

**SENTIRES Y EMOCIONES; ESPACIOS VIVIDOS E IMAGINADOS A TRAVÉS DE
LA LITERATURA EN LA SALIDA DE CAMPO.**

Presentado por:

Angélica María Padilla

John Greyson Mojica Quijano

Director:

Alexánder Cely Rodríguez.

Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciado/a en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de investigación en Educación Geográfica

Bogotá D.C

2021

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco a todas las personas que me acompañaron en el proceso formativo, profesores, compañeros, familiares y amigos.

Especialmente a John Mojica por su paciencia y amistad en tiempos de angustia, a Catalina Bolaños por su voz de aliento, a los profesores Alexander Cely y Elsa Amanda Rodríguez de Moreno por su carácter riguroso y ejemplo de disciplina, a los profesores Felipe Castellanos y Jorge Galindo por su amistad y conocimientos más allá de los académicos y por último a mi abuelita Consolación Padilla por siempre creer en mí y darme su amor incondicional.

Este no es el final de una etapa, si no el comienzo de nuevos sueños,
¡Gracias!

Angélica María Padilla

Agradezco primeramente a mí madre Adriana Quijano, mi padre Guillermo Mojica, mis hermanos Sarita y Greider por todo su apoyo y amor durante estos años de vida, sin su amparo y consejo no sería la persona que en este momento soy. Así mismo la vida me ha permitido encontrarme con amigos que han estado en los momentos más estrepitosos como Angelica Padilla y Catalina Bolaños.

A mi compañero de viaje Samir Jafet Mojica, quien estuvo extendiendo sus brazos en las noches de insomnio.

A mis maestros, quienes me han formado Alexánder Cely, Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Luis Felipe Castellanos, Jorge Galindo y Alba Elena Pinto.

A la Universidad Pedagógica por brindarme un acercamiento a la realidad y a la vida, así como al aprendizaje de una variedad de disciplinas.

A mis dos abuelas Rosa y Marta, quienes han llenado de alegrías a este hombre durante años. Gracias a todos por ser los principales promotores de mis sueños, su dedicación y apoyo incondicional estará en mi corazón por siempre.

John Greyson Mojica Quijano

DEDICATORIA

Por lo sueños que te prometí alguna vez. Si bien ya no estés en este mundo material, seguiré honrando tu memoria, amada abuela Marta.

Área temática

Dentro de la línea de investigación en educación geográfica se pretende reflexionar sobre el papel de la enseñanza de la geografía en el contexto actual, teniendo como ejes principales las problemáticas socioespaciales y los desafíos de la educación geográfica, esto conlleva a preocuparse por investigar sobre cómo se aprende y se enseña la disciplina. En concordancia con lo anterior, esta investigación se suscribe bajo las reflexiones teórico-prácticas de la formación del docente, en específico las expuestas en el ambiente académico Taller de Geografía desde la didáctica de la geografía y las discusiones que se presentan bajo la dimensionalidad de la salida de campo como espacio del desarrollo del pensamiento geográfico y la literatura como estrategia didáctica para hablar del espacio desde lo concebido, percibido y habitado.

En ese sentido la salida de campo se posiciona como una oportunidad para la formación de licenciados en el pensamiento geográfico que ayuda a la comprensión de la realidad social desde distintas dimensiones, es una posibilidad que el estudiantado tiene para acercarse a los contextos desde diferentes esferas escalares, en las cuales el estudiante se convierte en sujeto de reflexión y sujeto de análisis.

En ese mismo escenario, la literatura posibilita comprender y analizar algunas representaciones de la realidad, que en algún momento fueron vivenciadas y que nos transportan a mundos llenos de sentidos. La geografía enlaza al hombre con espacio, y concibe una representación real sobre él. Con lo anterior se entiende que la literatura es la experiencia del lugar y el lugar de la experiencia, los geógrafos se han remitido a obras de la literatura para

reconstruir escenarios espaciales y de ese mismo modo, los literatos también han buscado en fuentes y estudios geográficos para construir y desarrollar sus obras. Es por esto que se establece esa relación entre literatura y geografía, entendido entonces como esa relación entre el hombre y el espacio geográfico.

De ahí que la sistematización de experiencias como enfoque metodológico, posibilite no solo recolectar un conjunto de información sino, poder reflexionar, analizar y comprender distintas vivencias, experiencias, emociones y sentires que influyen en la formación del pensamiento crítico que se desarrolla en torno al seminario Taller de Geografía, las salidas de campo entendidas como aulas abiertas, y parte de las distintas estrategias didácticas que se proponen para la apropiación y comprensión de los conocimientos geográficos.

Asimismo, se busca fortalecer la reflexión y discusión sobre la educación geográfica y los retos en las aulas escolares, con el fin de abrir un campo de posibilidades que den apertura al diálogo entre la salida de campo y la literatura, esta primera, entendida como un espacio educativo y en segunda instancia la literatura concebida como estrategia didáctica.

Resumen ejecutivo

La propuesta de este trabajo de investigación es producto de una reflexión que consiste en analizar los elementos pedagógicos y didácticos que componen y fundamentan el seminario de Taller de Geografía que se lleva a cabo en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales del nuevo plan curricular y cómo estas aportan a la producción y transformación del conocimiento en los estudiantes que se interesan por la geografía como disciplina de estudio y de enseñanza.

Esta investigación tiene como propósito sistematizar las experiencias en el proceso de la práctica pedagógica en el escenario académico de Taller de Geografía con los estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Con ello se busca ampliar el panorama de la salida de campo y la literatura como estrategia didáctica, y el como estas, permiten la consolidación de los conocimientos geográficos en los estudiantes y aportan de forma holística en la formación como licenciados. En este sentido, se tiene como finalidad considerar las experiencias y perspectivas propias y de los estudiantes en relación con la formación desde los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El proyecto tiene como praxis de estudio la indagación por lugares, historias, fragmentos literarios y experiencias en conjunto, con los distintos sujetos que participan en el seminario: profesor, estudiantes y monitores que hacen parte y proyectan la realización y ejecución de las propuestas pedagógicas y didácticas planteadas en su programa acorde al plan curricular.

Palabras clave

Educación Geográfica, formación docente, sistematización de experiencias, literatura en la enseñanza de la geografía, salida de campo en la enseñanza de la geografía.

Contenido

Capítulo I.....	8
Delimitación de la experiencia.....	8
Preguntas y ejes temáticos	9
Eje central de la sistematización	11
Justificación	12
El contexto	14

Localidad de Chapinero: el centro de congruencia pluricultural	18
Formadores de formadores: Universidad Pedagógica Nacional	23
Los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.....	25
Capítulo II.....	29
Un acercamiento al estado de la cuestión: estrategia de enseñanza y aprendizaje de la geografía en la formación del docente en Ciencias Sociales	29
Salidas de Campo.....	29
Categorías recurrentes sobre la salida de campo	55
Categorías emergentes sobre la salida de campo	56
Literatura y enseñanza de la geografía.....	58
Categorías recurrentes sobre Literatura y geografía	79
Categorías emergentes sobre Literatura y geografía.....	80
Marco conceptual.....	85
Marco Pedagógico: El aprendizaje significativo, una reflexión inicial	103
Capítulo III.....	106
La sistematización de experiencias: horizonte metodológico	106
¿Por qué hablar de sistematización de experiencias y no solo de sistematización?	111
Marco Geográfico: Una visión desde la geografía cultural	113
Espacio Geográfico	118
Territorio.....	121
Paisaje	122
Lugar	125
Apuesta en el aula	126
Experiencias en el aula práctica y formación docente	141
Conclusiones de la sistematización de experiencias.....	154
Referencias	158
ANEXO FOTOGRAFÍAS SALIDAS DE CAMPO	166
Anexos Mapas salidas de campo	171

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Elementos base	14
Ilustración 2. IDECA (2020).	16
Ilustración 3. Rango de edad	26
Ilustración 4. Localidad de residencia	27
Ilustración 5. Salida de campo.....	55
Ilustración 6. La salida de Campo a cuatro escalas	56
Ilustración 7. Literatura y geografía.	78
Ilustración 8. Literatura y geografía II.....	80
Ilustración 9. El Espacio Geográfico como sistema	120
Ilustración 10. La morfología del paisaje	123
Ilustración 11. Paisaje.....	124
Ilustración 12. Salida a Medellín (2019).	144
Ilustración 13. Salida Medellín; Jericó 2020.	145
Ilustración 14. Estudiante de Taller de geografía; Rodríguez, L. (2020).	147
Ilustración 15. Mapa 1	171
Ilustración 16. Mapa 2	172
Ilustración 17. Mapa 3	173

Capítulo I

Delimitación de la experiencia

La presente experiencia se desarrolló entre el primer y segundo semestre académico del año 2019, con una interrupción en el primer semestre académico del año 2020¹ y la previa continuidad en el segundo semestre académico del año 2020. En el marco del desarrollo de la practica pedagógica como estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales, se realizó el acompañamiento consensuado en diversos ambientes académicos, pero en especial el ambiente

¹ Interrupción obligada por las circunstancias actuales, las cuales obligaron al encierro en Colombia desde el 25 de marzo del 2020, por la pandemia del virus COVID-19.

académico de Taller de Geografía, antiguamente contemplado según la estructura curricular en segundo semestre (2019) y actualmente (2020) impartido en primer semestre de la carrera.

Con lo anterior se plantean algunas preguntas y ejes temáticos en relación con el proceso de sistematización de la práctica pedagógica.

Preguntas y ejes temáticos

El desarrollo de preguntas y ejes temáticos en la sistematización de experiencias son fundamentales, ya que permitirán encaminar el trabajo; en especial, el proceso de compilación y análisis de información, dirigiéndolo hacia un camino más claro en la reconstrucción de la experiencia. En ese orden de ideas, así como en las investigaciones académicas las preguntas se enfatizan en el resultado del estado del arte y su importancia en el campo disciplinar. Para la sistematización de experiencias se plantean ejes temáticos y preguntas que focalizan la reconstrucción de la experiencia, como lo hace notar Barragán y Torres (2018) “(...) la problematización de la propia práctica, que articula cada sistematización, se expresa en un conjunto de interrogantes o temáticas en las que se espera ahondar para tener una comprensión de conjunto de la misma” (p.90).

Es importante resaltar que las preguntas pueden ser dinámicas a lo largo del proceso de la sistematización, así como lo mencionan Barragán y Torres (2018) “Las preguntas o ejes temáticos iniciales planteados (...) se ratifican o se modifican a lo largo del proceso de reconstrucción de la experiencia; lo que implica una sensibilidad para identificar categorías o preguntas emergentes que se incorporan al problema articulados de la sistematización” (p.91). Del mismo modo, se hace la claridad que,

Si bien es cierto que dentro de los diferentes enfoques se habla de la experiencia en su conjunto o la practica como totalidad, esto no significa que en cada sistematización se deba o sea posible dar cuenta de todos sus detalles, dado que se trata de generar una lectura estructural de la misma (Barragán y Torres, 2018, p .89).

En la ruta metodológica que acompaña este trabajo se toman los postulados de Torres y Barragán (2018) en el cual se especifica como la sistematización experiencias puede ser abordada desde dos elementos bases como lo son: (1) un planteamiento del problema y una hipótesis de trabajo, (2) la definición de ejes temáticos o una pregunta central y acompañada de otras secundarias, es importante resaltar que se cada una de ella puede trabajar independiente mente y solo una puede focalizar el trabajo a sistematizar.

Del mismo modo, se propone la siguiente pregunta principal, secundarias y el eje temático.

Pregunta principal

¿Cómo influye en la formación de los estudiantes de taller de geografía la implementación de la estrategia didáctica relacionada a la salida de campo y la literatura?

Preguntas Secundarias

- ¿Cuáles son las estrategias más significativas para el aprendizaje de la geografía en los estudiantes en formación?
- ¿Cómo las estrategias didácticas implementadas en el seminario de TG aportan en la construcción conceptual de la geografía?
- ¿Qué construcciones conceptuales se trabajan en las estrategias didácticas de la salida de campo y la literatura en el seminario de taller de geografía?

Eje central de la sistematización

- Sentires y prácticas

Se denomina de la siguiente manera el eje que atraviesa la investigación que permite abarcar distintas prácticas desarrolladas a lo largo de la observación y la intervención en los seminarios, así mismo los sentires y emociones que como sujetos de estudio relacionamos con la enseñanza y aprendizaje de la geografía, con esto se toman las experiencias que nos conllevan a reconstruir la importancia de la estrategia didáctica de la literatura y la salida de campo en la formación multidimensional como docentes.

Objetivo general del proyecto

Reflexionar sobre las salidas de campo y la literatura como estrategias didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la geografía desde la sistematización de la experiencia en la práctica pedagógica con el seminario de Taller de Geografía.

Objetivos específicos

- **Indagar** sobre los conocimientos previos de los sujetos que participan en las experiencias adquiridas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la geografía en la práctica pedagógica a sistematizar
- **Reconocer** las características y aportes en el aprendizaje y enseñanza, particularmente de la geografía, con la estrategia pedagógica y didáctica que se plantean en el seminario Taller de Geografía.

- **Analizar** la participación y aprovechamiento de la estrategia desarrollada en el proceso de formación, por parte de los diversos actores que intervienen en el desarrollo del seminario.
- **Generar** mediante la sistematización de la experiencia en la práctica pedagógica nuevas reflexiones y revaloraciones de la estrategia didáctica como posibilidades para enseñar y aprender geografía.

Justificación

El saber de sistematización es un saber constituyéndose, no es saber acabado y por lo tanto en ella (la sistematización) están también presentes los distintos vectores de fuerza que desde el conocimiento intentan volverla a atrapar para que abandone la crítica y la resistencia y se dedique sólo a hacer diseños metodológicos secuenciales y positivizados en donde volvemos al comienzo y a ser recuperados por aquello que supuestamente estábamos cuestionando y abandonando y ha sido el fundamento de la crítica del saber sistematizador; ese saber hegemónico (Mejía, 2010).

El motivo por el cual se lleva a cabo la presente investigación radica en sistematizar una experiencia en el ámbito de la práctica docente en la formación del licenciado en Ciencias Sociales, cuyo énfasis radica en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Este proceso posibilita estar en contacto con un escenario educativo concreto, permitiendo partir desde la experiencia vivida como un importante aprendizaje para el futuro profesional de próximos maestros puesto que la práctica pedagógica para sistematizar se constituye como un referente para otras prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la geografía.

Por consiguiente, la presente sistematización se fundamenta bajo el interés personal y reflexivo sobre la práctica pedagógica. Debe señalarse que durante el rastreo documental sobre sistematización de experiencias de la práctica pedagógica, no se encuentran referentes dentro de

la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo cual esto fundamenta otro motivo para sistematizar la presente experiencia.

