realidad, (una a las que posiblemente era ajeno [sic]), es decir, una realidad en la cual el sujeto interactuaba, pero no sentía una apropiación ni participación en esta realidad. (Ávila y Rodríguez, 2016, p. 16)

Este trabajo hace especial énfasis en la importancia del trabajo en campo para el reconocimiento de la realidad y los fenómenos que en ella se llevan a cabo, desde una articulación entre lo social y lo biológico, ya que estos ámbitos se impactan y condicionan bilateralmente.

Por otro lado, el trabajo de grado titulado *Abordaje del concepto espacio geográfico desde la pedagogía EPE a través del recurso pedagógico de la salida de campo*, escrito por Ángela García (2020) para su titulación en la Licenciatura en Ciencias Sociales. En este proyecto, la salida de campo se aborda desde la pedagogía EPE, es decir, desde el enfoque de la Escuela Pedagógica Experimental, la cual se rige bajo cuatro pilares: educación y pedagogía, constructivismo radical, pensamiento sistémico y democracia. Es por esto por lo que la autora afirma que “el uso e implementación de las salidas de campo se inscribe y relaciona con el modelo constructivista del conocimiento, el cual postula que el conocimiento es una construcción que día a día elabora la propia persona” (p. 21), además de referirse a los beneficios de dicha implementación, tales como la transgresión de los límites físicos del conocimiento por medio de la observación y la interacción de los estudiantes con el entorno para la reflexión y el análisis, ambos con una complejidad casi imposible de obtener en un aula de clase. El enfoque de este documento se basa en la irrupción de la que es capaz la salida de campo al ser incorporada como recurso pedagógico, desde el fortalecimiento de habilidades hasta trascender el conocimiento para que sea un aprendizaje significativo, en lugar de información memorística.

Por último, en el 2021 fue aprobado, para la titulación de Angélica María Padilla y John Greyson Mojica como licenciados en Ciencias Sociales, el trabajo de grado titulado *Sentires y emociones; espacios vividos e imaginados a través de la literatura en la salida de campo*. En este documento, los autores se enfocan en la importancia de las salidas de campo para la formación de docentes, especialmente en Ciencias Sociales y Geografía, ya que según ellos “la salida de campo en la formación de docentes lleva a entablar relaciones entre lo local y lo global” (p. 106). Lo anterior se fundamenta en la articulación de la literatura como recurso previo a la

salida, el cual permite establecer imaginarios (espacio concebido), contrastarlos en campo (espacio percibido) y relacionarlos por medio de la reflexión con lo experimentado (espacio vivido).

Perspectiva docente

Esta perspectiva se nutre de años de experiencia en la formación de docentes y en el planteamiento, la ejecución y evaluación de salidas de campo, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como en otras instituciones de educación superior, como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD), por lo que se le brinda gran importancia y relevancia académica en esta investigación. Al igual que en el apartado de la perspectiva estudiantil, los documentos se presentan en orden cronológico, se menciona su postura con respecto a las salidas de campo y su elemento distintivo.

Para empezar, la profesora Gloria Umaña de Gauthier en el artículo “Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía” (2004) aborda las salidas de campo con base en la estructuración de nociones y la construcción de conceptos como medio, territorio y paisaje, para propiciar su análisis, ubicación e interpretación. Estos se relacionan con la disciplina geográfica y sus conocimientos, ya que se presentan como los conceptos básicos para la comprensión del espacio geográfico, su presencia y relación con los procesos sociales y el elemento antrópico.

Además, establece la importancia de la enseñanza de la geografía con base en el conocimiento del mundo y la participación en este por medio de la formación cívica de los futuros docentes desde la interdisciplinariedad con la historia, para la articulación del espacio, el tiempo y la sociedad.

Por otro lado, Nubia Moreno Lache, Liliana Rodríguez Pizzinato y Jorge David Sánchez sistematizaron las experiencias propias y las de 39 estudiantes alrededor de las salidas de campo y su fundamentación epistemológica en el libro *La salida de campo... se hace escuela al andar* publicado en el 2011. Allí se analizan las salidas de campo desde su concepción como escenario pedagógico “para la enseñanza y aprendizaje de la geografía, permite contrastar con la realidad, tanto los elementos teóricos estudiados en la clase o en un escrito, como también evidenciar los múltiples contextos que se presentan en los espacios geográficos” (p. 19). Este escenario, además, aporta miradas complejas, diversas y constantes al acto educativo, de manera que

los estudiantes resaltan la importancia de la experiencia vivida, la posibilidad de reflexionar *in situ* sobre la situación social del país, y el acercamiento desde las prácticas y actitudes propias del aula a la vivencia desde la emotividad de las problemáticas sociales y los lugares donde estas se presentan. (Moreno Lache et al., 2011, p. 135)

En este proyecto se integran las perspectivas estudiantiles desde las crónicas y los ensayos académicos para reconocer que las salidas de

campo como escenario pedagógico y su importancia se configuran de manera articulada, es decir, con la participación simultánea y conjunta de estudiantes y maestros.

Por último, Johan Camilo Lombo Ayala escribe y publica en el 2021 el artículo “Las salidas pedagógicas; ejes de articulación curricular”, donde expone la capacidad de las salidas de campo de transversalizar la malla, “ya que permiten englobar y abstraer los diferentes conceptos, habilidades y contenidos académicos de una institución educativa” (p. 93); en otras palabras, por medio de las salidas de campo se posibilitan los ejercicios interdisciplinarios que se estructuran con base en procesos en común entre las distintas disciplinas que componen el currículo. Además, menciona que por medio de las salidas de campo los estudiantes y docentes conocen “las relaciones socio-culturales de un espacio geográfico; que se identifican a partir de la cotidianidad lejana del contexto de las aulas de clase” (p. 91), pues para identificar y reconocer dichas relaciones es necesario vivenciarlas y significarlas en contraste con las propias.

Es evidente que las salidas de campo se perciben desde su potencial pedagógico, didáctico y educativo, por lo que los docentes, cercanos a ellas como recursos arraigados a sus prácticas, son capaces de defenderlas desde la fundamentación teórica y los resultados, los cuales se hacen evidentes en los aprendizajes y las experiencias de los estudiantes.

Discusión

Con base en los resultados expuestos, se plantea la pregunta: *Desde la perspectiva de la comunidad educativa pedagógica, ¿cuál es el impacto real de las salidas de campo en la formación de docentes?* Es necesario aclarar que se hace énfasis en la formación docente guiada a las Ciencias Sociales, ya que el 83 % de los documentos fueron escritos por integrantes de estas disciplinas. A continuación, se expone la discusión planteada alrededor de dicha pregunta, teniendo en cuenta las preocupaciones que surgieron del análisis documental.

Contextualización y roles

A modo de contextualización, las salidas de campo son aquellas actividades desarrolladas por fuera del aula que cuentan con una intencionalidad educativa determinada previamente, su duración está condicionada por sus propósitos, puesto que pueden llevarse a cabo durante distintos periodos de tiempo, ya sea un par de horas o algunos días.

Con respecto a su funcionalidad, cada actor suele desempeñar un rol específico, establecido por la normatividad de la institución en la que se realice. Por lo general, los docentes se encargan de su planteamiento y planificación, debido a que durante su desarrollo se limitan a ser

guías y mediadores entre el conocimiento y los estudiantes para posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, el maestro debe establecer los criterios de evaluación y los productos por realizar para contextualizarse de manera previa, llevar nociones al lugar y representar lo aprendido.

De la misma manera, los estudiantes tradicionalmente se encargan de cumplir con las actividades propuestas por el docente, ya que las asignaciones están diseñadas para estructurar la experiencia de la salida y propiciar los aprendizajes significativos durante esta. La participación del estudiante depende de su propia disposición y de la manera en la que la salida haya sido planteada por el maestro, debido a que este puede limitarlos a la memorización, en lugar de permitir y fomentar la exploración guiada a vivir el territorio.

El impacto de las salidas en la educación

Las salidas de campo se han establecido como un escenario pedagógico de gran importancia para la educación, en especial aquella relacionada con procesos geográficos y biológicos, debido a que estos tienen una evidente relación con el medio físico y se presentan de manera diferenciada según las características específicas de cada lugar.

En particular, consideramos que las salidas de campo han sido de gran importancia para nuestra formación, principalmente por la adquisición de conocimientos que han posibilitado, desde la comprensión de diversas dinámicas socioeconómicas y su relación con las estructuras geomorfológicas presentes en el territorio colombiano, hasta el reconocimiento de la importancia cultural de cada comunidad y su impacto en la historia nacional.

Por otro lado, es esencial que las salidas tengan un impacto tan amplio como sea posible para aprovechar sus condiciones y potenciales. Al respecto, Lombo Ayala (2021) afirma que las salidas “integran, a partir del espacio geográfico, todas las disciplinas académicas desde el conocimiento, las actitudes y las habilidades” (p. 90), es por ello por lo que la interdisciplinariedad se presenta como una posibilidad entre las ciencias por enseñar en campo, tales como la historia, el espacio geográfico, la antropología, la biología, la economía y demás.