A partir del primer semestre académico de 2020 la práctica se desarrolla en el escenario académico de Taller de Geografía, con el grupo de estudiante de primer semestre del nuevo programa curricular de Licenciatura en Ciencias Sociales del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Este escenario se vislumbra así, como el primer espacio académico que acerca a los estudiantes de la licenciatura al saber geográfico, por ello se procederá con el seguimiento constante del espacio para visibilizar la consolidación de aquellas primeras nociones geográficas y como a partir de las distintas estrategias didácticas se pueden nutrir sus conocimientos y afianzar conceptos espaciales

La sistematización de experiencias de la práctica pedagógica es un tema de investigación pertinente no solo dentro del Departamento de Ciencias Sociales sino también para la Universidad Pedagógica Nacional, dado que las prácticas educativas permiten a los educadores apropiarse de forma crítica de sus experiencias y así mismo explorar otros aprendizajes que contribuyan a mejorarlas, partiendo del reconocimiento de los saberes individuales y colectivos producidos durante la experiencia que permite un diálogo entre los actores del proceso educativo y un fortalecimiento institucional enriquecido desde un trabajo colectivo que potencia el trabajo de la práctica en campo.

Por consiguiente, se valora la importancia de la sistematización de experiencias en torno a las practicas educativas como una forma de investigación reflexiva que se relaciona con un trabajo de planeación y organización de forma intencionada y consistente, de ahí que sistematizar desde un acercamiento e interpretación de datos, replantea las experiencias y

propone nuevos horizontes para intercambiar experiencias y crear nuevos conocimientos que generan cambios transformativos en la realidad del aula.

El contexto

Para dar orden y sentido a la conexión que establecen los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Sociales de primer y segundo semestre con su espacio vivido, concebido y habitado y la Universidad Pedagógica Nacional se relaciona, un panorama de la configuración del espacio urbano desde lo cultural, lo histórico y lo geográfico con una perspectiva narrativa que relaciona cuatro categorías espaciales como lo son: la ciudad, la localidad, el barrio y la Universidad Pedagógica Nacional.



Ilustración 1 Elementos base

Elaboración propia

La ciudad de Bogotá

“Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueques... truques de palabras, de deseos, de recuerdos”
(Ítalo Calvino; *Ciudades Invisibles*)

La ciudad, es un espacio urbano en el que se entretajan diversos atributos socioespaciales. El paisaje morfológico de Bogotá dimensiona una espacialidad física y social que se refleja en el componente cultural de las calles, barrios y localidades, y se diferencian por las formas en que sus habitantes se apropian del espacio. Es de entender que lo urbano se constituye como sistema que integra las relaciones económicas, sociales, políticas y emocionales que predominan en la ubicación geográfica de la ciudad, pero también cumple con una jerarquía regional, nacional y global. No obstante, pensar, vivir e imaginar la ciudad es una lectura que instauro un trasfondo simbólico relacionado con los sentidos y significados construidos a partir de las vivencias de cada ciudadano.

La ciudad es un cumulo de experiencias en el tiempo y en el espacio, es un fenómeno que se abre en muchas dimensiones y que actúa en múltiples interacciones tejidas por lo histórico- social. Desde lo socio espacial la ciudad es una estructura que sirve de soporte a la producción cultural, a la innovación social y a la actividad económica de la sociedad contemporánea. (...) la ciudad existe desde lo individual y lo múltiple en la confluencia de hechos que relacionan la realidad y la imaginación lo que permite que siempre se este construyendo y a la vez renovando (Cely & Moreno, 2016, p. 73).

Bogotá, es la capital de la República de Colombia y la capital departamental de Cundinamarca, se encuentra ubicada geográficamente en una meseta de la cordillera Oriental

de los Andes y el Altiplano cundiboyacense, en el extremo sureste de la sabana de Bogotá, sus bordes naturales al oriente los cerros de Monserrate, Guadalupe y el Alto de Cruz Verde, al occidente el río Bogotá y al sur las estribaciones del Páramo de Sumapaz la enmarcan administrativamente. Asimismo, se sitúa en el departamento de Cundinamarca y es la ciudad más importante a nivel gubernamental, industrial, financiero y cultural de Colombia.

Bogotá se ubicada a 2640 metros sobre el nivel del mar y su posición geográfica corresponde a las coordenadas geográficas del Meridiano de Greenwich.

- 4° 35' 56" de latitud Norte
- 74°04'51" de longitud Oeste

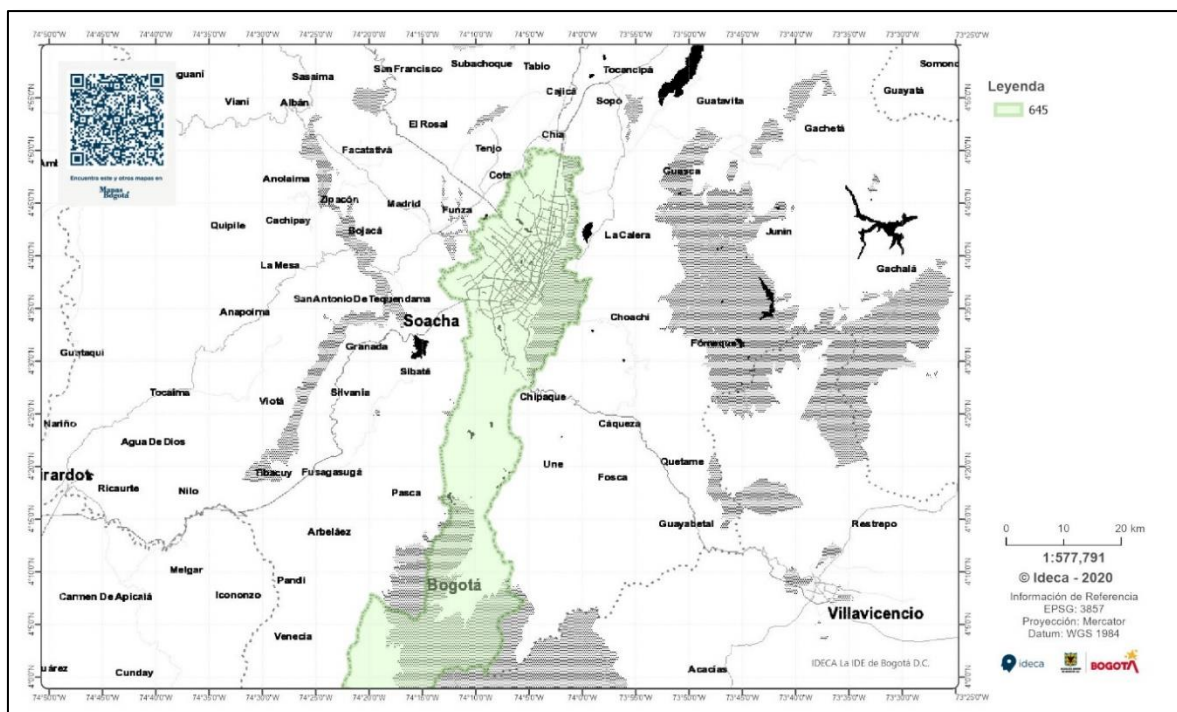


Ilustración 2 IDECA (2020).

Tomado de [https://sig.catastrobogota.gov.co/arcgis/rest/directories/arcgisoutput/aplicaciones/pm_imprimir_GPServer/ags_6f422d08-b4e8-](https://sig.catastrobogota.gov.co/arcgis/rest/directories/arcgisoutput/aplicaciones/pm_imprimir_GPServer/ags_6f422d08-b4e8-11ea-8d79-000d3a53393f.jpg)

[11ea-8d79-000d3a53393f.jpg](https://sig.catastrobogota.gov.co/arcgis/rest/directories/arcgisoutput/aplicaciones/pm_imprimir_GPServer/ags_6f422d08-b4e8-11ea-8d79-000d3a53393f.jpg)

La ciudad de Bogotá se destaca por sus grandes contradicciones, avances, retrocesos y tropiezos. Al realizar una mirada somera por el continente sur americano y sus procesos de modernización algunos países como Argentina, Brasil y Chile tuvieron diferencias sustanciales en comparación al caso colombiano, el cual presentaba una notable y creciente desigualdad social en los asentamientos urbanos, brecha que aún persiste.

Con el paso del tiempo, la ciudad ha ido adquiriendo un nuevo rostro, la modernización proveniente de los procesos de industrialización tardíos y una economía en creciente auge de exportación permitieron reconfigurar la ciudad. Los cambios de los años 20 dieron a la ciudad paso a la transformación de la cultura urbana, lo que se vio reflejado en la disposición de un nuevo espacio público. La radio, el cine, las comunicaciones, el automóvil, el tranvía y el tren dispusieron entender a Bogotá como un gran incursor en la búsqueda de comunicación local y global.

Bogotá siempre busco la forma de hacerse ciudad es por ello que la arquitectura europea y norteamericana afectó notablemente en su construcción, su influencia de las élites capitalinas importaba todo aquello que vivenciaban en el exterior, haciendo de Bogotá una mixtura arquitectónica, hoy representada de varios de sus barrios.

De la influencia arquitectónica francesa se pasa a la de la Escuela de Chicago y al Art Decó neoyorquino, y los arquitectos italianos y franceses son sustituidos por norteamericanos, quienes construyen nuevos edificios, viviendas, acueductos, alcantarillados, mataderos, escuelas, hospitales y plazas de mercado. Al mismo tiempo, en las artes los cambios se dejan sentir (Zambrano, 2002, p.4).

Hoy, Bogotá es una ciudad dinámica en permanente expansión, por demás de diversa. Esta se ha consolidado como el mercado y el centro financiero más grande de Colombia. Su

población pasa los ocho millones de habitantes oficialmente, sin embargo, en la ciudad deambula una población flotante de dos millones que reside en los municipios aledaños, esto gracias a los procesos de conurbación y la contemplación de pensar a Bogotá como una Ciudad Región.

Bogotá era una ciudad en plena metamorfosis. Una modesta urbe con edificios modernos que se erguían hacia lo alto, amplio centro colonial, palacios grecolatinos para los poderes del Estado y una plaza de Bolívar. Tenía alumbrado y transporte público, pero al mismo tiempo era un frío pueblo de montaña con carretas de caballo, calles empedradas, mercados campesinos donde se vendían atados de guascas y bultos de papa recostados sobre el pavimento y puestos de comida hecha en fogones de leña, sobre dos ladrillos en plena calle (Gamboa, 2015, p.101).

Otra forma de vivir la ciudad es a través de la literatura ya que aproxima al lector a una realidad distante o actual que permite identificar y contrastar los cambios del territorio y sus paisajes culturales que emergen en el desarrollo y construcción de un espacio. Bogotá, la gente con sus costumbres, paisajes, territorios y topografías, personajes típicos, conflictos sociales, procesos de urbanización, arquitectura entre otras formas de espacialidad fueron centrales para el desarrollo y evolución de la literatura bogotana.

Localidad de Chapinero: el centro de congruencia pluricultural

Caminar las calles de Bogotá brinda un espectáculo visual a todo aquel que la visita, debido a que se congrega el pasado colonial, republicano y moderno entre una y otra acera. Su condición de capital de la República ha permitido reunir a una innumerable cantidad de personas provenientes de regiones apartadas (ya sea por desplazamiento obligado o por voluntad propia) y a extranjeros que encontraron en la ciudad un lugar atractivo para establecerse. Esto genera que el espacio este marcado constantemente por huellas de cada uno de los transeúntes, culturas o pueblos que residen en Bogotá convirtiéndola en una ciudad variopinta y pluricultural

“Pensar a Bogotá por medio de sus paisajes permite construir un conjunto de sensaciones, sentimientos, emociones y recuerdos en las personas que la habitan” (Mojica, 2019). Leer por medio de los sentidos, la diversidad de manifestaciones presentes en el espacio geográfico como imágenes, aromas, sabores, vivencias, alegrías, miedos, entre otros, son las impresiones que reflejan la conexión entre el sujeto y la ciudad. El habitante transita y viaja diariamente por la urbe y es a partir de allí que emerge su percepción que, en otras palabras, se transcribe en su mundo percibido, concebido y habitado.

Paulatinamente, los cambios sociales y culturales dan paso al contraste espacial cada vez más fuerte en la ciudad, y de esta manera se empiezan a mostrar con más frecuencia ciertos matices de la vida cotidiana que transitan y recorren la vivencia en la ciudad. En ella confluyen y juegan pasado, presente y futuro. Ayer es hoy y puede ser mañana, y en ellos se expresan imaginarios de ciudad, los cuales recrean ciudades que corresponden a tiempos reales, pero también a tiempos ficticios, a pasados inmediatos o lejanos, a presentes que ya pertenecen al pasado o a futuros que responden a inquietudes de hoy (Cely y Moreno, 2016, p.109).

La ciudad se ha reconfigurado socialmente y esto es evidente en la espacialidad urbana, en los tipos de asentamientos, uso del suelo y el hábitat; estas características representan y consolidan la identidad de los barrios y localidades.

Por lo anterior, uno de los casos que representa los imaginarios de la ciudad moderna es la localidad de Chapinero, hoy ubicada en el nororiente de Bogotá limitando al occidente, con la senda de la autopista Norte, que la separa de la localidad de Barrios Unidos; al sur, con el borde del canal del Arzobispo o la calle 39, que limita de la localidad de Santa Fe; al norte con la calle 100 que la separa con la localidad de Usaquén, y al oriente con los municipios de La Calera y Choachí.

Según la Veeduría Distrital (2018), Chapinero tiene una extensión total de 3.816 hectáreas (ha), de las cuales 1.316 se clasifican en suelo urbano y 2.500 se clasifican como áreas protegidas en suelo rural, lo que equivale al 65,5% del total de la superficie de la localidad. Chapinero es la novena localidad con mayor extensión del Distrito. La localidad a pesar de no tener fronteras de expansión aun evidencia crecimiento demográfico como de urbanización, así mismo lo menciona Moreno, (2018).

(...) A pesar de que el POT anuncia que la localidad no tiene terrenos para propagarse, el considerable aumento en el número de nuevos barrios se debe estimar y atribuir principalmente a la expansión y urbanización acelerada de las últimas décadas. (...) algunos barrios tradicionales han sido intervenidos por políticas de renovación, donde casas familiares son nuevos edificios de seis a nueve pisos (p. 86).

Para entender esa extensión y crecimiento de la localidad de Chapinero es importante rescatar como se configura Bogotá después del acaecido Bogotazo y la re- especialización de las élites de la ciudad, también es necesario remontarse a la historicidad espacial y social que ayudo a conformar los barrios que hoy la constituyen.

Las nuevas construcciones, la modernización urbanística, el crecimiento demográfico y la coyuntura nacional se vieron reflejadas en una demarcación territorial que excluía la diversidad socio-cultural y económica que se venía tejiendo varias décadas atrás. Los proyectos urbanísticos dieron un orden estructural a la ciudad, legitimando la separación de las clases sociales. Con el Bogotazo, Chapinero reemplazó a Teusaquillo como albergue de las clases privilegiadas de la ciudad y muchos de los nombres de los barrios del hoy obedecen a los nombres de sus antiguos patronos y de los grandes terrenos que ocupaban los hacendados.

En un lapso temporal se dieron grandes obras y la construcción de nuevos barrios esto conllevó a un nuevo orden urbano más moderno. Poco después se realiza la reforma político-administrativa y la redelimitación del Distrito Especial de Bogotá donde en 1954, se anexaron cinco municipios cercanos, pero al ser el caserío de Chapinero tan dependiente a Bogotá, se integró al perímetro de la capital. Luego Tras el Acuerdo 26 de 1972 donde se constituyó dieciséis Alcaldías Menores del Distrito Especial de Bogotá, ratificó a Chapinero a integrar con otros barrios circunvecinos, la Alcaldía Menor de Chapinero, administrada por el Alcalde Menor correspondiéndole como nomenclatura el número 2, con límites determinados, y siendo ratificada y establecidos sus límites mediante el Acuerdo 8 de 1977 conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el Alcalde Local y la JAL, con un total de siete Ediles. Finalmente, el Decreto - Ley 1421 determina el régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

En el contexto actual, la localidad de Chapinero es un centro pluricultural, sus calles y barrios se encuentran adheridos a rasgos y atributos históricos que le dan singularidad e identidad, se habla de Chapinero desde sus acontecimientos cotidianos que le dan sentido a su emplazamiento urbano, como lo es también su arquitectura, el dinamismo de sus calles y avenidas, la localidad ha establecido su economía fundamentalmente en el capital y la mano de obra, pero también se ha estructurado en explotar el capital cultural, que no se evidencia solo en el paisaje arquitectónico si no también en sus expresiones de tipo cultural, esta es un área bien diferenciada de la ciudad y de usos múltiples para los ciudadanos.

Hoy, Chapinero, es una de las zonas con mayor actividad comercial y de servicios en Bogotá, donde la concentración del sector bancario, de servicios educativos, de salud y empresarial es lo predominante. Dentro de su transformación se posicionó como un centro de

flujos que surgió a partir del comercio, acceso al empleo como también, las expresiones y actividades de la esfera cultural, es decir, la localidad al tener una gran oferta de bienes y servicios adquirió una identidad espacial.

El espacio debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento. El contenido (de la sociedad) no es independiente de la forma (los objetos geográficos): cada forma encierra un conjunto de formas, que contienen fracciones de la sociedad en movimiento. Las formas, pues, tienen un papel en la realización social. (Santos, pág. 29)

Con la afirmación de Santos se establece que el espacio en este caso la ciudad y en particular la localidad de chapinero es hoy el resultado de una sociedad en movimiento, la forma que caracteriza y da sentido a este espacio es la interrelación que tiene la localidad no solo con quienes la habitan si no con el resto de los elementos sociales y geográficos de la ciudad. Es decir, el espacio no cobra sentido sin sus objetos y sujetos en estructuras cotidianas, es así como toda acción o práctica contribuye a la transformación o reproducción en un espacio y tiempo.

(...) la vida urbana actual son los desplazamientos espaciales, particularmente los de tipo cotidiano, que los habitantes de las ciudades deben afrontar para desarrollar las actividades básicas; como las laborales, educativas, incluso las de consumo. Este énfasis en los desplazamientos cotidianos no olvida los que ocurren en otros ciclos de tiempo, como los desplazamientos a territorios más o menos lejanos, o incluso los flujos migratorios. La contraparte de los desplazamientos cotidianos de los habitantes de las ciudades son los flujos de bienes, servicios e información. Todos estos desplazamientos son expresiones evidentes del movimiento que marca el ritmo urbano. (Lindón, 2017 p. 109)

Con la anterior afirmación, Lindón expone que el espacio no solo se construye a través de su delimitación territorial, son los hábitos de los sujetos en su cotidianidad los que configuran dado a que estos, tienen la capacidad a partir de sus experiencias de dar un orden, uso y posicionamiento al espacio, es por esto que la ciudad, la localidad y el barrio proyectan modos

de vida y de relaciones espaciales algunas veces legibles y en otros casos ocultas para el transeúnte ajeno.

(...) En la localidad se congregan una gran cantidad de industrias creativas y culturales, cuenta con un valioso patrimonio natural y construido, además de un elevado número de instituciones universitarias, centros financieros e institutos de investigación; y congrega un alto porcentaje de las personas que trabajan en las esferas de la creatividad, la cultura y el conocimiento en la ciudad. (Medina, Mujica y Molina, 2012, p.27)

Cada barrio de la ciudad tiene una historia y unos atributos que la caracterizan, comprender esto, está relacionado con el palimpsesto que nos ha dejado el paso y las huellas de la modernidad, la ciudad cada día está más acorde a los cambios del mundo y son los barrios como Chapinero que comprenden en uno solo, la realidad y diversidad socio espacial.

la localidad cuenta con talleres de artistas y diseñadores; grupos de teatro, grupos de danzas y grupos musicales; productoras y realizadoras de cine, video y televisión; editoriales; salas de grabación de sonido y disqueras; industrias del mueble, de textiles, de calzado, de joyería, de bisutería y de objetos para el hogar; industrias de la moda, agencias de modelaje, peinadores, maquilladores, costureras independientes y sastres; restaurantes gourmet de clase internacional; además de centros de capoeira, ai kido y yoga, entre otras manifestaciones culturales foráneas. (Medina, Mujica y Molina, 2012, p.27)

Formadores de formadores: Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional, se ubicada en la localidad de Chapinero en el barrio La Porciúncula, limita al occidente con la carrera 13; al norte con el borde de la calle 72, separándola del barrio Quinta Camacho; al sur con la calle 73 y al oriente con la carrera 11 y el nodo del Centro Comercial y Financiero Avenida Chile.

Universidad Pedagógica Nacional se creó formalmente en 1955; sin embargo, su emergencia en la educación superior sintetizó la tradición pedagógica alemana representada en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (1927), la tradición pedagógica francesa —cuya expresión más clara en el país fue la creación de la Escuela Normal Superior en 1936— y la tradición estadounidense, que se extendió después de la Segunda Guerra Mundial, lo cual la convierte en la institución universitaria con mayor trayectoria en formación e investigación en educación y pedagogía en el país. (Universidad Pedagógica Nacional.)

La Universidad Pedagógica Nacional, desde la década de los sesenta se convirtió en una institución mixta y adquirió el nombre con la cual hoy se representa: Universidad Pedagógica Nacional. La institución tiene más de sesenta años de trayectoria, donde ha contribuido a la formación de maestros, producción de conocimiento educativo, pedagógico y didáctico, e investigación en distintos campos del saber, como también a la contribución en el desarrollo de políticas educativas pertinentes para el país.

En la actualidad en la comunidad académica, deambulan imágenes y retratos hablados sobre el origen y configuración de la institución, un escenario que ha permanecido en el tiempo a pesar de los abruptos cambios de la ciudad, de la localidad y del barrio. Lugar de sujetos e ideas, de ello pueden dar testimonio las paredes que cambian como los rumbos que dejan tras su paso el color del pasado, las huellas de un presente y la historia de un futuro en la Universidad Pedagógica Nacional.

La universidad ha sido testigo de los cambios de la sociedad bogotana, hábitos, costumbres, formas de ser y estar en la ciudad, ha permanecido en el tiempo y en el espacio contribuyendo a la formación de varias generaciones provenientes de varios lugares del país con distintas condiciones socio económicas, la universidad ha sido un espacio construido y vivenciado por una heterogeneidad cultural, rasgos visibles en la cotidianidad de los estudiantes y sus prácticas diarias en el lugar, esta heterogeneidad se entiende como todo el conjunto de

actividades que se reproducen en la universidad, desde los espacios académicos, de dialogo y debate político, como también los ambientes que se generan en los tiempos libres y de ocio, es en ese conglomerado de situaciones se vislumbra la vida universitaria

Es así, como la universidad representa en los estudiantes y maestros un lugar asociado a hechos y experiencias que se expresan de forma simbólica e intangible. Estos elementos simbólicos determinan el valor humano de este espacio desde el hábitat y relación con los componentes materiales, físicos, sociales, emocionales y, e imaginarios. Con lo anterior Tuan (1979) lo dispone como el sentido del lugar, una disertación sobre como los humanos organizan el espacio y les otorgan significados, expresiones utilizadas para dar un sentido de carga emocional, más allá de lo funcional o de la mera localización, es así como se entiende la vinculación que la comunidad universitaria tiene con el espacio material de la pedagógica: lugar de vida común, donde se reproduce cotidianidad.

Los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional

El presente proyecto pedagógico se realiza con los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de la Lic. En Ciencias Sociales, la licenciatura en la actualidad cuenta con aproximadamente 600 estudiantes, todos provenientes o con raíces de distintas regiones del país. La base de la propuesta investigativa se enfoca en estudiantes de primer y segundo semestre, un grupo de hombres y mujeres que rondan entre los 18 y 24 años, jóvenes en su mayoría de la ciudad de Bogotá, residentes y transeúntes de alguna de las 18 localidades que contempla la ciudad en su división político-administrativa.

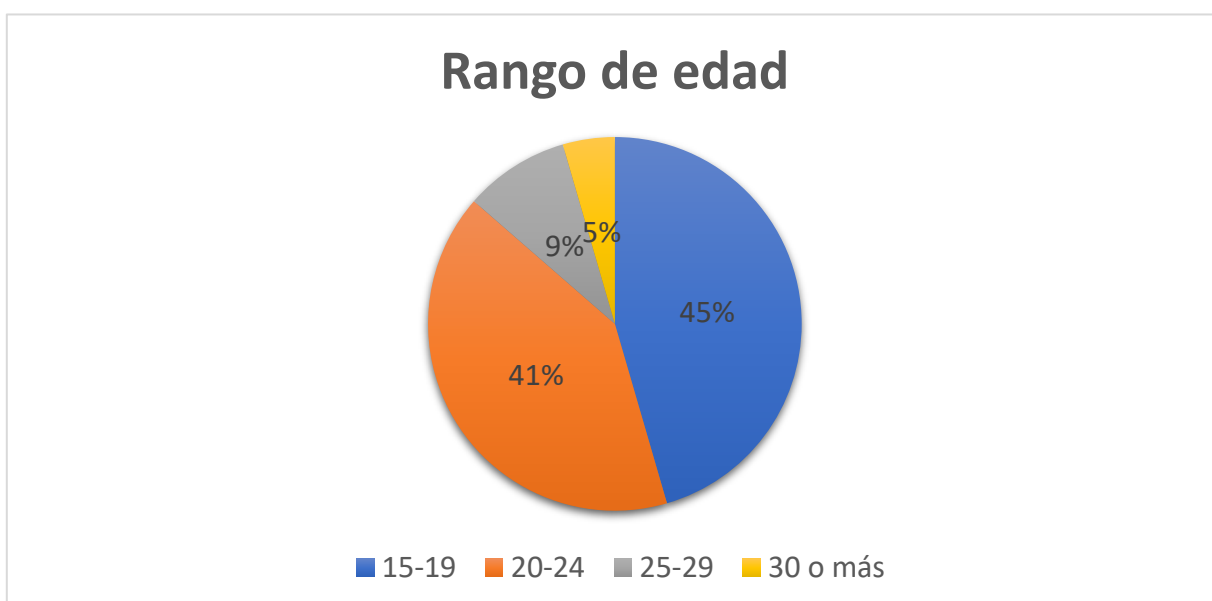


Ilustración 3 Rango de edad

Fuente: Elaboración propia

Con el nuevo plan curricular los estudiantes admitidos para el 2020 -1 se encuentran con seminarios como Taller de Geografía, seminario que se establecía para estudiantes de segundo semestre y otros en el antiguo plan curricular, a partir de ello se vislumbra no solo un nivel académico distinto, si no también grupos de edad y experiencias dentro del ámbito disciplinar y pedagógico diverso. En cada semestre se vincularon aproximadamente 32 estudiantes al seminario, esto para un total de 94 jóvenes en la práctica pedagógica.