Asimismo, se reconoce que las salidas de campo son capaces de romper con los reduccionismos del conocimiento y la información memorística, por medio de dicha interdisciplinariedad y de las experiencias multisensoriales presentes durante los recorridos (García, 2020). Lo anterior fundamenta la necesidad de salir del aula (entendida como el salón de clase, limitado a cuatro paredes) para poner a disposición de los estudiantes vivencias disruptivas que propicien los procesos de reflexión, introspección y resignificación del espacio vivido.

Con relación a lo mencionado, Edward Soja afirma que “debemos estudiar todos los hechos como simultáneamente históricos, sociales y espaciales o geográficos” (p. 73), y propone la dialéctica del ser, conformada por la espacialidad, la historicidad y la socialidad para la comprensión del elemento antrópico desde el reconocimiento de la relación inherente entre sus tres elementos. La salida de campo fomenta la aprehensión de esta forma de analizar la sociedad al presentar y permitir vivenciar los diversos componentes de un mismo fenómeno.

Desde un énfasis geográfico, el mismo autor propone la dialéctica de la espacialidad para la óptima comprensión del elemento espacial en el que se ha desarrollado la humanidad. Dicho planteamiento se remite al espacio desde tres perspectivas: la percepción, la concepción y la vivencia, es decir, los imaginarios, las sensibilidades y las experiencias que permiten articularlos para estructurar un panorama propio desde la subjetividad.

Esto da paso a la transformación de las nociones mentales previas, pero solo es posible en la medida en que hay un acercamiento real al espacio que se busca entender, como sucede en las salidas de campo. Es decir, este escenario hace viable la reflexión sobre el espacio vivido, ya que permite experimentar distintos territorios, formas de territorialidad y sus cosmovisiones.

Las salidas para la formación de docentes

Es necesario aclarar que las salidas de campo no tienen impacto únicamente en la educación de manera general, sino que gracias al enfoque investigativo se pudo observar que la comunidad educativa de la UPN considera que dichos escenarios son de vital importancia para el desarrollo de las licenciaturas y la formación de futuros docentes familiarizados con su territorio, y las dinámicas y configuraciones físicas de este.

En relación con las salidas de campo y sus beneficios para los docentes en formación, los autores abordados señalan su importancia. Para ejemplificar, Padilla y Mojica (2021) afirman que

Las salidas de campo se han forjado paulatinamente como un escenario relevante, central y constitutivo de la formación de docentes en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que ha servido como un aula abierta que posibilita el aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, pero en especial de la geografía. (p. 14)

Se infiere que las salidas se han posicionado como parte de la identidad de los licenciados, quienes suelen buscar repetir estas experiencias con sus propios estudiantes al egresar y ejercer, teniendo en cuenta sus beneficios a largo plazo, esto es, el fortalecimiento de las capacidades analíticas, de observación, descripción y reflexión.

Del mismo modo, Moreno Lache *et al.* consideran que las salidas de campo son un “escenario académico de reflexión y construcción de múltiples posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales” (2011, p. 11), propiciadoras de la construcción y el fortalecimiento de la comunidad académica, en este caso la pedagógica, por medio del intercambio de ideas, intencionalidades y fundamentos para nutrirse mutuamente y llevarlas a cabo de una manera más articulada.

Desde nuestra perspectiva, las salidas de campo han demostrado ser de gran importancia para la formación de docentes, ya que estas experiencias permiten ampliar los referentes, elementales para fundamentar la práctica educativa con base en los siguientes factores: 1) teoría: desde la preparación del precampo y el establecimiento de mapas mentales sobre los lugares por visitar y las actividades para llevar a cabo; 2) práctica: desde la articulación de dichas concepciones con lo percibido gracias a la multisensorialidad que brinda el cambio temporal de ambiente, es decir, el salir de la cotidianidad; 3) profesional: por las herramientas pedagógicas y los recursos didácticos que se hacen evidentes y se heredan de nuestros formadores; 4) personal, por las lecciones que deja cada salida con respecto a la convivencia, la tolerancia y el respeto por lo ajeno y por las diferencias.

Con respecto a los impactos de la salida de campo desde el mencionado factor práctico, Lombo Ayala (2021) explica que estas “son eficaces para aprender significativamente dentro y fuera del entorno familiar, pues en la óptica social y académica cualquier espacio es susceptible a [sic] ser leído y analizado” (p. 93). En otras palabras, a pesar del carácter disruptivo que brindan las salidas de campo al permitir que los estudiantes cambien temporalmente de entorno, este no es esencial para la existencia del proceso analítico sobre un lugar, ya que al “entrenar” o “agudizar” la vista se logra observar de manera intencionada y desde los marcos teóricos afianzados gracias a la formación recibida, por lo que incluso nuestro espacio más cercano es apto para ser un objeto de estudio digno de ser reconocido partiendo de la significación que le brindan las relaciones sociales que allí suceden.

En este contexto, se puede hablar de la salida de campo como un proceso necesario en la formación de docentes para potenciar sus habilidades analíticas, con el fin de afianzar sus capacidades para realizar productos y sistematizaciones más estructuradas, reflexivas y trascendentales con respecto a la significación y el impacto de cada experiencia al integrar lo aprendido e interiorizado a su futura praxis.

Conclusiones

Con base en lo expuesto, se puede concluir que los principales actores de la comunidad educativa pedagógica, es decir, los docentes, estudiantes y egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, consideran que las

salidas de campo impactan en la formación de futuros docentes gracias a las experiencias multisensoriales que las caracterizan y que propician el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades analíticas para la observación, descripción y reflexión de lo vivido, ya sea en el aula de clase, la cotidianidad o contextos nacionales.

Las salidas impactan desde diversos factores la vida de los docentes en formación, ya que enriquecen sus estructuras mentales desde lo teórico, lo práctico, lo personal y lo profesional para fortalecer sus capacidades y valores, que serán de gran importancia para su ejercicio docente. Además, estas salidas contribuyen a la búsqueda de una educación territorial sin la limitación de las cuatro paredes del aula tradicional de clases para posibilitar la comprensión del territorio y de las dinámicas que lo moldean y le dan significado.

Con relación a la comprensión del territorio, esta es posible por medio de las salidas de campo articuladas con los análisis dialécticos que plantea Edward Soja, tanto desde el ser como desde la espacialidad, para reconocer la importancia de cada uno de sus elementos en la conformación de la vida humana y sus condiciones actuales.

Por último, es esencial defender las salidas de campo para que estos escenarios pedagógicos no desaparezcan de la formación de licenciados, ya que esto limitaría el proyecto investigativo de la institución, en especial del Departamento de Ciencias Sociales, y el desempeño docente de los egresados.

Referencias

- Ávila, D. y Rodríguez, E. (2016). *Salidas de campo como propuesta educativa para apoyar los procesos de reflexión de los estudiantes como sujetos políticos en la educación para adultos* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/34e3aaea-7f53-4cc6-9c31-318a63938f02/content>
- García, Á. (2020). *Abordaje del concepto espacio geográfico desde la pedagogía EPE a través del recurso pedagógico de la salida de campo* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/cb814c39-2500-401e-a162-23d886b8104d/content>
- Lombo Ayala, J. (2021). Las salidas pedagógicas: ejes de articulación curricular. *Anekumene. Revista virtual de Geografía, Cultura y Educación*, (21), 22-38. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/18987/12156>
- Moreno Lache, N., Rodríguez Pizzinato, L. y Sánchez Árdila, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. <https://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/LA-SALIDA-DE-CAMPO...-SE-HACE-ESCUELA-AL-ANDAR.pdf>
- Padilla, A. y Mojica, J. (2021). *Sentires y emociones; espacios vividos e imaginados a través de la literatura en la salida de campo* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/35e2a5e6-62e2-44c6-a1f1-2f8109b5ee91/content>
- Soja, E. W. (1997). El tercer espacio: Reflexiones sobre la geografía contemporánea. En Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Conferencias magistrales de geografía crítica* (pp. 71-85). UBA.
- Umaña de Gauthier, G. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (19), 105-120. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/5961/4941>



Ane
ku
mene

Historicidade e temas emergentes nas investigações sobre trabalhos de campo na geografia

History and Emergent Issues in Investigations on Geography Field Research

Historicidad y temas emergentes en las investigaciones sobre trabajos de campo en geografía

Domitila Theil Radtke* 

Eliana Marta Barbosa de Moraes** 

Cómo citar este artículo:

Theil Radtke, D. y Barbosa de Moraes, E.M. (2025). Historicidade e temas emergentes nas investigações sobre trabalhos de campo na geografia. *Anekumene*, (30), 63-73.