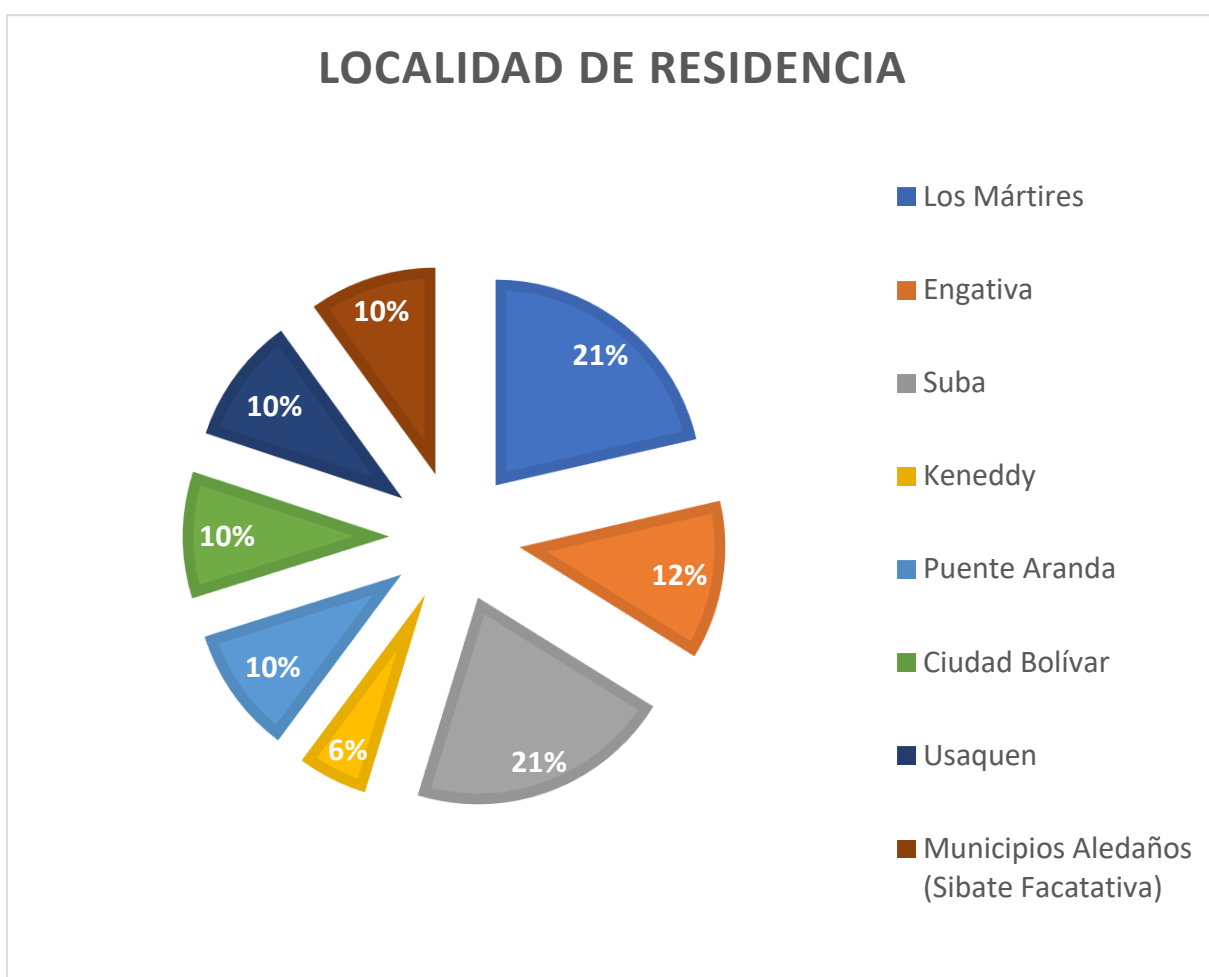


Ilustración 4 Localidad de residencia

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes de primeros semestres de la Licenciatura se caracterizan por un capital cultural adquirido durante su proceso escolar y del entorno socio económico en el que se encuentran, esto puede variar en distintos estudiantes, no obstante, se mantiene una regularidad

socio económica de base media. A partir de ello el paso por la universidad les permite a los estudiantes ampliar las concepciones de mundo, formar nuevos conocimientos y ampliar su capital cultural, las salidas de campo fomentan e incentivan el enriquecimiento significativo de dichas experiencias en su aprendizaje

Durante el desarrollo de la práctica, los jóvenes universitarios se caracterizaron en temas de viajes, literatura, conocimientos sobre la ciudad y sus lugares de vacaciones, en lo cual se evidenció, poco conocimiento sobre regiones naturales y culturales de país, un reconocimiento de carácter básico sobre su lugar inmediato y de la ciudad, y experiencias limitadas sobre concepciones de mundo basados en literatura. Este espectro de conocimiento sobre el mundo que poseen los estudiantes implicó un análisis espacial, que incluyera los lugares que reconocen a nivel inmediato, distrital y regional, enfatizando en tipos de experiencia y rasgos particulares sobre lo social, económico y cultural de cada espacio vivenciado.

Dentro del proceso de observación e intervención, se evidencia en los estudiantes de primer y segundo semestre presentan receptividad frente a los temas de geografía correspondientes al plan de trabajo del seminario. A demás de ello las intervenciones realizadas en el desarrollo de los temas presentados fueron de forma transversal en su formación y acercamiento a las dinámicas de la ciudad y de la universidad, lo cual fomento su interés y sensibilidad hacia los diferentes entornos trabajados, a partir de distintas ramas de la geografía y la literatura, no siendo esta el principal objeto de estudio.

Capítulo II

Un acercamiento al estado de la cuestión: estrategia de enseñanza y aprendizaje de la geografía en la formación del docente en Ciencias Sociales

En el marco del proyecto pedagógico se establece la búsqueda del estado de la cuestión, la cual articula dos líneas analíticas fundamentales que componen el horizonte propositivo y argumental de la investigación: salidas de campo, y literatura y geografía. En esa vinculación se considera a las salidas de campo como un escenario relevante, central y constitutivo de la formación de docentes de ciencias sociales, la búsqueda de estos aportes, son propuestas realizadas que se han ejecutado para comprender las sociedades, los territorios y las realidades actuales, en ese mismo eje de formación docente, se considera la literatura y geografía como estrategia didáctica aplicada que constitutivamente en la práctica educativa que se trasfigura en distintos espacios como disciplinas.

Bajo el marco de referencia, el siguiente balance se presenta basándose en criterios de búsqueda que estén asociados o cercanos con los objetivos del proyecto de investigación y sus ejes analíticos. La idea con ese acopio bibliográfico es otorgar un panorama general sobre debates y propuestas en la enseñanza de la geografía.

Salidas de Campo

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.

- **Primeros momentos de la salida de campo entre 2006 al 2009**

Entre el rastreo bibliográfico realizado aparece un conjunto de artículos que se ubican en el primer eslabón de la división temporal realizada para las publicaciones que surgen del 2006 al 2009. En tal sentido, las salidas de campo se conciben desde diferentes enfoques metodológicos y conceptuales para conformarse por una serie de actividades y estrategias diseñadas bajo un marco teórico y práctico, por el cual, se brinda un flujo de información al sujeto participante.

En esa concepción, la profesora Gloria Umaña de Gautier (2004), indica que la salida de campo es un elemento central en la enseñanza de la geografía ya que sus participantes, “comprenden la organización integral del espacio geográfico, mediante un enfoque sistémico y logra un cambio de visión de la realidad la cual es interdependiente, dinámica, desordenada y multicausal” (p.105). En esa lectura para la autora la salida “no solamente se limitan a explicar las correspondencias entre los seres humanos y la superficie terrestre, sino que también brinda una organización general del espacio” (Gauthier, 2004, p.106).

Acorde con ello Moreno y Cely (2006), definen la salida de campo, a partir de un enfoque epistemológico hermenéutico-interpretativo, como una “estrategia pedagógica empleada en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la geografía en particular” (p.4.). En sincronía, Pérez de Sánchez y Rodríguez (2008), “reconocen la salida de campo como estrategia pedagógica que favorece la enseñanza problémica por parte del docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes. No obstante (...) se concibe la salida de campo

como una actividad científica asimilable metodológicamente a cualquier tipo de investigación” (p.138).

Bajo esa premisa de Pérez de Sánchez y Rodríguez (2008) la salida de campo es pensada como un espacio de investigación dinámico donde docentes, estudiantes, monitores, guías y otros están reflexionando y cuestionando los lugares que se recorren producto de la interacción directa con las diferentes realidades de los territorios nacionales. La salida de campo genera una interacción directa con comunidades y fenómenos socioespaciales que permiten a los estudiantes tener un desarrollo conceptual amplio, profundo y polisémico frente a los contenidos vistos en el aula. Como lo exponen Moreno y Cely (2006),

La salida de campo se constituye en un marco referencial de trabajo muy amplio, en la medida que permite contrastar no solo elementos teóricos abordados en la clase o en un escrito con la realidad, sino que también evidencia en ella los múltiples escenarios que se presentan en los espacios geográficos (p.4).

Pensar en la salida de campo en la formación de docentes, va mucho más allá de un diseño e implementación circunstancial, pues como expone Godoy y Sánchez (2007) “ir al campo posee un valor incalculable, pues al ser una actividad educadora que tiene como característica esencial el contacto con el medio convierte el aula en una especie de laboratorio abierto, que, como oportunidad única, les posibilita a los estudiantes descubrir grandes cantidades de información impresa en el medio natural” (p. 138). Las autoras caracterizan esa premisa basándose en Brussi (1992), para reconocer la salida en por lo menos tres aspectos claves y concurrentes: como salidas dirigidas, semidirigidas y no dirigidas.

En la primera, la salida de campo dirigida, el docente está a cargo y diseña el itinerario a seguir; en las semidirigidas, el profesor acompaña, guía, y otorga al estudiante “la oportunidad de protagonizar el proceso de investigación” (Godoy & Sánchez., 2007, p. 5); en las no dirigida, el estudiante asume el rol de investigador y el docente solo toma el papel de tutor.

De esta forma, los estudiantes tienen la posibilidad de ser los actores centrales de las salidas de campo en su formación como docentes, que en palabras de Godoy y Sánchez (2007), es brindar la posibilidad de que los estudiantes interactuaren con las poblaciones, la cultura y las dinámicas que convergen en los lugares que se visitan, pues solo así se hace posible que el trabajo conjunto y continuo en función a los propósitos del espacio académico transite hacia la proyección de iniciativas que incidan el desarrollo educativo y social de las comunidades. Las experiencias en las salidas de campo aportan, además, siguiendo en literalidad a Cely, Díaz y Ocampo (2008) para:

Retroalimentar las salidas de campo pues se identifican diferentes resultados directamente asociados a una respuesta, reflexión o documentos de mejoras para futuras salidas con base en la evaluación dada por los estudiantes en la salida, los resultados abren la posibilidad de realizar ajustes en este aspecto como un manejo más estricto en la planeación y el planteamiento de una o dos actividades como plan de contingencia (p.122).

Pero puntualmente en lo que refiere al aporte de la salida de campo en la formación docente, Moreno y Cely (2006) argumentan que “(...) en el programa de formación de docentes potencia de igual forma habilidades, en cuanto a la estructura misma de su elaboración, distribución de tiempo, itinerarios, recorridos y demás aspectos que no corresponder exclusivamente al marco disciplinar pero que no son fundamentales para una excelente ejecución” (p.6).

Si se relacionan las conceptualizaciones expuestas hasta aquí, se encuentran tres coincidencias clave: la primera es la salida de campo como una estrategia pedagógica; la segunda entender que la salida de campo propende a una reflexión crítica sobre el espacio; y la tercera es contemplar la salida de campo como un aprendizaje significativo, tanto en los futuros docentes como en los profesores a cargo de los espacios académicos. Lo anterior permite caracterizar la salida de campo como “la confluencia de los procesos de observación y descripción geográfica, la posibilidad de realizar observación directa y lectura del paisaje, la resolución de problemas, la recuperación de escenarios ambientales (...) y el compromiso del trabajo colaborativo entre equipos de maestros y estudiantes” (Pérez de Sánchez & Rodríguez, 2008, p.139).

A la vez, para Cely, Diaz y Ocampo (2008) esa caracterización consta de dos componentes:

- Recurso didáctico válido para todas las disciplinas. No sólo se debe atribuir a los trabajos que buscan reflejar dinámicas espaciales con énfasis por los elementos físicos sino fundamentalmente humanos, es decir, sociales, políticos, económicos y culturales
- Las salidas pueden ser locales o lejanas; pueden incluir estadías y estar orientadas a un área profesional; pueden incluir encuestas de opinión en los mercados, es decir, actividades académicas y extraacadémicas. (p. 112-116)

En contra posición a lo reseñado más arriba, los profesores Vargas (2009) y Vindas (2008) desde Costa Rica, expresan que en el desarrollo de estrategias que intentan aportar a la enseñanza-aprendizaje de la geografía, tal como la salida de campo, se han dejado de lado la historicidad de los viajes y los aportes de exploraciones como las realizadas por Humboldt y Vidal de la Blache, que, a lo largo del tiempo, se

transformaron en aportes fundamentales y substanciales en la disciplina. Al respecto, Vargas (2009) expone que:

Desde tiempos de la Grecia clásica se hicieron descripciones geográficas como las de Heródoto y los aportes de la geografía matemática al conocimiento de la cartografía -utilizada en una forma práctica por los romanos para conformar su gran imperio-. Posteriormente, los árabes y los chinos retomaron el conocimiento griego e hicieron importantes avances en la cartografía y la representación de la Tierra, con los cuales favorecieron los grandes descubrimientos de la llamada geografía de los viajeros (p. 77).

Al respecto, Vindas (2008), considera que:

Las primeras observaciones, inventarios y descripciones del medio natural de algunos lugares de América Latina, por parte de personajes europeos como Humboldt, Pittier, Codazzi, entre otros, dieron los primeros aportes al trabajo geográfico en la región. De manera que el trabajo de campo, desde el inicio ha sido una tarea fundamental en el que hacer geográfico como herramienta para obtener nuevo conocimiento (p.3).

Bajo esta premisa, es posible enfatizar en la necesidad de aumentar y fortalecer el trabajo de campo como herramienta para la enseñanza de la geografía en las aulas universitarias para la formación de maestros, pues partiendo de su historicidad, el análisis comparativo y la sistematización de información, tal cual como la que elabora Vindas (2008), se comprueba que las universidades no implementan de forma constante el trabajo en campo para el abordaje de la geografía y los fenómenos socioespaciales en el país, porque el “bajo el porcentaje de la formación en la especialidad conlleva conocimientos restringidos y fragmentados al respecto, ya que no se abarcan áreas tan importantes como Geomorfología, Climatología, Vegetación, Cartografía y Geología” (Vargas, 2009, p.85).

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, Vindas (2008), expone:

El trabajo de campo no es requisito de los cursos universitarios de geografía y por el contrario es limitado, esporádico y en ocasiones ausente, se forma un panorama desalentador, donde los futuros profesores de Estudios Sociales tienen poco contacto con la realidad geográfica (...) esto explica entonces porqué gran parte de los colegiales del país llegan a la universidad sin conocer la propia geografía nacional. (p.4.)

Con el marco de enunciación ofrecido por los profesores Vindas (2008) y Vargas (2009), y sumadas a las precisiones hechas por Godoy y Sánchez (2007), es posible exponer que en el campo educativo y didáctico hay rezagos necesarios para seguir trabajando y planteando estrategias desde un currículo amplio. Pues desde allí, se aporta a los estudiantes y, sobre todo a los docentes en formación sobre los contextos sociales, políticos, económicos y culturales de los lugares que visitan, habitan y trabajan, ya que “no es posible asimilar, aprehender y comprender satisfactoriamente contenidos de la ciencia geográfica, hasta no visitar los lugares donde suceden los hechos geográficos” (Vindas, 2008, p. 2).

En definitiva, regresar a la historicidad de la geografía como ejercicio de construcción de conocimiento en el trabajo de campo, es una posibilidad para reflexionar y replantear como se han llevado a cabo las salidas de campo. Además, ya sea en espacios cercanos o locales, la salida de campo en la formación de docente lleva a entablar relaciones entre lo local y lo global. En esa línea las Giras -salidas de campo que se ejecutan fuera del país- son, según Vindas (2008), los “lugares que amplían y complementan las explicaciones que el docente imparte en su clase, permite hacer comparaciones entre países, conocer nuevos hechos geográficos que no se tienen en el territorio nacional y ampliar para el caso de Costa Rica, la dimensión que se tiene de Centroamérica” (p.6).

Llegados a este punto, hay varias tendencias analíticas en los trabajos descritos para los años 2006 y 2009 que pueden dar algunas nociones iniciales para observar las relaciones posibles entre la salida de campo y la formación de docentes en Ciencias Sociales en años posteriores.