Resumo

Este artigo resulta da pesquisa de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG) por Radtke (2022) e de reflexões resultantes da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida na Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), em Santiago, Chile, por Moraes entre 2023 e 2024. A temática central de ambas as investigações foi o trabalho de campo, concebido como metodologia de ensino e de pesquisa na geografia. Para sua construção foi necessário, inicialmente, aprofundar os conhecimentos acerca da historicidade dos trabalhos de campo, situando-os antes e após a sistematização da ciência geográfica, com o intuito de evidenciarmos suas finalidades de acordo com diferentes contextos e momentos da história. Isso nos permitiu compreender os desdobramentos dos trabalhos de campo na atua-

lidade, e, a partir disso, apresentar assuntos emergentes relacionados à temática, seja no ensino ou na pesquisa em geografia. Como resultados, evidenciou-se que houve tanto avanços quanto desafios, especialmente aqueles vislumbrados na perspectiva dos referenciais teórico-metodológicos, através de discussões assentadas na relação teoria e prática; na associação pesquisa e ensino; na compreensão de que os componentes físico-naturais do espaço geográfico engloba as dinâmicas sociais; na articulação entre as diferentes escalas; na percepção do lugar, da paisagem e da escala como referência para o ensino; e na potencialidade dessas relações para a construção de conceitos e conhecimentos geográficos por meio dessa metodologia.

Palavras-chave

ensino de geografia; trabalho de campo; professor pesquisador

* Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC).

** Universidade Federal de Goiás (UFG).

Abstract

This article results from my doctoral research defended at the Post-Graduation Program in Geography of the Socio-environmental Studies Institute, at Federal University of Goiás (UFG) by Radtke (2022) and reflections resulting from postdoctoral research developed at the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), in Santiago, Chile, by Moraes between 2023 and 2024. Central thematic of this doctoral was the field work, conceived as both teaching and research methodology for geography. To develop it, initially, it was necessary to deepen the knowledge about the historicity of field work, situating it before and after the systematization of the geographic science, due to evince its purposes according to different contexts and historic moments. This allows us to comprehend the ramifications of field work nowadays, and, based on that, present emergent issues related to the thematic both in

teaching and research of Geography. As results, it was evinced that there were advances, but also challenges, especially those shimmered at the perspective of theoretic-methodologic references, through discussions seated on the practical and theoretical relation; on the association of research and teaching; on the understanding that the physical-natural components of geographic space encompass social dynamics; on the articulation between different scales; in the perception of place, landscape and scale as a reference to teaching; and on the potentiality of those relations to the construction of concepts and geographic knowledge throughout this methodology.

Keywords

field research; geography teaching; researcher teacher

Resumen

Este artículo es resultado de la investigación de doctorado defendida en el programa de posgrado en Geografía, del Instituto de Estudios Socioambientales, de la Universidad Federal de Goiás (UFG) por Radtke (2022) y reflexiones resultantes de la investigación postdoctoral realizada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en Santiago, Chile, por Moraes entre 2023 y 2024. La temática central de la tesis fue el trabajo de campo, concebido como metodología de enseñanza y de investigación de la geografía. Para su construcción fue necesario, en primer lugar, profundizar los conocimientos sobre la historicidad de los trabajos de campo, ubicándolos antes y después de la sistematización de la ciencia geográfica, con la intención de evidenciar sus finalidades de acuerdo con diferentes contextos y momentos de la historia. Esto nos permitió comprender los despliegues de los trabajos de campo en la actualidad, y, a partir de esto, presentar temas emergentes relacionados a

la temática, sea en la enseñanza o en la investigación en geografía. Como resultados, se evidenciaron tanto avances como desafíos, especialmente aquellos vislumbrados en la perspectiva de los referenciales teórico-metodológicos, a través de discusiones basadas en la relación teoría y práctica; en la asociación investigación y enseñanza; en el entendimiento de que los componentes físico-naturales del espacio geográfico abarcan dinámicas sociales; en la articulación entre diferentes escalas; en la percepción del lugar, el paisaje y la escala como referencia para la enseñanza; y en la potencialidad de estas relaciones para la construcción de conceptos y conocimientos geográficos a través de la metodología.

Palabras clave

enseñanza de geografía; trabajo de campo; profesor investigador

Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados de parte da pesquisa de doutorado, desenvolvida no período de 2017 a 2022, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (PPGEO/IESA/UFG) e reflexões resultantes da investigação de pós-doutorado desenvolvida entre 2023 e 2024 na Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) em Santiago, Chile. A temática central dessas investigações foi o trabalho de campo, concebido como metodologia de ensino e de pesquisa na geografia, tendo como foco as reflexões acerca de seu desenvolvimento na educação básica e na academia no território brasileiro. Neste sentido, tornou-se fundamental analisar o que vem sendo discutido sobre essa temática, nos tempos atuais, mas, também, analisar e refletir sobre o que diz a historicidade e os métodos dessa ciência sobre os trabalhos de campo na geografia. Acreditamos que reconhecer esse caminho, no que tange a seus avanços, desafios e fragilidades, é importante para compreendermos como os trabalhos de campo foram concebidos na geografia, tanto aqueles desenvolvidos em períodos anteriores quanto os que são produzidos atualmente.

Ao refletirmos sobre os trabalhos de campo, no contexto do ensino e aprendizagem em geografia, percebemos a necessidade de essa metodologia estar assentada na perspectiva de proporcionar a construção de conhecimentos geográficos fundamentais aos estudantes, portanto, tendo como foco a aprendizagem geográfica conforme pontua Moraes e Garrido Pereira (2024). Para isso, foi necessário refletir tanto sobre problemáticas históricas como atuais, no que se refere aos trabalhos de campo, surgindo alguns questionamentos, como: quais são as principais discussões teórico-metodológicas que subsidiam o debate sobre a importância dos trabalhos de campo na historicidade geográfica? Quais os efeitos das suas contribuições para a construção e sistematização da ciência geográfica? Quais avanços e desafios foram encontrados no desenvolvimento dos trabalhos de campo na trajetória geográfica? Como os trabalhos de campo foram e são concebidos em diferentes perspectivas geográficas? Quais são as contribuições teórico-metodológicas sobre o trabalho de campo na pesquisa geográfica? E no campo do ensino de geografia? Quais avanços são necessários para o desenvolvimento dos trabalhos de campo no ensino em geografia, na contemporaneidade?

Assim, na primeira parte deste artigo, refletimos sobre o reconhecimento necessário da historicidade dos trabalhos de campo na geografia, situando-os antes e após a sistematização dessa ciência, o que evidência suas finalidades e sua valorização de acordo com diferentes momentos da história. Neste contexto, é preciso refletir sobre os conhecimentos construídos ao longo da historicidade dos trabalhos de campo e a maneira como essa trajetória influencia o seu desenvolvimento atualmente, a fim de avançarmos teórico-metodologicamente e contribuirmos para um melhor desenvolvimento dessa metodologia no ensino de geografia.

Na segunda parte, após esse resgate histórico, contextualizamos e refletimos sobre os principais temas emergentes abordados nos trabalhos de campo ou no âmbito geral do ensino de geografia, os quais consideramos fundamentais para o desenvolvimento efetivo desta metodologia na geografia escolar, com o foco de compreender suas potencialidades e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem geográfica. Como resultado, encontrou-se discussões assentadas em seis grandes temas: 1) Relação teoria e prática. 2) Teoria e método, no desenvolvimento de trabalhos de campo na área das ciências sociais (Alentejano e Rocha-Leão, 2006; Moraes e Garrido Pereira, 2024; Serpa, 2006). 3) Indissociabilidade entre componentes físico-naturais do espaço geográfico e as questões de ordem social (Moraes, 2011; Moraes e Lima, 2018) 4) Articulação entre diferentes escalas (Lacoste, 2006; Moraes e Garrido Pereira, 2024). 5) Desenvolvimento do ensino de geografia com base no lugar e na paisagem (Callai, 2010; Cavalcanti, 2005) e acrescentando a esses dois conceitos o de escala (Moraes e Garrido Pereira, 2024) 6) Construção de conhecimentos geográficos como objetivo central da sua realização (Alentejano e Rocha-Leão, 2006; Borges, 2018; Moraes e Garrido Pereira, 2024; Moraes e Lima, 2018;; Sacramento e Souza, 2018; Souza, 2009).

Com essa pesquisa, percebemos que algumas dessas discussões já são bastante conhecidas, quando se discute os trabalhos de campo, mas outras parecem negligenciadas no desenvolvimento de muitos trabalhos de campo para o ensino e para as pesquisas geográficas. Dessa forma, nesse artigo, busca-se colaborar para a formação de novas reflexões teórico-metodológicas acerca do tema.

A historicidade e os métodos geográficos nos trabalhos de campo

A ciência geográfica sempre contou com a tradição dos trabalhos de campo, o que mobilizou as observações como base de seus estudos. Realidade não tão diferente da atual, visto que eles ainda são bastante utilizados, embora possam apresentar objetivos, instrumentos e aportes teórico-metodológicos diferentes daqueles utilizados por Humboldt e Ritter em suas viagens continentais, por exemplo. Os objetivos eram outros. O próprio objeto de estudo da geografia foi percebido de forma diferente ao longo do tempo, inclusive na sua consolidação enquanto ciência. Ainda assim, o trabalho de campo continua sendo fundamental em diversas pesquisas geográficas.