- **Avances teóricos y la inclusión de nuevas categorías de análisis en la salida de campo entre 2010 a 2015**

Las salidas de campo permiten apropiarse los conocimientos teóricos y prácticos a lo largo de la experiencia, lo que lleva a resignificar las concepciones sobre el espacio geográfico y evidenciar las dinámicas espaciales junto a la elaboración de conceptos y elementos que permitan establecer relaciones concretas con el entorno. De ahí que la calle, el barrio, la ciudad se constituyen como espacios en los que se puede observar con detalle los saberes y las prácticas de la vida cotidiana. El futuro docente, en ese orden señalado, pone en juego su capacidad de comprensión con diferentes metodologías para establecer discusiones dirigidas a la producción de materiales escritos, visuales y audiovisuales, para Moreno, Rodríguez y Sánchez (2011) en la salida:

No solo se cubren los aspectos directamente relacionados con la temática a abordar, objetivo central del espacio académico, sino que también permite desarrollar una jerarquización y estructuración más compleja del espacio geográfico, posibilitando la construcción de un número mayor de relaciones entre la realidad y el pensamiento de los estudiantes, fundamental en la elaboración de la imagen del lugar (p.61).

De esta forma las vivencias, los aprendizajes y los imaginarios que se construyan a partir de la salida de campo, permean las experiencias y aportarán a las construcciones y reflexiones

de los estudiantes y docentes. A la vez, la ciudad como escenario educativo, se consolida y permite vislumbrar en ella contrastes socio espaciales, imaginarios urbanos, paisajes urbanos y la convivencia ciudadana. Los anteriores, se han contemplado erróneamente en una perspectiva fragmentada y, por ello, debe ser una postura elemental considerar la salida de campo como una apuesta pedagógica, porque puede ayudar a posicionar lecturas complejas de los espacios en su acercamiento con la realidad.

Por otro lado, la salida de campo “posee particularidades que la hacen esencial y necesaria no solo en el proceso de formación docente y en su aplicación en los contextos escolares, sino que fundamentalmente es un escenario de vivencia, resignificación de aprendizajes y construcción de realidades socio – espaciales” (Moreno, Rodríguez & Sánchez, 2011, p.55).

Al respecto, recientemente Moreno y Cely (2013), enfatizaron en el estudio del paisaje como una categoría conceptual y fundamental en la aprehensión del espacio geográfico. Su abordaje, se relaciona directamente con el desarrollo de las salidas de campo y con la construcción de habilidades de observación, comprensión e interpretación de las relaciones espaciales a través del entorno próximo, en este sentido los autores caracterizan la salida como

Una estrategia pedagógica en la educación de las Ciencias Sociales y de la Geografía en particular, que no se limita a concebirla como un instrumento, sino que en el desarrollo de la misma acontecen procesos que llevan tanto a estudiantes como a docentes aprender, des –aprender y re –aprender a partir de la interacción con los lugares visitados y vividos, tanto en la concepción de la salida de campo, como en el potencial de reflexión socio – espacial. (p.144)

El papel fundamental de las salidas de campo para la formación docente, en el desarrollo propuesto hasta este punto, se puede sintetizar en el mismo aporte que le hace al futuro

docente al brindarle herramientas y habilidades de organización y comprensión conceptuales, procedimentales y metodológicas frente a la organización del espacio que desea enseñar.

Por el año 2013 en Argentina, producto de la sistematización de las I Jornadas “*Formación del geógrafo y trabajo de campo. Reflexión acerca de su abordaje, articulación y reconocimiento curricular en la carrera de grado*” la salida de campo, como lugar analítico, se coloca en los debates que se den en el evento entorno al trabajo de campo y la formación de geógrafos. En palabras de los organizadores:

Este espacio se pensó como un lugar de encuentro entre profesores, estudiantes y egresados donde se articularon experiencias y se trabajó desde el dialogo y la participación. También se lo planteó como un ámbito donde no sólo se reflexione sobre la propuesta, sino que se problematicen posicionamientos políticos e ideológicos y se reconozcan y debatan aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos acerca del trabajo de campo y de la propia formación de los geógrafos. (Aichino et al., 2013, p.14)

Durante la jornada se dio espacio para reflexionar teórica-metodológica sobre la importancia del trabajo de campo en la producción y construcción de conocimiento geográfico en la formación del geógrafo, haciendo hincapié en la articulación entre conceptos, teorías y procedimientos metodológicos propios de la disciplina y de otras ciencias afines (Aichino et al., 2013) Tales encuentros permiten a docentes, estudiantes y egresados deconstruir y reconstruir conocimientos a partir del debate y la reflexión, en tanto, la formación desde los escenarios de discusión académica se torna como una posibilidad de acercarse y explotar otros enfoques metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y, en específico interés del evento reseñado, la geografía. Según Aichino et al, desde estos espacios se aporta:

Así mismo, dentro del campo de la educación en Argentina, Di Franco, Adrusso, González y Di Franco (2014) contribuyen a la conceptualización de la salida de campo en la formación del profesorado en el marco de las cátedras que orientaran como profesores: Introducción a la Geografía y Técnicas en Geografía. La salida de campo en esos espacios, de acuerdo con los autores, estimuló e impulsó la construcción de los conceptos de paisaje, territorio y espacio al mismo tiempo que potenció las posibilidades de manejo de los datos recopilados en la salida de campo mediante herramientas tecnológicas para la elaboración de una cartografía simple.

En este sentido, la salida permite abordar desde diferentes enfoques una variedad amplia de estrategias para la enseñanza- aprendizaje de la geografía, un claro ejemplo de esa fórmula es expuesto por García (2014), quien toma la salida de campo como estrategia didáctica focalizada a las imágenes como instrumento para la enseñanza de dos materias de nivel universitario: Geografía Física y Geografía Física Argentina.

La autora trata de desenterrar las bondades y los problemas que hay en el empleo masivo de las imágenes como insumos que acompañen el trabajo de campo, de esta forma, aborda su trabajo a partir de tres momentos “En el primero, busca identificar las principales definiciones o categorías de análisis que contribuyan al marco teórico, tomando como lineamiento básico la selección de autores y la selección de definiciones principales acerca de las ventajas del empleo de imágenes, bien sea fotos, mapas, imágenes de satélite, presentaciones con diapositivas o imágenes móviles” (García, 2014).

En segundo momento, selecciona los materiales de clases que durante ocho años consecutivos materializan la docencia de nivel universitario de materias Geografía Física y

Geografía Física Argentina buscando, particularmente, las imposibilidades de realizar salidas de campo en relación con los problemas del sistema educativos o en el contexto donde se encuentra la institución educativa.

Finalmente, García (2014) describe y compara los resultados de aprendizaje que se han obtenido en grupos que sólo pudieron trabajar con imágenes e imágenes móviles en una actividad dentro del aula ante la imposibilidad de una salida de campo. A partir de su análisis, la profesora García (2014) busca problematizar el uso de las imágenes como instrumentos para la enseñanza, pues si bien estas permiten un acceso fácil y rápido al proceso de aprendizaje su uso no trasciende de la descripción y observación de contenidos, en este sentido, la imagen como recurso no puede ser el único medio para analizar el espacio, sino por el contrario debe ser un complemento que en conjunción con otras estrategias como la salida de campo permita al docente en formación pensar y reflexionar sobre el espacio geográfico de forma dinámica.

Una experiencia didáctica para explicar y aplicar conceptos geográficos, la posibilidad de realizar con mayor frecuencia salidas de campo con alumnos. Estas experiencias de salidas se convierten en definitiva en una entrada al estudio de la realidad geográfica, que ayuda a ver el verdadero aporte de la comprensión de la Geografía para el desenvolvimiento de la sociedad. (García, 2014 p.12).

La salida de campo en la formación de docentes en Ciencias Sociales, o en la geografía, en lo comprendido y revisado del 2010 al 2015, aparece como una afirmación ineludible su riqueza práctica y fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje encauzados a educar sobre el espacio geográfico en sus múltiples funciones y relaciones.

- **La salida de campo en la actualidad, entre 2016 al 2020**

En el transcurso del año 2016 y 2017 se dan una serie de coincidencias y tensiones para abordar la salida de campo en la formación de docentes en Iberoamérica, especialmente, en las preocupaciones académicas españolas. En ese marco de referencia, y partiendo desde una mirada histórica, se rescata el desarrollo y la reorientación disciplinar junto a los avances y estudios geográficos para observar su transversalidad con el contacto, observación, interpretación y análisis directo del medio.

Así lo argumentan García, Lama y Jurado (2017) diciendo que la excursión geográfica universitaria posee una base histórica muy sólida y sus precedentes se remontan a los viajes de los naturalistas en los siglos XVIII y XIX, el viaje geográfico de la Escuela Francesa -Vidal de la Blache, De Martonne- y su influencia sobre la Societat Catalana de Geografia -Pau Vila, Lluís Solé- (p. 105).

Con lo anterior, se enfatiza en la importancia que tienen los estudios de campo como recurso metodológico para el reconocimiento y la caracterización de los paisajes. De esta manera, el campo como investigación se ha constituido como parte del método apropiado de la ciencia geográfica, ya que abarca el estudio de los espacios locales y espacios regionales con la intención de investigar, reconocer e identificar las contradicciones de la producción del espacio geográfico.

No obstante, hay que resaltar que existe una separación de los términos desde autores como Souto, García y Sousa, (2016) sobre lo que es trabajo de campo y la visita de estudio. En esa escisión, el trabajo de campo se considera como una actividad rigurosa acompañada de investigación y, por su parte, la visita de estudio se convierte en un acompañamiento de las

clases en una actividad que permite la comprensión de las propuestas del maestro sobre una temática y conceptos en relación con una realidad espacial. Así, desde la enseñanza de la geografía, se establece que el trabajo es un método de enseñanza y una forma de investigar, en dependencia, claro está, de cuáles sean los propósitos y contextos escolares en los cuales se aplica la metodología. De ahí que se reflexione el trabajo de campo como “(...) una herramienta investigativa, por otra parte, la investigación de campo como recurso didáctico tiene características específicas y se diferencia de la investigación en el campo como método de investigación. Como recurso didáctico, los viajes de estudio serían equivalentes a las clases abiertas” (Souto, García & Sousa, 2016, p. 3).

De la misma forma, es importante resaltar que los autores hacen énfasis sobre la relevancia que tiene considerar las direcciones en las cuales se plantea y ejecuta la salida de campo, pues es necesario diferenciar terminológicamente su objeto y sujeto de praxis, dado que, dentro de la planeación, como también en la investigación, se puede llegar a una confusión conceptual entre salida pedagógica, salida de campo, trabajo de campo y excursión geográfica utilizándose como si se tratara de sinónimos. En esa observación García, Lama y Jurado (2017), exponen que:

El abanico terminológico es amplio, distinguiendo (en ocasiones de forma confusa) entre la salida de campo, el itinerario didáctico, la excursión pedagógica, el trabajo de campo, el viaje o la excursión geográfica, etc. si bien la primera de estas acepciones ha acabado imponiéndose como término y fórmula en los currículos educativos, especialmente en la enseñanza superior. (p.105)

En ese esquema, las salidas que se realicen bajo el amparo de la didáctica y la educación geográfica en diferentes contextos y situaciones escolares, y con especial atención en la formación de docentes, tiene retos y variabilidades para orientar y proponer una metodología de enseñanza en un entorno abierto. Con lo precisado, se fundamenta y reflexiona sobre las

metodologías y procedimientos que se establecen bajo el marco de la enseñanza en campo, a su vez, se plantea que va más allá del trabajo de observación, el estudio empírico abarca objetivos y propósitos que se desenvuelven en las etapas de planeación, visitas previas, categorización de materiales, itinerario, recolección de datos en la visita, sistematización de la experiencia y reflexión por parte del maestro sobre su práctica.

Este hecho convierte a las salidas de campo en una actividad de enseñanza compleja e interactiva, que requiere de una buena preparación por parte del docente para que pueda tener éxito. En este sentido, una serie de requisitos se estiman necesarios para el correcto funcionamiento de la actividad de campo: El docente debe fijar unos objetivos reales y adaptados a las características del alumnado. (Vera & Muñoz, 2017, p. 195)

Así mismo, en los documentos encontrados para España, se profundiza en la elaboración de propuestas con una variabilidad de temas y lugares, planteando la articulación de la geografía y un aprendizaje significativo para establecer relaciones, análisis, explicaciones o abordar nuevas situaciones. El maestro en esa hipótesis busca favorecer el desarrollo del pensamiento espacial para potenciar las habilidades de interpretar y comprender la estructura; la forma y usos del objeto físico; y el sujeto social.

En el desarrollo de estos postulados se encuentra el reconocimiento del espacio urbano de Alicante y los municipios de Málaga y San Vicente del Raspeig, las experiencias didácticas aplican diferentes modelos y recursos para conocer el grado significativo de la experiencia en el aprendizaje. Por ejemplo, dentro de esos modelos, se encuentra la propuesta senderista: que se trata de una actividad de campo semi-dirigida.

(...)en este tipo de actividad el papel del profesorado es importante en el establecimiento previo del recorrido, en la exposición de las claves iniciales del ámbito y en la acción tutorial, siendo el alumnado (individualmente o en equipo) el

que protagoniza la mayor parte del proceso: indaga en las fuentes, sintetiza las ideas, plantea los objetivos y presenta los principales resultados. (García, Lama y Jurado, 2017, p. 107)

A partir de esto, se enfatiza en el manejo e integración de las TICs y, en esa misma perspectiva, de las estrategias didácticas para la enseñanza de espacio geográfico donde se orientan la utilización de cartografía digital, fotos aéreas y códigos QR. Es en esta combinación, que la salida de campo pasa a ser un aula de clases abierta y deja de concebirse e interpretarse como una estrategia más. “El uso del Web-mapping y, en nuestro caso, de los códigos QR no garantiza el aprendizaje por sí mismos, pues son considerados una herramienta en el contexto educativo, pero sí que abren un abanico de oportunidades para mejorar el aprendizaje centrado en el alumno” (Vera & Muñoz, 2017, p.195).