Moraes (1989), ao tratar sobre a particularidade histórica da Alemanha na gênese da sistematização geográfica, nos apresenta Humboldt e Ritter como pensadores que dão impulso inicial a esse processo de sistematização. A despeito de esses autores serem considerados responsáveis pela institucionalização da geografia, a historicidade desse campo do conhecimento, bem como os trabalhos de campo, não se inicia nesse momento.

Moreira (2009) aponta que a geografia que nós conhecemos na atualidade teve início no século xx, mas que Estrabão (64 a.C.) seria o seu criador. Em suas obras, Estrabão descreve a cultura e os aspectos geográficos da época, valoriza temas sobre o homem, a terra, a vida e a felicidade. Esses temas, para Moreira, tramam as relações existentes nos modos de vida no espaço e no tempo. Sendo assim, a geografia existiria antes mesmo de sua sistematização.

Na Antiguidade a geografia existia a partir dos viajantes que observavam e exploravam a Terra. Sobre esse assunto, poderíamos adentrar em várias épocas da história e refletir sobre a construção dessa ciência (Moreira, 2009; Sousa Neto, 2001), e relacionar essa construção com o papel dos trabalhos de campo na produção do conhecimento geográfico, mas acreditamos que isto seja tema para outro artigo.

Não devemos considerar como ponto de partida apenas a institucionalização da geografia, pois estaríamos criando a falsa impressão da sua inexistência em períodos anteriores (Sousa Neto, 2001). Neste sentido, destaca-se o reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos anteriormente à sistematização da geografia e à sua importância dentro da historicidade desta ciência. Entretanto, além de reconhecer a importância dos viajantes na perpetuação dos trabalhos de campo como meios de observações e descobertas, destacamos a importância de dois estudiosos que marcam a relação, de forma mais direta, entre a geografia – desde o processo de sistematização até a atualidade – e os trabalhos de campo enquanto metodologia de pesquisa, ou seja, como momentos situados para além da mera observação contemplativa. São eles Humboldt e Ritter, pensadores clássicos da geografia com vínculo histórico reconhecido com a ciência geográfica e com a sua sistematização.

Alexander Von Humboldt, devido às suas contribuições geográficas significativas, - ao considerar a espacialidade na explicação dos fenômenos naturais - foi considerado o pai da geografia moderna, e um importante influenciador das ideias geográficas da sua época e que são, até hoje, analisadas por muitos geógrafos que buscam entender a epistemologia dessa ciência. Já Karl Ritter é reconhecido por centrar suas atenções com mais ênfase ao homem do que a Terra, isto por causa de sua formação mais filosófica, mas, sobretudo, em virtude da sua profissão e dedicação voltadas ao ensino de geografia e à formação de profissionais na área (Capel, 1981a).

Capel (1981a) aponta o método comparativo, utilizado por Humboldt em suas investigações, como um passo decisivo para a sistematização da geografia. Esse método, devido às circunstâncias da época, era praticado através de grandes viagens exploratórias, as quais visavam à observação de diferentes paisagens do globo. Por conseguinte, os dados gerados ali seriam comparados e analisados conforme suas características, similaridades e diferenças.

Humboldt (1979), em seu texto sobre a descrição física do mundo, apresenta uma geografia física preocupada em investigar as regularidades dos

fenômenos dentro de suas aparentes variações por meio do exercício do pensamento combinado com as observações. Da mesma forma, Ritter não visualizava suas propostas metodológicas separadamente das observações em campo. Para Capel (1981b) as cinco regras fundamentais do método científico-geográfico, criadas por Ritter, tinham como preocupação central a de promover a ciência geográfica ao mesmo tempo em que se esforçava para introduzi-la em um método.

Ritter (1979) acreditava em uma geografia que, além de classificar e descrever, se preocupava com as relações e as leis gerais que poderiam convertê-la em uma ciência. Uma das cinco leis de Ritter tratava da necessidade de atuar de observação em observação, e não ir a campo já com uma hipótese ou opinião formada, já que, para Ritter, é da observação que advêm os dados científicos, sejam eles de caráter geográfico ou natural (Capel, 1981b). Dessa forma, podemos perceber que os trabalhos de campo, intrinsecamente ligados ao ato de observar, também são reavaliados na atualidade, avançando no debate ao se colocar o trabalho de campo como uma metodologia que visa ir para além do observar, classificar e descrever as paisagens, conforme pontua Moraes e Garrido Pereira (2024). Segundo esses autores:

Para que essa metodologia contribua para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, defende-se a ideia de que o trabalho de campo é processo, ou seja, mais que identificar e classificar, ele busca compreender a origem e os desdobramentos dos fatos, fenômenos e objetos discutidos no trabalho de campo. (p. 21)

Humboldt e Ritter tinham a preocupação em gerar um conhecimento efetivo dos espaços observados da Terra, que sempre foi uma inquietude da humanidade, ainda mais para a época. Segundo Moraes (1989), essa consciência mundializada foi o patamar fundamental da sistematização da geografia, a qual foi possível também pela expansão marítima e pelos descobrimentos, os quais tiveram papel fundamental e ativo no processo de transição do feudalismo para o capitalismo. Tanto Humboldt quanto Ritter, assim como outros estudiosos, realizavam viagens na Europa, e inclusive na América, para aprofundar seus estudos. Essa busca pelo conhecimento estava ligada, comumente, ao conhecimento exploratório advindo dos trabalhos de campo.

Ainda, segundo Moraes (1989), a geografia enquanto disciplina se articulava na “busca pela relação teórica entre a unidade da superfície terrestre e a diversidade dos lugares” (p. 20), mas, para que a geografia moderna viesse a ser formulada era necessária que a discussão fosse referendada em um pensamento filosófico e científico. Entende-se, portanto, que as contribuições de Humboldt e Ritter processam-se através do desenvolvimento de categorias e leis teóricas embasadas nas experiências dos trabalhos de campo.

Nos referenciais geográficos atuais, existe a defesa e o reconhecimento do trabalho de campo como metodologia eficiente na produção da ciência

cia geográfica e, conseqüentemente, na prática de ensino em geografia. Por isso, faz-se necessário apresentar e entender o papel dos trabalhos de campo na construção da geografia enquanto ciência, visto que as informações e dados coletados pelos viajantes não serviram somente de base para a construção do conhecimento geográfico, mas também para o próprio entendimento do que concebemos como trabalho de campo em geografia na atualidade.

Todavia, há que se destacar que os trabalhos de campo não tiveram sua devida valorização ao longo da historicidade geográfica. Todos esses momentos históricos, que retratam a importância dos trabalhos de campo na geografia, quase se perderam em determinado tempo histórico, pois foram desvalorizados nas práticas geográficas, a partir dos anos 1970, devido à hegemonia da geografia teórico quantitativa “sob o argumento de que as tecnologias da informação e os modelos matemáticos seriam instrumentos mais adequados para a investigação da realidade” (Alentejano & Rocha-Leão, 2006, p. 55).

A geografia teórico-quantitativa sofreu forte influência da filosofia positivista. Esta corrente foi conhecida por trazer profundas modificações teóricas e metodológicas nas ciências e no emprego maciço das técnicas matemático-estatísticas, tanto na geografia como em outras áreas; logo, os trabalhos de campo foram dando espaço a outras formas de manipulação das informações, através de novas técnicas e de instrumentos mais sofisticados.

Nesse sentido, sem deixar de considerar a importância dada à época ao princípio de verificabilidade, no qual se propunha uma ciência com métodos apropriados e de critérios rigorosos de avaliação, essa perspectiva buscava que a geografia, assim como as demais áreas de humanas, se adequasse aos termos positivistas do que seria uma “verdadeira ciência” (Camargo & Reis Junior, 2007).

Além dessa perspectiva teórico-metodológica, a geografia crítica também apresentou uma crítica ao empirismo geográfico, atingindo diretamente o trabalho de campo. E, segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006), houve uma

[...] radicalização crítica ao empirismo dominante na Geografia tradicional que levou a uma negação da validade do trabalho de campo como instrumento de construção do pensamento geográfico, em função da ênfase conferida à teoria (p. 55).

Ainda que a vinculação do trabalho de campo ao empirismo tenha afastado alguns autores defensores da geografia crítica das discussões e da mobilização dessa metodologia em suas investigações, outros ainda mantiveram essa metodologia, todavia situada em outros moldes, a exemplo de Lacoste (2006) e Kayser (1978), ao defender que os resultados do trabalho de campo deveriam retornar à comunidade onde foram obtidos os dados da investigação. Ressaltaram, dessa forma, o compromisso social do trabalho de campo (Moraes e Garrido Pereira, 2024).

Embora haja períodos da história em que os trabalhos de campo tiveram menor ênfase, eles não se perderam ao longo do tempo; pelo contrário, sua importância na atualidade ganha cada vez mais reconhecimento, inclusive na área do ensino de geografia, na qual são vistos como fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem do estudante (Moraes e Garrido Pereira, 2024; Radtke, 2022).