Las experiencias anteriormente señaladas permiten insinuar algunas novedades para entender la argumentación de la salida de campo en el aprendizaje y enseñanza de la Geografía o, mejor, de las Ciencias Sociales en su estructura metodológica. En las postulaciones genéricas expuestas, se evidencia la preocupación por recolectar datos y evidencias de contacto con el espacio geográfico, al mismo tiempo, que “(...) la salida de campo, en geografía o en muchas otras disciplinas, representa una oportunidad para fomentar la cohesión del grupo y la relación con el maestro” (Vera & Muñoz, 2017, p.198)

Para María Fernández y Marcela Fernández (2018) el trabajo de campo se convierte en factor central de su cátedra, porque el conjunto de prácticas/metodologías que se despliegan en el campo permite conectar al investigador, al docente, a los estudiantes con “lo real” (2018) En ese contacto surgen las evidencias empíricas para debatir y examinar el hecho geográfico con los supuestos de investigación y teorías explicativas de la geografía. En el trabajo de campo, se

da entonces “la posibilidad de sostener relaciones directas con el objeto estudiado, la oportunidad de conectar/interactuar con los actores sociales que contribuyen cotidianamente a (re) construir y a (re) definir el territorio” (Marengo 2013, citado por Fernández y Fernández, 2018, p.133).

Esta práctica permitiría “entrar en las dinámicas del territorio” reflexionado sobre los que lo producen y aportar “lo propio” y personal a la construcción de este. (Fernández y Fernández, 2018, p, 5).

Lo interesante de la publicación se halla en el uso que hacen de las tecnologías de la información geográfica (TIGs), en particular, de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), anclados al trabajo de campo. Además de ofrecer una alternativa de aprendizaje a los futuros profesores en el uso de las TIGs como estrategias, metodologías y herramientas para la “práctica” en contextos de enseñanza, la utilización de las SIG hace parte de la propuesta proyectiva que tiene la investigación para incidir en la planificación y el ordenamiento de lo que los autores señalan como ciudades intermedias.

Ese tipo de argumentos Fernández y Fernández (2018) los sostienen en función a su experiencia en la realización de salidas de campo, pues los pasos antes, durante y después constituyen una serie de etapas que se han elaborado para la articulación de la salida de campo con los objetivos de los proyectos de cátedra -contenidos conceptuales, perspectivas teóricas, trabajos prácticos, evaluación- y también en relación con inquietudes y demandas de los estudiantes.

De esta forma las etapas inicial, media y final componen el producto integral que puede presentarse como un informe final escrito, o un carácter de registro fotográfico y video que, en la consolidación de la investigación, sirve a los autores para vislumbrar la incidencia de la salida de campo en la formación geográfica de los estudiantes inscritos en las cátedras. “Trabajar en el campo nos permite practicar una “didáctica del encuentro” entendida como la construcción de saberes plurales que permitan alcanzar nuevas miradas/aproximaciones a través de prácticas disciplinares reconocidas, pero poco incorporadas a los currículos” (Fernández y Fernández, 2018, p.21).

En Chile, la revisión documental para el periodo comprendido entre 2016 y 2020 arrojó pocos trabajos que sintetizarán un estado de la cuestión sobre la salida de campo y sus usos posibles en la formación de docentes, ya sea en Geografía o en Ciencias Sociales. Sin embargo, dos publicaciones de Daniel Llancavil para el 2018 ayudan a analizar y entender el tratamiento que tiene la salida de campo en la reflexión académica en el país costero del continente.

En ambos textos, el autor aborda la salida de campo esquematizando el trabajo de campo en el sistema escolar chileno y la incorporación de contenidos geográficos en los planes y programas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en los últimos años. Lo anterior es relevante, porque las reformas curriculares impulsadas por el Ministerio de Educación de Chile, siguiendo la interpretación de Llancavil (2018), durante las tres últimas décadas, han disminuido sistemáticamente los contenidos geográficos en los programas de estudio. Elemento que aporta a que la educación geográfica este cada vez más ausente de la escuela chilena.

A lo anterior se suma un tratamiento didáctico de los contenidos caracterizado por una escasa renovación de las estrategias de enseñanza que aún conservan una clara

orientación positivista. De este modo, los fenómenos geográficos se reducen a un inventario de datos y distancias que no consideran la relación recíproca entre el ser humano y su espacio geográfico (Miranda, 2005, Moreno, Rodríguez y Sánchez, 2011; Santiago, 2007; citados por Llacanvil, 2018, p., 83).

En esa tensión presentada aparece el trabajo de campo para el autor, y lo plantea como una ventaja para el aprendizaje y enseñanza de la geografía, negociando y superando límites e imposiciones del currículo escolar. El trabajo de campo, lo toma Llacanvil, como el camino seguro para lograr actividades significativas en una reconstrucción de los saberes previos y la generación de nuevos aprendizajes en los estudiantes chilenos.

El autor abarca las potencialidades del trabajo de campo para la formación de profesores en Chile, sobre todo, desde su experiencia en la ciudad de Temuco y la revisión bibliográfica que aborda en ambos artículos. El planteamiento que desarrolla, lo centra en concebir el trabajo de campo como un ejercicio que favorece a profesores y alumnos para la enseñanza de la geografía como ciencia, a la par, de aportar a su formación ciudadana y a una educación para la sustentabilidad.

El autor llega a esas consideraciones siguiendo dos direcciones. En primer orden, desde una revisión documental que aborda las publicaciones producidas en el Ministerio de Educación Chileno y la revisión bibliográfica comparativa de textos que trabajan la salida de campo en la propuesta proyectiva de formación ciudadana y educación para la sustentabilidad). La revisión de literatura pasa por: Araya (2010); Moreno y Cely (2007); Delgado (2013); García, (2014); y Pulgarín (1998).

En segunda instancia, como docente que realiza salidas de campo, utiliza la propia experiencia para llegar a algunas conclusiones que acompañen la revisión documental y

bibliográfica. Llancavil (2018) realiza una secuencia didáctica para un trabajo de campo y lo hace en el lugar céntrico de la ciudad de Temuco manejando una metodología indagatoria. Para conseguir resultados sistematizables, articula la secuencia didáctica y la metodología indagatoria al trabajo de campo, con eso, el método de recolección de datos permanece en las etapas que le asignan un protagonismo central al estudiante y posicionan el rol mediador del docente en el proceso de construcción del aprendizaje (pág. 153).

Las etapas son: Focalización; Exploración; Reflexión; Aplicación; Evaluación. En consecuencia, la última etapa es la que logra condensar el punto de análisis que utiliza el autor para considerar al trabajo de campo como el ejercicio que favorece la formación de profesores y los alumnos de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, porque

En la etapa de evaluación, los estudiantes realizan la metacognición del proceso pedagógico desarrollado durante el trabajo de campo. Tres preguntas guían este momento: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí? y ¿para qué lo aprendí? Es un acto reflexivo que el estudiante realiza sobre su manera de aprender y el impacto que el conocimiento alcanzado tiene para futuros aprendizajes. (Llancavil, 2018, p.154)

En Chile, o por lo menos en la óptica Llancavil, el trabajo de campo es una apuesta de reflexión pedagógica y didáctica para quienes tienen o tendrán la misión de enseñar geografía en el sistema escolar (2018), de igual manera, el trabajo de campo guarda tensiones con el saber institucionalizado en el currículo escolar y continuamente exige estar renovándose para adaptarse a los cambios producidos en el Ministerio de Educación Chileno. Finalmente, el trabajo de campo y la metodología indagatoria entregan varias posibilidades para el estudio de las relaciones entre la formación ciudadana y la educación para la sustentabilidad, y las herramientas propuestas para la Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

Mientras tanto, por el 2018, para Fabian Araya y Lana De Souza (2018) la salida campo aparece como un desafío para la formación docente en Geografía, sobre todo, en lo que atañe al desarrollo del pensamiento geográfico. Simultáneamente los autores resaltan la pobreza de estudios empíricos relacionados con el desarrollo del pensamiento geográfico durante la formación de los profesores de geografía. Araya y De Souza (2018) plantearon una investigación de carácter cualitativo, definiendo una pregunta orientadora para la indagación que se modulara a las técnicas de búsqueda y análisis de información. Eso lo llaman los autores, como investigación no experimental.

Una de las características del diseño no experimental es que los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos (Hernández, 2010, citado por Araya y De Souza, 2018). Este diseño se utilizó para organizar el proceso de investigación de acuerdo a cada una de sus fases y etapas. Permitió sistematizar la indagación y reunir e interpretar la información cualitativa surgida a medida que se desarrollaba el proceso de investigación (p. 60).

La investigación no experimental les da a los autores la posibilidad de acercarse a los procesos de construcción del pensamiento geográfico en la formación de docentes, elaborando un instrumento de análisis que sigue los procedimientos didácticos para para la fabricación de conceptos propuestos por Vygotsky (citado por Araya y De Souza, 2018, siguiendo la interpretación que hace Campos, 2011). A la vez, sistematizan y analizan en una matriz digital los trabajos elaborados por los estudiantes durante su práctica obligatoria (2018) Los autores aplican de ese modo, el método que realizan con 45 estudiantes de profesorado en Geografía de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

Como resultado de los propósitos y la metodología que exhiben la salida de campo para la formación de profesores en Brasil, siguiendo el texto de los autores Araya y De Souza, es

pensada como la instancia de aprendizaje propicia para el desarrollo de la comprensión geográfica y la construcción de conceptos, siempre y cuando, sea mediada y dirigida a trascender la descripción del paisaje (2018) Así, tanto estudiantes como profesores en la salida de campo, establecen relaciones y observan críticamente los fenómenos producto de la comprensión, la exploración e interpretación de la información.

Por otra parte, en México para el año 2019, Pere Sunyer y Eulalia Ribera, hacen una contextualización de la educación en el país resaltando en una perspectiva globalizadora de las reformas educativas que pretenden reducir o eliminar algunas disciplinas de las Ciencias Sociales en los centros escolares. La salida de campo, para los autores, sirve para hacer un análisis sobre las transformaciones sociales y políticas; es decir, la salida de campo se da para conocer y generar soluciones y nuevas perspectivas al modelo neoliberal.

Los autores argumentan su discurso disciplinar desde las perspectivas teóricas y políticas de Reclus y Kropotkin. En tal arquetipo hipotético, abordan la salida de campo como una estrategia fundamental para una formación sensible que se detenga en la relación del hombre con la naturaleza, buscando fortalecer la solidaridad humana. La salida de campo como una posibilidad de estudio, donde el atractivo de la observación ayude a formar inteligencias cualitativas y afectivas desde la experiencia con el mundo exterior, dado que, los niños y jóvenes pueden asimilar conceptos que permitan la comprensión de procesos y fenómenos que para tomar una posición comprometida con el entorno que los rodea, al respecto Sunyer & Ribera (2019):

La propia orientación profesional de muchos geógrafos ha venido dada por la vivencia del entorno, del contacto con la naturaleza y la experiencia del mundo, no solo de manera directa, sino también indirecta, a través de lecturas, revistas y otros medios. Eliseo Reclus, Vidal de la Blache, Emmanuel de Martonne, Roger Dion y

muchos otros son ejemplos de ello. El mismo George Bertrand, uno de los exponentes de los estudios sobre el paisaje en Francia, lo expresaba de forma contundente: Hemos entrado en la geografía por los paisajes. Para comprender su forma y su funcionamiento. Por su belleza también. (p.20)

Del mismo modo, el artículo de manera exponencial presenta los postulados pedagógicos que dejaron los cimientos para las nuevas metodologías de enseñanza, en las cuales se habla de la práctica y el trabajo activo, por tal motivo Sunyer y Ribera (2019) refieren que “los métodos activos empezaron a proliferar desde principios del siglo XX en escuelas de primera y segunda enseñanza como las de María Montessori y Ovide Decroly. Sus propuestas pedagógicas se apoyaron en las salidas escolares como medio para la formación de los pequeños” (p. 25).

Con eso en mente, recuperando ese atractivo endémico del siglo XX, los autores plantean que los estudiantes desarrollan emociones positivas cuando entran en contacto con la naturaleza para posibilitar y potencializar el desarrollo de aptitudes, destrezas, ingenios, compañerismos y soltura de los jóvenes en formación. En esa misma sincronía, se da “un conocimiento integral del medio, la capacidad de síntesis, la predisposición al trabajo colaborativo, al mismo tiempo que un ejercicio de introspección y la empatía con los grupos sociales con los que se interactúa, son algunas de las habilidades y actitudes que pueden ejercitarse en una excursión con los alumnos” (Sunyer y Ribera, 2019, p.23).

Ahora bien, en los comienzos del 2020, para Núñez, Calderón, Ugas y Rivas (2020) hay que superar la visión de la salida de campo como estrategia didáctica y, en el mejor de los casos, mostrar evidencias que permitan caracterizarla como una vía metodológica para construcción social y totalística de los saberes. Para lanzar tal problematización, se localizan en la base de la

investigación desarrollada con estudiantes del profesorado en Geografía e Historia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico de Caracas. Tal investigación fue desarrollada por los autores, desde una reflexión interpretativa y fenomenológica, con un diseño de campo transeccional-un eventual (Núñez et al., 2020) La intención teórica con eso, parte de las intersubjetividades de los estudiantes como actores primordiales en el proceso de aprendizaje.

Metodológicamente los autores exponen que asumen una postura paradigmática partiendo de un enfoque subjetivista, socio-constructivista o interpretativo (Pérez Serrano, 1998, citado en Núñez et al., 2020) En ese orden de ideas, seleccionan un método fenomenológico, que, para decirlo en pocas palabras, resulta de la sistematización de experiencias y vivencias de los futuros profesores a través de entrevistas a profundidad, en lo que ellos llaman *la construcción social de la teoría*. Esa fórmula se simplifica, diciendo que es una manera de describir la realidad o un método para abordarla e interpretarla:

En este sentido, el investigador coloca dentro de paréntesis sus precogniciones y experiencias, para explorar desde la praxis de los informantes en primera instancia: ¿Cómo se concibe el trabajo de campo en su formación docente? ¿Qué aplicabilidad e importancia tiene lo vivenciado? ¿Es útil replicar la estrategia y lo aprendido en su ejercicio profesional? (Núñez et al., 2020, p. 35)

Al mismo tiempo, para apuntar que la salida de campo en la formación de maestros va más allá de su utilización como estrategia didáctica, parten del método fenomenológico propuesto por Husserl (1900; 1913; 1929; y 1970), considerando que hay unas pautas esenciales para cualquier investigación que priorice la sistematización de experiencias como método. La etapa previa o de clarificación de los presupuestos, la etapa descriptiva y la etapa estructural, son el orden metodológico de la investigación y, simultáneamente, se acompaña de ocho pasos

básicos, que van desde la lectura general de la descripción de cada protocolo o transcripción de las entrevistas, hasta la triangulación en la fase de interpretación que considera un franco diálogo de saberes (Núñez et al., 2020).