Outro ponto a destacar é que, como apontado anteriormente, os trabalhos de campo já foram vistos como o próprio método geográfico, ou seja, não existia geografia sem trabalho de campo. Este fato até passa a ser mais ou menos acreditado em diferentes épocas da história e por diferentes correntes da ciência. Porém, apesar de o trabalho de campo ser uma importante metodologia para os geógrafos quando articulado à teoria, compreendemos que não há produção de conhecimento sem método, visto que os “instrumentos” são apenas meios de trabalho. Posto isso, os trabalhos de campo precisam ser explorados numa perspectiva de que não é suficiente um “mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos” (Alentejano & Rocha-Leão, 2006, p. 57).

Nesse sentido, cabe ressaltar a problemática e o papel do método científico no desenvolvimento da metodologia. Suertegaray (2002) apresenta a relação entre alguns métodos e os trabalhos de campo, considerando os diferentes contextos históricos e metodológicos. Para tanto, a autora explica que,

[...] no método positivista, tão conhecido nosso, o campo (realidade concreta) é externo ao sujeito. O conhecimento/a verdade está no objeto, portanto no campo, no que vemos. No método neo-positivista o campo como realidade empírica é externo ao sujeito. Agora, nesta perspectiva, o campo como realidade externa é uma construção do sujeito (Suertegaray, 2002, p. 2).

Segundo Suertegaray (2018), o trabalho de campo, na perspectiva teórico/metodológica positiva, é visto como um instrumento técnico que serve para a coleta de dados e informações, o que admite que é o empírico o que determina o pensamento.

Já, para a dialética, a pesquisa pressupõe intervenção e, por isso, a “pesquisa de campo” seria o conhecimento construído através da vivência em transformação. Ressalta-se que a dialética foi pouco utilizada, especificamente, no campo da geografia física. Assim sendo,

[...] no método dialético, o campo como realidade não é externo ao sujeito, o campo é uma extensão do sujeito, como é numa outra escala a ferramenta para trabalhar uma extensão do seu corpo, ou seja, a pesquisa é fruto da interação dialética entre sujeito e objeto (Suertegaray, 2002, p. 2).

A autora segue explicando que, no método dialético,

[...] o objeto reconstrói o sujeito na medida que lhe permite a reflexão, a elaboração, a reformulação e o conhecimento de

proposições, ou seja, direciona seu caminho de investigação e a tomada de decisão. Trata-se, portanto, de uma relação dialética de interação onde, ao mesmo tempo que o objeto (investigado) reconstrói o sujeito, é também ele (o objeto) construído/reconstruído pelo sujeito. A construção do conhecimento, então, não está, de um lado, nem no objeto, nem no conhecimento (idealizado) do outro. Surgiria da relação entre eles, ou melhor, resultaria do processo (Suertegaray, 2018, p. 110).

Nesse sentido, a autora pontua que, para desenvolver-se os trabalhos de campo na pesquisa, é necessário considerar a articulação sujeito e objeto, observador e observado; a reestruturação do sujeito; a articulação de diferentes níveis escalares; e a interpretação da realidade e a reestruturação do objeto. Ainda se referindo aos diferentes métodos, ela apresenta que,

[...] no método fenomenológico, o campo é a expressão das diferentes leituras do mundo. É o lugar (da observação e da sistematização) do olhar do outro - daí o método fenomenológico dizer da necessidade de se colocar no lugar de. Negando o positivismo, este método não separa sujeito e objeto. Na compreensão da hermenêutica, o campo é a interação do sujeito no seu caminhar e pensar com o objeto. O sujeito como ponto de partida do conhecimento promove, a partir de sua vivência, a ação que desencadeia o processo de conhecimento e (re)construção do mundo (Suertegaray, 2002, p. 2).

A autora salienta, dessa forma, que os diferentes métodos encaminham formas distintas de pesquisa e elas, por sua vez, irão expressar diferentes geografias. Ainda nessa direção, consideram-se que os pressupostos do trabalho de campo se assentam nas discussões sobre teoria, método e construção do conhecimento geográfico, conforme Serpa (2006). Para esse autor, teoria e método são inseparáveis no trabalho de campo, já que ele serve como base para a pesquisa e para a produção do conhecimento geográfico. A teoria e o método se tornam, portanto, elementos integrados na prática de trabalhos de campo. Não obstante,

[...] ressaltar a importância do trabalho de campo na Geografia não significa pregar a volta ao empirismo descolado da perspectiva de teorização, ao contrário, conceitos, teorias e procedimentos metodológicos devem constituir uma unidade orgânica e coerente no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa dos geógrafos (Serpa, 2006, p. 21).

Dessa forma, é necessário frisar que, apesar de Humboldt e Ritter serem importantes geógrafos de sua época, seus trabalhos de campos tinham objetivos e, consequentemente, metodologias diferentes dos que temos na atualidade. Enquanto para eles era necessário conhecer o globo em sua totalidade e criar leis gerais através da observação da paisagem, atualmente é preciso ir além “da leitura funcional das paisagens como procedimento metodológico do trabalho de campo em Geografia, já que nem sempre a realidade visível esclarece completamente o que de fato acontece no espaço” (Serpa, 2006, p. 6).

No que tange às contribuições dos trabalhos de campo para o desenvolvimento do conhecimento geográfico, cabe destacar, também o papel relevante desenvolvido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), ao promover assembleias e trabalhos de campo nas cidades onde eram realizados seus eventos; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao promover trabalhos de campo no território nacional; bem como o papel de destaque desempenhado por geógrafos como Léo Waibel e Francis Ruellan (Moraes e Garrido Pereira, 2024).

Neste contexto, sabemos que os trabalhos de campo foram empregados em áreas diversas, com objetivos, teorias e métodos diferentes ao longo da historicidade da ciência geográfica e da própria evolução desta metodologia. Fica claro, também, que existem diferenças nos objetivos em realizar o trabalho de campo voltado à pesquisa e aquele voltado ao ensino, entre aquele desenvolvido na educação superior e aquele direcionado à educação básica, bem como é diferente seu desenvolvimento na geografia em relação aos demais campos do conhecimento científico, tendo em vista que buscam atingir diferentes objetivos. Assim, após compreendermos aspectos da “unanimidade” de muitos pensadores e pesquisadores, ao longo da história, em relação à importância do desenvolvimento dos trabalhos de campo na construção do conhecimento, também se destaca a necessidade de refletir sobre o que é necessário avançar teórico-metodologicamente ao considerarmos os progressos contemporâneos no âmbito geográfico.

Para isso, sistematizamos, a seguir, os principais temas e problemáticas identificadas em referenciais teórico-metodológicos que tratam sobre trabalhos de campo, nos diferentes campos do conhecimento geográfico, seja no campo da pesquisa ou no ensino de geografia, seja no seu desenvolvimento ao longo da história ou de reflexões mais atuais sobre o ensino de geografia.

Os trabalhos de campo no ensino e na pesquisa em geografia: temas emergentes

Como apresentado até o momento, o trabalho de campo como metodologia da pesquisa geográfica possui objetivos diferentes, em épocas diferentes, com pensadores diferentes e em âmbitos diferentes das ciências sociais. Entretanto, compreendemos que todas essas modalidades precisam ser consideradas e discutidas, pois, como visto até o momento, são vários os aspectos, em comum, observados de forma positiva no desenvolvimento dos trabalhos de campo, como é o caso do seu potencial investigativo e de pesquisa, consentidos pela gama de autores apresentados nas discussões anteriores - e a seguir - deste artigo. Esses aspectos dos trabalhos de campo, portanto, não podem ser perdidos durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola.

Dessa forma, faz-se necessário adentrar no âmbito das preocupações existentes sobre os trabalhos de campo nas pesquisas geográficas. Existe, no contexto das pesquisas geográficas de nível de pós-graduação, certo abandono dos trabalhos de campo como prática de investigação, mas não da sua utilização como prática em si, segundo Pires do Rio (2011).

Após analisar alguns artigos publicados em periódicos dedicados aos trabalhos de campo, a autora percebe a falta de investigações dessa prática, uma vez que a maioria se detém apenas na definição de roteiros de observações. Segundo Pires do Rio (2011, grifo nosso),

[...] Embora represente esforço considerável de didática e sistematização, **nenhum daqueles trabalhos apresenta enfrentamento do objeto de pesquisa**. Ao contrário, o ponto de partida mobiliza um conjunto de conhecimentos, ferramentas e procedimentos que alimentam narrativas, descrições e roteiros, mas **não evidencia que a realização do trabalho de campo comporta a construção do dado de interesse**. Os objetivos e justificativas para sua realização são claros, porém o campo, ao contrário, **não é apresentado como parte do conhecimento** para a compreensão nem como experiência de algum modo desconcertante, envolvendo os imponderáveis da vida social que, na perspectiva antropológica, são sempre valorizados. (p. 12).

Essas pesquisas frisam a importância dos trabalhos de campo, mas não os dá importância de fato. As teses e dissertações utilizam os trabalhos de campo apenas para localização, referência ou como lugar de realização das entrevistas. “O como, o porquê e quando se deu a realização não integram os elementos mobilizados para a construção do objeto, ou ainda, o campo em nada contribui para a objetividade da análise”, pois ela é assegurada pelos procedimentos em laboratório (Pires do Rio, 2011, p. 12).