Como resultado de la investigación, se despliegan tres categorías fenomenológicas esenciales e individuales que emergen de la síntesis en la interpretación de la experiencia de los estudiantes en el trabajo de campo (Núñez et al., 2020) construcción de la identidad docente; desarrollo de la personalidad; estrategia pedagógica; y utilidad de lo aprendido para la vida profesional. Siguiendo a los autores, la salida de campo es mucho más que una simple estrategia didáctica porque sus aportes a la formación de docentes favorecen las cinco dimensiones del conocimiento: ontológico, epistemológico, axiológico, metodológico y teleológico.

En síntesis, el trabajo de campo propicia la construcción de unos saberes útiles para la vida profesional y personal de los estudiantes-docentes, toda vez que les empodera en: (a) el dominio en los planos conceptual, procedimental y actitudinal, (b) la transformación de sus cogniciones y visión de la realidad ambiental, y (c) les permite comprender las situaciones locales, reflexionar sobre sus potenciales causas y proponer alternativas para la prevención, mitigación y transformación de las realidades actuales, a fin de contribuir con el bienestar que conlleva a una calidad de vida en armonía con el equilibrio planetario. (Núñez et al., 2020 p.46)

En la literatura revisada para los años que comprenden el 2016 y el 2020 se decanta cierto desarrollo teórico y metodológico en la integración de la salida de campo como un componente necesario y tangencial a la formación de docentes.

Análisis Categorical

En el presente apartado se realizará un análisis sobre las tendencias y categorías que emergen en la revisión presentada de las articulaciones posibles de las salidas de campo en la formación de docentes en Ciencias Sociales.

Para empezar, es importante destacar como resultado del balance sobre las discusiones generadas entorno a la salida de campo, se encontraron de forma general tres categorías centrales: la primera, se enfoca a concebir la salida como estrategia didáctica; la segunda, como un recurso didáctico; y la tercera, como una metodología de investigación.

- **Estrategia didáctica:** la estrategia está ligada a un conjunto de técnicas, herramientas y recursos que inciden en el abordaje o realización de salida de campo y la cual está compuesta por una serie de objetivos de enseñanza y búsqueda de conocimiento que están definidos por un maestro bajo unos propósitos específicos, la estrategia tiene una visión holística e integradora.
- **Estrategia pedagógica:** se encuentra relacionada con todas aquellas acciones del maestro que buscan facilitar la formación y el aprendizaje recurriendo a técnicas didácticas las cuales conllevan a consolidar conocimiento.
- **Recursos didácticos:** el recurso didáctico tiene un objetivo más específico y puede conllevar a una delimitación en cuanto a su utilización, es decir, una herramienta empleada en una situación concreta de enseñanza. En el caso de la salida de campo, es concebida como un acompañamiento de los seminarios y es utilizada para emplear conceptos o teorías del aula de clase. Sin embargo, no es eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del maestro.

- Metodología de investigación: la metodología de investigación está relacionado con la técnica de recolección de información para el planteamiento de un problema o en el caso de las disciplinas como la historia y la geografía la salida de campo es fuente de información para la creación de hipótesis o solución de problemas en el ámbito investigativo.

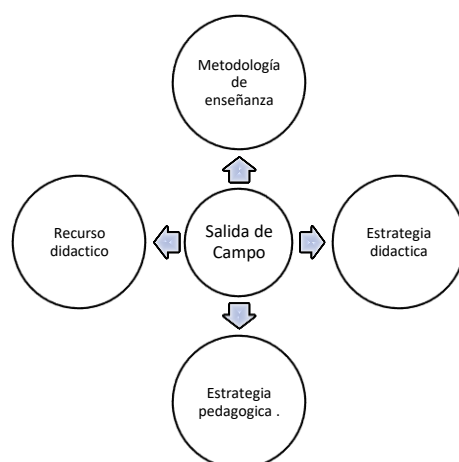


Ilustración 5 Salida de campo

Elaboración propia

Categorías recurrentes sobre la salida de campo

Se encontró que a partir del año 2014 hasta la actualidad (2020) se presentan en mayor medida investigaciones y propuestas teórico- metodológicas con categorías emergentes que le apuestan a la salida de campo un espacio propicio no solo para el aprendizaje, sino también para la investigación con los estudiantes de escuela y educación superior. De esa manera, surgen concepciones que se establecen desde la formulación de problemas, como también en la reflexión de la práctica y la puesta en marcha de metodologías de enseñanza con relevancia en la educación geográfica.

En estas categorías, se encuentra la salida de campos semidirigida, senderistas, totalística de saberes, y aulas abiertas. Todas se plantean como una reformulación epistémica que busca aportar diferentes metodologías para la enseñanza de la educación geográfica y las Ciencias Sociales. Es importante señalar que, pese a que su objetivo central, se encaminan a analizar el espacio y cada una comprende un conjunto de estrategias y características específicas:

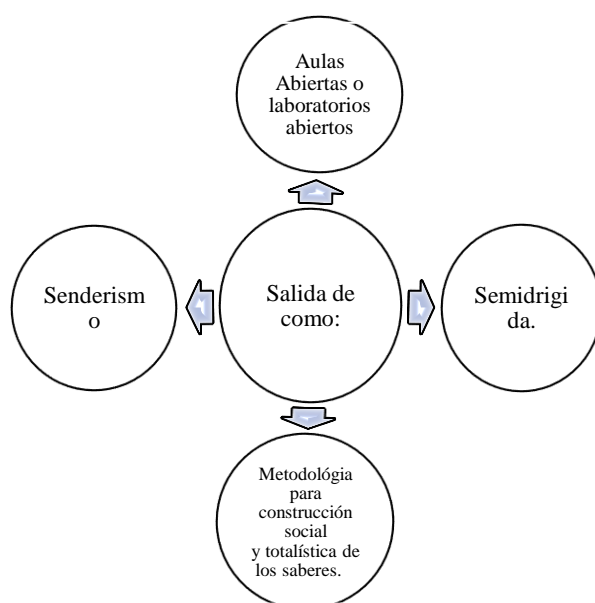


Ilustración 6. La salida de Campo a cuatro escalas

Elaboración propia

Categorías emergentes sobre la salida de campo

- Salida de campo semidirigida: las semidirigidas el profesor acompaña y guía, sin embargo, otorga al estudiante la oportunidad de protagonizar el proceso de investigación, dentro de esta apuesta el estudiante es quien escoge el tema de interés, esta categoría que emerge se argumenta la formación de profesionales ya sean geógrafos

o licenciados autónomos y autodidactas, el profesor como ya se menciona es quien propicia el espacio y los fundamentos teóricos, el estudiante es quien realiza el trabajo.

- **Senderista:** la salida de campo senderista está orientada a que los participantes tengan un acercamiento a los fenómenos que tienen lugar en el espacio geográfico, también conlleva a que se establezca una intensa interacción física y corporal entre el sujeto y el entorno natural, es importante resaltar que esta apuesta busca aportar una motivación aventurera para que el proceso de aprendizaje sea más significativo y se pueda construir desde la experiencia. Esta clase de salida busca que los alumnos desarrollen habilidades específicas para desenvolverse en el territorio ya sea desde la lectura de mapas, manejo de dispositivos, preparación de enseres básicos y el uso del diario de campo.
- **Totalística de saberes:** esta concepción apunta a entender la salida de campo como un camino fundamental para la construcción social de la teoría, es decir, la forma más provechosa de formular hipótesis y desarrollar, es estando continuamente en directo contacto el medio. De acuerdo con esa interpretación, las cinco dimensiones del conocimiento -ontológico, epistemológico, axiológico, metodológico y teleológico- adquieren relevancia y se potencian cuando el docente en formación participa de manera activa en el trabajo de campo.

Dentro de lo expuesto, se puede denotar que pese a la reorientación que se establece a nivel conceptual, la salida de campo en su aplicación didáctica, se sigue estableciendo como una categoría central para desplegar otras concepciones epistémicas, o en otras palabras, la salida de campo se concibe desde aristas múltiples, diversas y distintas miradas que expanden

los márgenes tradicionales y enriquecen la aplicación, utilización y proyección de la salida de campo en la formación de profesores.

Literatura y enseñanza de la geografía

En segunda instancia, persiguiendo el orden establecido, se hace una búsqueda y rastreo de las propuestas que se han realizado para la enseñanza de las ciencias sociales en espacial de la geografía con la posibilidad que presenta la novela como estrategia didáctica. En ese orden de ideas, para desarrollar este apartado se toma como referente la investigación doctoral denominada “Espacialidad Urbana y Educación Geográfica” por Nubia Moreno Lache. Del mismo modo se retoman cuatro trabajos de grado denominados: “La construcción narrativa de la ciudad; una mirada a lo literario y las representaciones de la vida cotidiana a través de la novela Satanás de Mario Mendoza” de Avellaneda Oscar, “La construcción narrativa de la ciudad una mirada a la relación entre seguridad y espacio urbano en la novela “La Ciudad de los Umbrales” de Mario Mendoza” de Ortiz Villanueva Jesús: Investigaciones que se acogen bajo una temporalidad entre el 2008-2017.

- **Investigaciones Doctorales**

Dentro de las investigaciones doctorales se encuentra una producción académica denominada “Espacialidad Urbana y Educación Geográfica” por Nubia Moreno Lache.

La investigación presenta una base teórica frente a la relación literatura, espacialidad urbana y vida cotidiana lo cual permite desarrollar un mayor espectro epistemológico frente a la relación literatura y enseñanza de la geografía, así como la ciudad como espacio para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

En primera instancia, Moreno (2019) en su disertación doctoral titulada *Espacialidad urbana y Educación Geográfica* busca plantear nuevas posibilidades en la educación geográfica que se ajusten a un mundo en constante cambio, enmarcado en la diversidad de las sociedades y los territorios contemporáneos, por ello, el interés de la autora ronda en analizar las prácticas socioespaciales de los sujetos en el espacio vivido. De ahí que se desplieguen tres categorías esenciales dentro del estudio: vida cotidiana, la ciudad y novela urbana.

El objetivo se enfatiza en establecer algunos aportes teóricos, conceptuales y prácticos que contribuyan a la construcción de una educación espacial, pero más allá, en la apuesta por construir caminos para una educación geográfica de la espacialidad.

La autora contempla la ciudad como tema de discusión y como categoría por analizar, pues cuando el ciudadano piensa en su transformación se convierte en objeto de tensión constante y permite que allí confluyan mutaciones y transformaciones urbanas que se reflejan en nuevas dinámicas y espacialidades, es decir, formas de vivir el espacio. De ahí que se busque motivar a los ciudadanos a pensar la ciudad como espacio para su enseñanza y aprendizaje, como medio, agente y objeto en la educación.

La ciudad, un lenguaje espacial para enseñar y aprender. Bajo este postulado, concebir la ciudad como un escenario educativo, se hace vital motivar a los ciudadanos a reconocerse en el espacio, valorar las espacialidades que construyen su cotidianidad y encaminarlos a comprender la geografía desde nuevas perspectivas (con ello se busca dejar de lado la perspectiva de una geografía enciclopedista, inmersa entre mapas y capitales, a una visión más nutrida y diversa) más aún, se busca reconocer que todos somos sujetos espaciales.

Según Moreno (2019) la geografía humanística recalca la importancia del ser humano a la hora de pensar el espacio biofísico, ya que este es el principal protagonista de las interacciones socioespaciales. Las geografías de la vida cotidiana (geografías personales) han generado aportes valiosos en tanto, han buscado rescatar el valor de las relaciones con el espacio, la espacialidad, la experiencia de las personas en los lugares y la relación con la vida cotidiana. Es por lo anterior que se fundamentan como esenciales en el acompañamiento de esta publicación.

Los sentimientos, las emociones, la evocación y el cariño al espacio se configuran como la base para constituir el lugar, es desde allí que se hace posible realizar una reflexión sobre conocimientos y comprensiones espaciales en los contextos urbanos. De ahí que este tome relevancia en la heterogeneidad que se constituye en los procesos de crecimiento exponencial de las urbes, desde allí nace la imperiosa necesidad de hablar de subespacios dentro de una esfera espacial más amplia.

Dentro del desarrollo la investigación, se realiza un especial énfasis en el valor de las experiencias espaciales de los sujetos que aprenden, de ahí que esas experiencias se reflejen por mecanismos culturales, en este caso la literatura. Desde una perspectiva humanística de la geografía, es posible hablar de la humanización del espacio, en tanto, la novela urbana y la geografía, permiten identificar vivencias y experiencias en los lugares, gracias a que la novela refleja el carácter subjetivo de los lugares, sentires, emociones, y formas de las personas al vivir el espacio.

La novela (en este caso la novela *Angosta*, de Héctor Abad Faciolince) y el espacio geográfico permiten develar imágenes, símbolos y esquemas espaciales, así como recrear espacios urbanos e imaginar diversas realidades espaciales. Son diversas las posibilidades a la hora de conjugar estas categorías, es por lo que durante el desarrollo de esta apuesta se utiliza

la novela *Angosta* de Héctor Abad Faciolince para buscar las formas de percibir, reconocer, construir, apropiarse, significar y vivir el espacio del barrio Chapinero, ubicado en la localidad 2 de Bogotá, en el centro oriente de la ciudad.

Chapinero como escenario ideal, se convierte en el espacio a analizar, sus transformaciones urbanas y la expansión de la ciudad reflejan una diversidad socioespacial rica en continuidades y discontinuidades. La novela *Angosta*, brinda un examen del espacio geográfico del barrio y le sitúa como escenario central de las interacciones humanas, de ahí que ayude a comprender las relaciones de la sociedad y la naturaleza. Además de su interés por mostrar y recrear la ciudad, específicamente el Chapinero por medio de la espacialidad como posibilidad vivencial que tienen los sujetos que habitan en ella; de otro lado, por el toque mismo de la novela que apuntan hacia la demostración de las categorías individuo-espacio-vivencia subjetiva.

- **Trabajos de grado 2008-2017**

En la búsqueda de propuestas encaminadas a lo planteado, se toman algunas investigaciones que tiene como fin último, relacionar los aspectos de la vida cotidiana y la literatura como herramienta de análisis social. Entre algunos de estos trabajos, es posible destacar: Ortiz, J. (2008) y Avellaneda, O. (2015).

La investigación de Ortiz (2008) se suscribe desde un enfoque metodológico cualitativo y un enfoque epistemológico socio-historicista, sus principales categorías analíticas se desarrollan en torno al desarrollo de interpretación de la novela urbana, la seguridad, espacio urbano, la ciudad y la comprensión de la dimensión simbólica y significativa en la narración literaria.

En un primer momento Ortiz (2008), presenta la relación entre las categorías conceptuales; seguridad y espacio urbano así como su interacción directa en la posible construcción narrativa de la novela urbana *La ciudad de los umbrales* del autor bogotano Mario Mendoza; novela que vislumbra por medio de sus páginas la realidad del espacio urbano presente en los años 80 en Bogotá, así como las relaciones que entretienen los ciudadanos con los lugares por medio de vivencias y relatos a través de los personajes de la novela urbana.