É neste sentido que a autora ressalta a importância de recuperar os guias de excursões publicados em anais de eventos, não para utilizá-los como dogma, mas sim para ressignificá-los num sentido de (re)construção da pesquisa na geografia. Assim, para além de valorizar as descobertas feitas, é preciso compreender o que os cientistas fazem. Ela também aponta para a ausência de pensar o trabalho de campo para a construção do objeto e do conhecimento geográfico, em que, de maneira inconsciente, pressupõe-se que o campo, em si, é a própria Geografia. Além disso, pensar o trabalho de campo como o próprio método da Geografia é ignorar por completo a tradição dessa metodologia em outras áreas das ciências sociais, uma vez que ela não é exclusividade da ciência geográfica.

Além disso, em consonância com os autores Alentejano e Rocha-Leão (2006), Serpa (2006), Lacoste (2006) e Moraes e Garrido Pereira (2024), acreditamos que é preciso relacionar teoria e prática no trabalho de campo, seja reconhecendo uma abordagem teórico-metodológica, seja na relação que se estabelece entre teoria geográfica, pesquisa e ensino. Aqui, o trabalho de campo seria uma prática indispensável no processo pedagógico, desde que não distanciado da teoria e da pesquisa.

A pesquisa é um princípio educativo, ou seja, não existe educador que não seja pesquisador, ao menos não deveria, pois, um professor deve sempre buscar novas formas, metodologias e embasamentos teóricos para as suas aulas.

Para Demo (2007), a educação pela pesquisa emprega o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política como um aspecto característico da pesquisa, que por sua vez, deve se tornar um ambiente didático cotidiano tanto para o professor quanto para o estudante. Todavia, para isso é necessário desfazer a ilusão de que a pesquisa é coisa especial e de gente especial. Dessa forma, o professor não é o único sujeito na pesquisa, pois o estudante também é sujeito desse processo, possibilitando-o uma formação crítica, criativa e com autonomia.

Os trabalhos de campo sempre foram reconhecidos por suas possibilidades investigativas, ao proporcionarem um espaço para trabalhar “o olhar de pesquisador” do geógrafo. Portanto, durante o processo de ensino e aprendizagem, essa dinâmica não poderia ser diferente, pois o trabalho de campo torna-se um momento em que “todas as pessoas são convidadas a fazer ciência” (Baitz, 2006, p. 41), ou seja, a fazer pesquisa e, nesse caso, aprender a partir do olhar geográfico. Assim, não compreendemos como pesquisa somente aquela realizada pelo pesquisador na universidade, mas todo o ato de fazer ciência, mesmo na escola.

No que tange a essas reflexões, consideramos importante entender que os trabalhos de campo e a pesquisa devem ser vistos, aqui, como processos interligados e inseparáveis. Entretanto, trabalho de campo para a pesquisa geográfica e o trabalho de campo como procedimento de ensino são processos distintos, com objetivos e perspectivas diferentes, mesmo que alguns procedimentos e preocupações sejam semelhantes.

Na perspectiva de ensinar pela pesquisa, é importante refletir sobre o papel do professor pesquisador. Segundo Klug *et al.* (2015), o professor pesquisador possibilita a tomada de consciência de que a geografia está no cotidiano do estudante, sendo ele capaz de desenvolver um olhar crítico e questionador da sua realidade. Portanto, a “postura do professor pesquisador, e a pesquisa como metodologia de ensino, [são] faces de uma mesma concepção teórico-metodológica” (Klug *et al.*, 2015, p. 75).

Nesta mesma direção, ao tratar sobre o ensino geográfico pela pesquisa, Santos (2015), o caracteriza pela sua ação cognitiva. Ao se embasar nas teorias de Cavalcanti (2014), o autor aponta que essa ação cognitiva se fundamenta na relação entre problematização, sistematização e síntese, que, por sua vez, deve ser mediada pelo professor. Dessa maneira, as aulas de geografia que buscam o ensino pela pesquisa têm como referência “a investigação de problemas, tendo como instrumentos o levantamento bibliográfico, a observação, a entrevista, o questionário, dentre outros” (Santos, 2015, p. 8). Nesse contexto, o autor também alerta sobre a importância da construção de conceitos geográficos nesse processo,

pois eles são uma importante dimensão da estruturação do pensamento geográfico. O ensino pela pesquisa se torna, dessa forma, uma possibilidade de interação entre tais conhecimentos e a realidade do estudante.

Desenvolver trabalhos de campo na geografia, pautando-se no ensino pela pesquisa, requer a formação de um professor capaz de mobilizá-la como atitude cotidiana do estudante, de investigação da própria realidade, através da problematização e da construção de conceitos. Quando propósitos como esses não são objetivados nos trabalhos de campo torna-se um risco a sua banalização no processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo de banalização é a sua utilização como passeio, onde a mediação teoria e prática é substituída por momentos empíricos (Alentejano e Rocha-Leão, 2006). Como passeio, os trabalhos de campo estão longe da pesquisa ou de uma mediação didática adequada. Moraes e Garrido Pereira (2024) defendem a tese de que o trabalho de campo é instrumento mediador da aprendizagem ao potencializar, por intermédio do professor, o desenvolvimento do pensamento geográfico na academia e na educação básica.

Outro aspecto importante e bastante discutido na atualidade está relacionado a uma visão fragmentada da ciência geográfica na qual ressalta-se o diálogo acerca da dicotomia geografia física *versus* geografia humana. É fundamental que o professor-pesquisador tenha um olhar integrado do espaço geográfico e possibilite a construção de conhecimentos não fragmentados aos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do pensamento geográfico. Uma dessas alternativas, aliada ao conhecimento profissional, é o uso de diferentes metodologias a exemplo do trabalho de campo.

Acreditamos, portanto, na importância dos trabalhos de campo na produção de conhecimentos geográficos como metodologia chave para a superação da análise do espaço geográfico de forma fragmentada. No trabalho de campo é possível realizar, de forma integrada, a análise de componentes físico-naturais e sociais para a compreensão do espaço geográfico como uma totalidade indissociável. Neste contexto, problemáticas de diferentes naturezas poderiam ser evidenciadas e, na sua discussão, componentes de diferentes ordens seriam mobilizados.

Entendemos que o espaço geográfico está longe de ser fragmentado. Ele é, na verdade, segundo Santos (2009, p. 63), um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, em que os sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. Logo, um processo de ensino que não preveja a integração desses componentes refletirá essa fragmentação em seu trabalho com os conteúdos de geografia, o que, por sua vez, irá refletir na forma como ocorre a construção de conhecimento geográfico por parte dos estudantes.

Esse pensamento fragmentado é consequência, também, de como se deu a sistematização e construção da ciência geográfica. Mendonça (2014), no seu livro *Geografia Física: Geografia Humana?*, traz reflexões sobre o

papel e a importância de compreender a natureza dentro da geografia, ou seja, estudar a natureza como ciência humana dentro da geografia. Para o autor, a geografia é a única das ciências humanas a estudar os aspectos físicos do espaço, o que leva à existência dessa dificuldade epistemológica e metodológica, principalmente, porque a geografia é proliferada pelos trabalhos atuais que realçam essa dicotomia.

Em consonância a tais informações, tem-se que o desafio ambiental da atualidade é, justamente, o de questionar a dominação da natureza e tudo o que ela significa, ou seja, não só a dominação da natureza, que vem de uma visão naturalizada e fragmentada, mas de todos os sujeitos que foram submetidos a ela, os indígenas, negros, mulheres, africanos entre outros, que também foram dominados, explorados, oprimidos em nome dela (Porto-Gonçalves, 2016).

Na mesma direção de Mendonça (2014) e Porto-Gonçalves (2016), que tratam da superação da fragmentação no âmbito teórico-conceitual da geografia, destaca-se as produções de Cavalcanti (2005), Castellar (2018), Moraes (2011) e Moraes e Lima (2018), Moraes e Roque Ascensão (2021) que propõem um ensino de geografia, do conceito de natureza e das questões ambientais numa perspectiva que integra geografia física e humana, natureza e sociedade e, também, componentes físico-naturais e sociais. Partindo dessa visão integrada do espaço geográfico, entendemos que é preciso, portanto, ter clareza do objeto de estudo da geografia e de como sua construção, historicamente, reflete-se no ambiente escolar e na atuação do professor.

Moraes (2011) e Castellar (2018) apontam para a fragmentação da geografia no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Elas evidenciam que os docentes apresentam dificuldades em trabalhar os componentes físico-naturais integrados à sociedade. Assim sendo, os próprios estudantes, por consequência, terão dificuldades em compreender a importância que a geografia possui para compreender a realidade na qual estão inseridos.

Logo, partimos do pressuposto de que, apesar de existirem estudos que valorizem uma iniciativa de superação das dicotomias geográficas, ainda é difícil construir esse pensamento unificado na educação básica. Nessa perspectiva, visamos contribuir, também, para um trabalho que desenvolva o movimento de superação dessas fragmentações, uma vez que o trabalho de campo proporciona ao professor o desenvolvimento de atividades mediadoras entre teoria e prática, pesquisa e ensino, componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico que, por sua vez, potencializam o ensino e a aprendizagem em geografia.

Somando-se a isso, destaca-se que é necessário pensar o desenvolvimento do trabalho de campo por meio dos conceitos geográficos e partindo do diálogo com os conceitos do cotidiano do estudante, ou seja,

partir da vivência e do cotidiano do estudante para desenvolver a metodologia. Para Borges (2018), o trabalho de campo é “fundamental para a construção dos conceitos geográficos” (p. 235), visto que ele proporciona

[...] a articulação da teoria e da prática, a percepção da importância do espaço vivido para a aprendizagem, o conhecimento e a preocupação com as problemáticas físico-naturais e sociais do local, e a compreensão de que o conteúdo estudado compõe o currículo escolar e de que é possível estudá-lo em uma escala local. (p. 235)

Para que isto seja possível, o professor deve se preocupar em trabalhar a leitura do espaço adequadamente, ou seja, indo além dos aspectos visíveis da paisagem. Precisamos, portanto, ir além das visões acríticas e funcionais (Souza, 2009). Acredita-se que os conceitos como lugar, paisagem, escala e território podem produzir análises mais abertas e plurais, pois trabalham com a espacialidade, através de conhecimentos integrados, interdisciplinares e abertos a uma perspectiva mais complexa de compreensão da realidade (Cavalcanti, 2005). Incluímos aqui as atividades de trabalhos de campo, pois proporcionam práticas abertas, integradas e interdisciplinares, além da vinculação com conteúdos e conceitos geográficos. Portanto, reforça-se a importância dessas atividades no campo do ensino de geografia.

Dessa forma, percebemos que, dentre as várias possibilidades que a realização de trabalhos de campo permite ao ensino de geografia, algumas problemáticas emergentes se destacam em meio às reflexões feitas até o momento. Não há dúvidas de que o trabalho de campo proporciona possibilidades de superação das fragmentações geográficas; que potencializa a integração entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino; além de ser um importante momento de integração entre os componentes físico-naturais e sociais do espaço. Com o desenvolvimento do trabalho de campo é possível valorizar a vida cotidiana e os problemas da comunidade estudada, articulando as escalas locais e globais, trabalhando o particular e o geral e compreendendo-o como uma importante metodologia para a compreensão dos processos que explicam as formas observadas na paisagem. Ele é fundamental, também, na valorização do local como lugar de referência para o ensino de geografia, o que potencializa a formação de conhecimentos geográficos, tão fundamentais para um desenvolvimento efetivo do processo de ensino e aprendizagem de geografia na educação básica.

Considerações finais

As reflexões sobre a importância e as transformações do trabalho de campo, ao longo do tempo, se iniciam na medida em que compreendemos a historicidade e o papel que eles tiveram para e na sistematização da geografia, na construção e na (re)construção do conhecimento geo-

gráfico histórico e atual. É fundamental a discussão dessa metodologia para o ensino e para a pesquisa em geografia, visto que a falta de análise dessa prática prejudica seu desenvolvimento efetivo tanto no âmbito da pesquisa geográfica como no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em geografia.

Além disso, os trabalhos de campo são empregados de maneiras e em áreas diversas, com objetivos, teorias e métodos diferentes, mas que continuam relevantes no contexto histórico dos acontecimentos geográficos. O trabalho de campo é, portanto, uma metodologia que está presente em toda a historicidade da geografia e que, apesar das transformações ao longo do tempo, não perde – e nem perderá – seu importante papel no desenvolvimento da pesquisa geográfica.

Assim, com a construção do panorama do que foram e do que são os trabalhos de campo para o ensino e pesquisa em geografia, compreendemos como algumas problemáticas emergentes estão refletindo nas pesquisas atuais, na medida em que avançam teórico e metodologicamente, tanto na ciência geográfica como no âmbito do ensino. Esses referenciais trazem reflexões que apontam para uma grande fragilidade nas pesquisas geográficas atuais devido à ausência da explicitação do papel do trabalho de campo nessas investigações. Já no âmbito do conhecimento escolar, refletem sobre princípios que precisam ser considerados no desenvolvimento dos trabalhos de campo, na pesquisa e no ensino, como potencialidade da relação teoria e prática, local e global, particular e global, componentes físico-naturais e sociais, conhecimento cotidiano e científico, o que potencializa o processo de ensino e aprendizagem e, por sua vez, a construção de conceitos e de conhecimentos na geografia escolar.

Referências

- Alentejano, P. R. R., & Rocha-Leão, O. M. (2006). Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista de Geografia - Associação dos Geógrafos Brasileiros*, (84), 51-68.
- Baitz, R. (2006). Pesquisador Implicado. *Boletim Paulista de Geografia - Associação dos Geógrafos Brasileiros*, (84), 25-50.
- Borges, M. T. C. (2018). *A construção de conceitos no Ensino de Geografia por meio do trabalho de campo em bacia hidrográfica*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9093>.
- Callai, H. C. (2010). A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. En Moraes, E. M. B. de., & Moraes, L. B. de. *Formação de Professores: conteúdos no ensino de Geografia* (pp.15-37). NEPEG.

- Camargo, J. C. G., & Reis Junior, D. F. da C. (2007). A Filosofia (neo)positivista e a geografia quantitativa. En Vitte, A. C (Org.), *Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia* (pp.83-99). Bertrand Brasil.
- Capel, H. (1981a). Humboldt y la teoría de la Tierra. En *Filosofia y ciência em La Geografia contemporânea. Uma introducción a La Geografia* (pp. 19–49). Barcanova.
- Capel, H. (1981b). Ritter: la naturaleza y la historia. En *Filosofia y ciencia em La Geografia contemporânea. Uma introducción a La Geografia* (pp. 19–54). Barcanova.
- Castellar, S. M. V. (2018). O ensino das temáticas físico-naturais e a formação inicial de professores. En E. M. B. de Moraes, A. O. Alves, & V. O. R. de Ascensão (Orgs.), *As contribuições da Geografia Física para o ensino da geografia escolar* (pp. 15–34). C&A Alfa Comunicação.
- Cavalcanti, L. de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Cad. Cedes*, 25(66), 185-207.
- Cavalcanti, L. de S. (2011). Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da ANPEGE*, 7 (1), 193-203.
- Cavalcanti, L. de S. (2014) A Metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para quem ensinar? Em Paula, F. M. de A., Cavalcanti, L. de S. C., & Souza, V. C (Org.), *Ensino de Geografia e metrópole* (pp. 27-41). Gráfica e editora américa.
- Demo, P. (2007). *Educar pela Pesquisa*. Autores associados.
- Humboldt, A. V. (1979). Cosmos, ensayo de una descripción física Del mundo... En: *El pensamiento geográfico*, (pp. 159-172). Alianza.
- Kayser, B. (2006). O geógrafo e a pesquisa de campo. *Boletim Paulista de Geografia - Associação dos Geógrafos Brasileiros*, (84), 93-104.
- Klug, A. Q., Dal Molin, A., & Dias, L. C. (2015). Ensinar pela Pesquisa: A Educação Geográfica e o papel do Professor-Pesquisador. *Revista de Ensino de Geografia*, 6(11), 65-78.
- Lacoste, Y. (2006). A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. *Boletim Paulista de Geografia*, (84), 77-92.
- Mendonça, F. (2014). *Geografia Física: ciência humana?* Contexto.
- Moraes, A. C. R. (1989). A sistematização da Geografia Moderna. En A. C. R. Moraes, *A gênese da Geografia Moderna* (pp. 15-26). Hucitec; EDUSP.
- Moraes, E. M. B. de. (2011). *As temáticas físico-naturais na Geografia escolar*. Universidade de São Paulo.
- Moraes, E. M. B. de., & Lima, C. V. de. (2018). O trabalho de campo e ensino de Geografia: proposições metodológicas para o ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia. Em Moraes, E. M. B. de., Alves, A. O., & Roque Ascensão, V. de O (Org.) *Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia* (pp. 101-120). C&A Alfa Comunicações.
- Moraes, E. M. B. de., & Garrido Pereira, M. E. (2024). *Trabalho de campo na aprendizagem geográfica: diálogos entre tradição, inovação e identidade*. C&A Alfa comunicação.
- Moraes, E. M. B. de., & Roque Ascensão, V. (2021). Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no ensino de Geografia. *Boletim Goiano de Geografia*, (41), 1-33.
- Moreira, R. (2009). *O que é geografia?* Brasiliense.
- Pires do Rio, G. A. (2011). Trabalho de Campo na (Re)construção da Pesquisa Geográfica: Reflexões Sobre um Tradicional Instrumento de Investigação. *Espaço Aberto*, 1(1), 07-19.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2016). *O desafio ambiental* (6.ª ed.). Record.
- Radtke, D. T. (2022). *Os trabalhos de campo como aula: potencialidades para a formação do pensamento geográfico na Educação Básica*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório CAPES. <https://sucupira.capes.gov.br>
- Ritter, K. (1979). La organización del espacio en la superficie del globo y su función en el desarrollo histórico. En *El pensamiento geográfico* (pp. 121-149). Alianza.
- Sacramento, A. C., & Souza, C. J. de O. (2018). O trabalho de campo para a formação e atuação docente na Educação Básica: realidade e desafios. Em Moraes, E. M. B. de., Alves, A. O., & Roque Ascensão, V. de O (Org.) *Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia* (pp. 121-149). C&A Alfa Comunicações.
- Santos, L. A. d. (2015). *Ensinar Geografia pela Pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos estudantes* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4752>.
- Santos, M. (2009). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Serpa, Â. (2006). O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teóricometodológica. *Boletim Paulista de Geografia*, (84), 7-24.