La novela urbana, posibilita crear marcos de análisis para la comprensión de la relación entre espacio urbano y la seguridad, que en este caso se vislumbra como el objetivo central de la investigación. De ahí que el autor considere que “en relación a la escogencia de la novela como objeto de estudio y su aportación al campo de la investigación social, ésta es tomada en cuenta por su capacidad de incorporar y absorber todas las posibilidades discursivas del mundo cultural existente, sus niveles lingüísticos y sus estados de conciencia” (Ortiz, 2018. p.4).

Al mismo tiempo la relación entre el espacio urbano y la seguridad se deriva de la espacialidad del sujeto, en tanto se cuestiona constantemente cómo siente, cómo percibe y cómo vive el espacio en el que se desarrolla. Ortiz (2018), agrega que el espacio urbano se convierte en el receptor de la producción y la resignificación de las interacciones y la categoría de seguridad no se queda solamente en el ideal del robo o atraco, sino en la incidencia de su conexión con el desarrollo de ciudad, en cómo se mueven las personas por ella y como se asumen los problemas sociales.

De ahí que se argumente epistemológicamente la categoría de *agorafobia*, dispuesta por Alicia Lindón en tanto que la percepción de la ciudad modifica hábitos y costumbres, y ello se denota en las descripciones narrativas de la novela “(...) es allí donde la gente común se siente

insegura; las calles llenas de prostíbulos, las zonas desagradables a la vista y la noche, todo esto constituye una experiencia para los protagonistas de la novela que terminan configurando una visión amplia y un sentido más profundo en la relación que establecen con la ciudad en la que habitan” (Ortiz, 2018, p.9).

En el mismo sentido correspondiente a la percepción de la ciudad, se puede vislumbrar la importancia de reflexionar y analizar los personajes que componen y transcurren en la novela literaria, pues son quienes habitan, piensan y viven la ciudad imaginada y son quienes permiten narrar las acciones en el espacio, así como los problemas y tensiones presentes en él. Al respecto Guzmán (2003), argumenta que

(...) la construcción de los personajes en la novela se realiza por la caracterización que el autor va haciendo de ellos en el transcurso de la narración. Ésta puede ser física (fisonómica), psicológica o, para emplear un término de Bajtín, cronotópica; es decir, espacio temporal. La descripción de un personaje también puede hacerse mediante el rol que el autor le asigna en la obra; o bien, a partir de un código de valores que le caracteriza; puede hacerlo por medio de sus gustos, preferencias, creencias, prescripciones, prohibiciones; etcétera. Y puede hacerse a partir de sus pertenencias individuales o grupales; así como por el auto y hetero reconocimiento. (p. 43)

De la misma forma, Avellaneda (2015) logra visualizar una linealidad a la cotidianidad narrada, teniendo como escenario la ciudad de Bogotá, donde se logra hallar una relación entre la categoría de ciudad, cotidianidad y espacialidades.

El interés de esta investigación se sitúa en la ciudad de Bogotá y en la representación narrativa de la novela urbana *Satanás* del autor Mario Mendoza. Uno de los objetivos evidentes es conjugar transversalmente el estudio de la narrativa con el estudio de la ciudad y la indagación sobre la vida cotidiana en la misma, de ahí que se tenga en cuenta como espejo las obras más

representativas de las décadas más recientes para alimentar esa línea narrativa de la ciudad desde de varios novelistas como: Luis Fayad con (Los parientes de Esther), Antonio Caballero (Sin Remedio), Santiago Gamboa (Necrópolis), Juan Gabriel Vázquez (El Ruido de las cosas al caer), entre otros.

La pregunta a la que pretende responder la investigación proviene de la diversidad de lecturas o miradas que se pueden establecer sobre la ciudad, de esta manera el autor busca por medio de lo investigativo responder el cuestionamiento ¿Cómo se narra Bogotá en la novela *Satanás* de Mario Mendoza? A partir de esta pregunta se muestran distintas posibilidades de responder a los procesos narrativos de la vida cotidiana en la novela como eje central y horizontal.

En consecuencia, el análisis se regulaba bajo los estudios interdisciplinarios de las ciencias sociales en concordancia con los elementos narrativos sobre Bogotá en la novela. Claramente el autor busca en un nivel más profundo analizar la novela urbana *Satanás* por medio de un análisis crítico literario desde una perspectiva interdisciplinar como también la búsqueda de la relación entre literatura y enseñanza de las ciencias sociales. El documento arroja entonces un estudio dividido en tres etapas que corresponden: en primera instancia al análisis de la obra y aspectos relevantes de la vida del autor Mario Mendoza, como también trabajos previos que preceden a la novela urbana que reflejan el modo en el que la ciudad es vista por el autor y la relación tenue con la narrativa urbana.

En un segundo lugar, se aborda el análisis de la obra literaria alrededor de categorías de las ciencias sociales en conjunción con un análisis crítico de la literatura, entre ellas se

encuentran la categoría del *espacio tiempo* como pieza fundamental para entender la obra de Satanás,

Partiendo de esta idea, y complementándola con los planteamientos obtenidos desde Mijail Bajtín en su teoría referente al cronotopo dentro de la novela, que puede ser entendida como “(lo que en traducción literal significa «tiempo-espacio») la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura.” (Bajtín, 1989). Podemos encontrar en el contexto de la obra de Mario Mendoza los elementos adecuados para hacer un recorrido espacial de Bogotá a lo largo de Satanás. Bogotá aparece entonces al interior de la novela de una manera que posibilita realizar una cartografía de la ciudad desde el plano literario. (Avellaneda, O. 2015. p. 40)

Así mismo, *la narrativa cartografiable* que confiere la enunciación y descripción de situaciones en lugares respectivamente referenciales.

Sin duda alguna, el centro de Bogotá aparece como el espacio en el que esta multitemporalidad y multiespacialidad, (categorías concebidas por Álvaro Bernal) son evidenciadas en su máxima posibilidad, debido a que en las calles de esta zona de la ciudad la mixtura de escenarios, formas arquitectónicas, condiciones sociales, manifestaciones culturales y sobre todo prácticas cotidianas se dan de múltiples maneras y convergen en una forma caótica que termina por ofrecer al lector una mirada de una metrópolis que tiene en su interior múltiples ciudades cada una de ella con sus calles, edificios, habitantes y culturas propias que se desarrollan en un mismo lugar. (Avellaneda, O. 2015. p. 46)

Entorno al espectro cultural, la categoría de *habitantes* invita a realizar un análisis profundo de quienes caminan la ciudad y esa vida cotidiana que circunda bajo dichos personajes con sus respectivas características socioculturales presentes en la realidad bogotana, “(...) en el desarrollo narrativo del relato, es posible evidenciar cómo el discurso del narrador omnisciente devela el carácter de los personajes y cada uno de ellos particularmente, por medio de sus diálogos, abre la posibilidad de evidenciar algunas particularidades que los constituyen social y

culturalmente en el entramado social que corresponde a la vida urbana.” (Avellaneda, O. 2015. p. 53)

Entre otras de las categorías se establece la de *violencia*, vista por el autor como la narrativa de la ciudad oscura en la cual se refleja no solo la problemática de la ciudad si no de un país,

En clave de soportar este argumento, es necesario tener claro que la obra toma lugar en el tiempo durante los últimos años de la década de 1980 en la capital, momento en el que el contexto político y social del país se encontraba frente al zenit de todos los 60 conflictos que impactaban a la sociedad colombiana de la época, a saber, el conflicto que libraba el Estado colombiano contra múltiples grupos guerrilleros y contra sectores del narcotráfico que por medio de ataques a la población civil sembraban el pánico al interior de los habitantes del país, en especial en la ciudad, escenario al que se había trasladado el conflicto por cuenta de todos sus actores y en el que los ciudadanos hacían las veces de espectadores quienes en adición a esta situación tienen que sobrellevar los elevados niveles de criminalidad e inseguridad propios de la ciudad a causa de las limitadas posibilidades de vida que esta ofrece. (Avellaneda, O. 2015. p. 60)

Por último, la categoría de *memoria* analizada desde la vida social, correspondiente a un momento histórico en el cual se desarrolla la obra como también con cada uno de sus personajes que refleja la ciudad y su vida en ella, una vida al interior de Bogotá en un respectivo tiempo que deja como huella la memoria de una ciudad habitada.

El uso de estas formas el interior de la producción literaria latinoamericana han revelado que cada vez más una amplia corriente de escritores buscan desarrollar sus obras en esta perspectiva, revelando elementos que constituyen la cotidianidad y el diario vivir de las grandes urbes suramericanas, por medio de líneas de trabajo en las cuales la ciudad no se limita como el lugar o ambientación desde donde se genera la historia, sino como un universo de posibilidades narrativas a las que accede el autor. (Avellaneda, O. 2015. p. 70)

Finalmente, la apuesta investigativa en concordancia con la creación de la propuesta pedagógica contribuye a la experiencia de procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias

sociales en un marco de la interdisciplinaridad. Desde allí, se toma la ciudad como foco de interés y fundamento de la propuesta analizada a través de las categorías mencionadas que se presentan a lo largo de la novela urbana *Satanás*, Avellaneda (2015) que es un escenario para aterrizar y comprender este proceso de enseñanza y la vida cotidiana al interior de la ciudad.

- **Artículos y divulgación científica**

En la misma horizontalidad sobre literatura y enseñanza de la geografía, se toman en consideración cuatro artículos de divulgación científica, los cuales están intrínsecamente relacionados con propuestas didácticas e interpretaciones del texto literario para la enseñanza de la geografía o temas afines a la ciencias sociales y humanas.

En primer lugar, el artículo “Literatura y salidas de campo: Una experiencia pedagógica”, El artículo propone identificar las características más importantes de los viajes académicos “salidas de campo” argumentadas como actividad pedagógica y recurso didáctico en la docencia, especialmente de la literatura. Este trabajo se basa en fundamentos y presupuestos teórico-literarios y pedagógicos, dado a que se evidencia una búsqueda de antecedentes históricos que relacionan, las concepciones que se han tenido para emplear las salidas de campo como medio de formación y escenario para la adquisición del conocimiento.

En ese sentido se busca una integración de la salida de campo en la enseñanza de la literatura, las categorías que se asemejan a esta propuesta son: Salida de campo, el viaje en la literatura, literatura de viaje, pedagogía de la palabra, pedagogía de la experiencia, textos y contextos literarios y logística de las salidas de campo.

Ojeda (2004) señala que la salida de campo es entendida como escenario de aprendizaje y recurso didáctico desde el ámbito pedagógico con los postulados de Rousseau para entender

que el aprendizaje debe estar relacionado con una apertura hacia el mundo exterior, como medio de conocimiento y formación de los seres humanos, así mismo, la mirada de Comenio sobre la necesidad de que el conocimiento empiece siempre por los sentidos, lo que sirve como justificación y explicación de los viajes o visitas de estudio para el aprendizaje de las artes. Con esto el autor conjuga las miradas pedagógicas de Rousseau y Comenio con la formación en las salidas de campo establecidas en la Universidad Pedagógica Nacional.

La salida de campo es un aula que se abre y se multiplica en extensas dimensiones del conocimiento, permitiendo que el estudiante diversifique y enriquezca su experiencia Ojeda (2004). De ahí que se base en las características y propiedades del viaje para conocer; pueblos, cultura, regiones entre otras, de una manera activa, participante y generadora de experiencia significativa. Al respecto Ojeda (2004) comenta que “(...) la formación, las salidas de campo hacen real y concreto el Currículo Flexible, la interestructuración y autoconstrucción del conocimiento, la autoestructuración de la personalidad del (la) estudiante, la verdadera creación y enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje y la dinamización y mejoramiento de los espacios académicos.

A partir de esa idea de integración curricular que permite hacer la salida de campo, se busca identificar y visualizar la importancia de la estrategia de la salida de campo en el ambiente literario y en los distintos espacios académicos. Es por ello por lo que el autor hace la relación entre el viaje y la literatura.

La Literatura es un viaje por la vida y la vida empezó hace muchos milenios y no sabemos hasta cuándo llegará. La Literatura es vida y la vida puede transformarse en Literatura. De esta manera, tenemos obras literarias que tratan acerca de la vida de un pueblo, de una comunidad, de un grupo, de una persona, de una época, de una región. (Ojeda. 2004. p.5)

Los viajes nos permiten reconstruir y construir los rostros, los cuerpos, la palabra, los vestidos, los colores, los sonidos, las acciones y los pensamientos de otras personas a través del paisaje, las casas, los edificios, los caminos, las comidas y los

discursos que escuchamos, vemos, olemos, gustamos, palpamos, observamos, seguimos, sufrimos y gozamos. (Ojeda. 2004. p.6)

Dado que existen obras literarias antiguas y modernas que reflejan una época, una sociedad y un espacio, se recalca la importancia de estas pues permiten comparar espacios, culturas y paisajes a través de la imaginación. Del mismo modo, la vida humana también se refleja en el texto construido y reconstruido por los viajeros, y el viaje en sí, es la motivación e inspiración de las obras literarias. Ojeda (2004) Resalta la vinculación que existe entre la obra literaria en general, con la cultura, el arte, la educación, la historia y la sociedad, características que permiten que el conocimiento directo de los contextos de generación y producción de la obra literaria ayude a su goce y comprensión. De aquí que las Salidas de Campo organizadas contribuyan de manera efectiva al enriquecimiento de la experiencia literaria.

(...) la obra literaria no sólo crea en nuestro recuerdo e imaginación, caminos y viajes sino que se ofrece como inspiradora y motivadora de viajes reales: estos que podemos realizar siguiendo la huella, la ruta de un protagonista, de un personaje, de un pueblo, de un grupo o de una pareja. Como la de Moisés y los Israelitas en el Exodo; como la de Ulises y sus argonautas en La Iliada, como la de Arturo de Coya y Alicia en La Vorágine, como la de Aureliano Buendía y Ursula en Cien años de Soledad, como la de Juan Preciado en Pedro Páramo, o como la de Geo Von Lengerke y el Estado de Santander en La otra raya del Tigre, etc. (Ojeda. 2004. p.10)

Como se evidencia la postura del autor, invita pensar la novela como fuente de inspiración, la cual no solo conlleva a imaginar lugares que no han sido visitados, sino también propician la indagación (ya sea histórica, social o geográfica) y la motivación de su vista. Es decir, las experiencias en las salidas de campo trascienden temporalidades que van más allá de la realización propia de en los lugares y tiempos estipulados. Al hacer un análisis transversal del viaje de estudio y