Sousa Neto, M. F. de. (2011) Geografia nos trópicos: história dos naufragos de uma jangada de pedras? *Terra Livre*, (17), 119-138. <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/download/343/325>

Souza, V. C. de. (2009). *O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1159>.

Suertegaray, D. M. A. (2002). Pesquisa de Campo em Geografia. *GEOgraphia*, 4(7), 64-68. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13423>

Suertegaray, D. M. A. (2018). *Geografia física e geomorfologia: uma releitura*: Compasso Lugar Cultura.

Llevar la geografía a reflexiones cotidianas para todos

Bonnett, A. (2017). *Fuera del mapa: un viaje extraordinario a lugares inexplorados*. Blackie Books.

Equipo Editorial

En un mundo que se encuentra mapeado y referenciado por Google Maps en su totalidad, el geógrafo británico Alastair Bonnett trae una provocadora experiencia al mostrarnos lugares del mundo que siguen siendo extraños, desconocidos o poco reconocidos. Y lleva la teoría geográfica a la interpretación de lugares del mundo que desafían categorías políticas y normas sociales en un lenguaje sencillo y cotidiano.

El libro se organiza en breves y emocionantes relatos de diferentes lugares del mundo que se pueden considerar puntos ciegos, enclaves utópicos o de contrastes complejos. En el capítulo sobre zonas de exclusión y ciudades fantasma, nos cuenta la historia de lugares como Agdam (Azerbaián) o Prípiat (Ucrania), ciudades abandonadas donde se redefinen nuestros espacios geográficos. El autor divide estos espacios en categorías que van desde las ciudades perdidas y las islas de basura, hasta las naciones no reconocidas y los enclaves utópicos. El capítulo de micronaciones nos lleva a entender Sealand o la Isla Libertad, y en la sección de Nuevas Geografías se reflexiona sobre la isla formada por basura, o el aeropuerto de Los Ángeles, donde un parqueadero funciona como hogar de pilotos y empleados aeroportuarios.

El libro se destaca por su escritura elegante, provocadora e incluso irónica, en la que se mezclan conceptos geográficos con anécdotas. Así, nos lleva a un estudio del entorno físico, de las emociones y comportamientos. El concepto central es el de *topofilia*, una conexión espiritual entre el espacio y los afectos o emociones que despierta; cómo las personas se aferran a los lugares independientemente de si son difíciles, inhóspitos, extraños o peligrosos.

La lectura de *Fuera del mapa* invita a una transformación radical de nuestra mirada diaria. Tratamos la geografía como un cúmulo de teorías y conceptos que nos cuesta llevar a la práctica cotidiana. Bonnett nos propone algo distinto: la geografía como una forma de resistencia y asombro. En un lenguaje apto para todos.

Los aportes del libro

En nuestra cotidianidad, estamos rodeados de lo que el antropólogo Marc Augé llamó *no-lugares*: centros comerciales, aeropuertos y autopistas que parecen iguales en todo el mundo. La reflexión de Bonnett nos impulsa a buscar las grietas en esa homogeneidad.

¿Qué hay detrás de ese solar abandonado en tu barrio? ¿A quién pertenece realmente el callejón que nadie transita? Llevar la geografía a la vida cotidiana significa entender que cada rincón tiene una historia de poder, de olvido o de naturaleza que reclama su espacio.

El libro nos recuerda que somos seres espaciales. Nuestra memoria no flota en el vacío; está anclada a lugares. Al reflexionar sobre los “lugares rebeldes”, empezamos a cuestionar cómo los espacios que habitamos moldean quiénes somos. Practicar una geografía cotidiana implica dejar de ser usuarios pasivos del espacio para convertirnos en observadores críticos.

Bonnett critica la “muerte del lugar” causada por la hiperconectividad. Al aplicar sus ideas, aprendemos a valorar lo pequeño y lo local. La geografía cotidiana es notar cómo cambia el microclima de una calle a otra, entender por qué ciertos

grupos sociales se reúnen en una plaza específica o descubrir la biodiversidad que sobrevive en las grietas del pavimento.

Es de destacar la reflexión que hace sobre la geografía de la asexualidad, que ha sido estigmatizada o despreciada por los teóricos conservadores de la geografía. Cita al provocador geógrafo David Bell, que en su libro *Fucking geography again* demuestra que hay que llevar la geografía a las prácticas reales y cotidianas, a los sentimientos, las

emociones, el deseo, el placer, el riesgo y todo lo que configura el universo de las topofilias.

Llevar la geografía a la vida diaria es, en última instancia, un acto de reencantamiento. Es decidir que el mundo no es solo un recurso para ser explotado o un fondo de pantalla para nuestras fotos, sino un complejo tejido de significados que espera ser descifrado en cada paso que damos fuera de nuestra puerta.

Los autores

Juliana Andrea Barrera Ardila

jabarreraa@upn.edu.co

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Tolima; integrante de la línea de énfasis en Educación Geográfica de la UPN. Interesada particularmente en la geografía escolar, la cartografía social y el desarrollo urbano.

Eliana Marta Barbosa de Moraes

eliana@ufg.br

Graduada e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás; doutora em Geografia (Humana) pela Universidade de São Paulo, com doutorado sanduíche pela Universidad Autonoma de Madrid (Madrid, Espanha); e pós-doutora pela Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile). Actualmente, é professora nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás. É integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (LEPEG), do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia (GeoPensar) e do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente (NúcleoGEA). É membro da Rede Latino Americana de Investigadores em Didática da Geografia (REDLADGEO). Tem experiência na área de Geografia com ênfase em Ensino de Geografia e atua nos seguintes temas: didática de geografia, formação de professores e componentes físico-naturais do espaço geográfico.

Nicolas David Boyacá Gutiérrez

ndboyacag@upn.edu.co

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, interesado en los procesos de formación docente, en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en contextos escolares y comunitarios.

Julián David Cardona Acero

jdcardonaa@upn.edu.co

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante de la línea de Investigación y Enseñanza de la Historia. Interesado en la enseñanza de la geografía y las inteligencias artificiales generativas (IAG).

Waldiney Gomes de Aguiar

waldineyaguiar@gmail.com

É professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e atua na formação inicial e continuada de professores. Doutor em Geografia (USP), é membro do Grupo de Pesquisa de Ensino de Geografia da mesma instituição. Desenvolve pesquisas no campo da educação geográfica, com ênfase na didática para o ensino de geografia, formação docente e nas relações entre currículo e prática escolar. Suas investigações dialogam com a geografia crítica e com abordagens voltadas à compreensão do espaço geográfico no contexto educacional. Possui produção científica e participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais na área.

Domitila Theil Radtke

domitilatr@gmail.com

Doutorado pela Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha de ensino-aprendizagem de geografia, mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (PPGeo/UFPEL) e Licenciada em Geografia também pela UFPEL. Atualmente é professora da rede estadual do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e professora substituta do Departamento de Geografia da UFPEL.

Daniela Retana-Quirós

daniela.retanaquiros@ucr.ac.cr

Investigadora en la Escuela de Geografía; docente de cursos de Geografía en las carreras Geografía y Enseñanza de los Estudios Sociales y la educación cívica en la Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Doctoranda del programa de doctorado en Patrimonio, Sociedades y Espacios de Frontera, Universidad de Zaragoza, España. Máster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Bachiller y Licenciada en Geografía.

Najla da Silva Mehanna

najlamehanna@gmail.com

É professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão, e atua na formação inicial e continuada de professores. Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

e pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas no campo da educação geográfica, com ênfase na formação docente, no ensino de geografia e nas relações entre currículo, escola e sociedade. É líder do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia (GPEG), vinculado à Unioeste, e integrante da Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía (Redladgeo). Suas investigações ancoram-se na geografia crítica e na Pedagogia Histórico-Crítica que busca compreender o papel da escola na formação do pensamento geográfico. Possui publicações em periódicos científicos e participações em eventos nacionais e internacionais no campo da educação geográfica.

Laura Sofía Riascos Cubillos

lsriascosc@upn.edu.co

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, de la línea de investigación: Interculturalidad y Educación Geográfica. Interesada en la formación docente y en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en contextos escolares.

Juan Camilo Rivera López

jcriveral@upn.edu.co

Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia y estudiante de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de trabajo incluyen la educación popular, las geografías crítico-sociales, la producción social del espacio y los procesos comunitarios en territorios urbanos. Ha acompañado iniciativas pedagógicas y organizativas en la UPZ 80 Corabastos, especialmente con la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá.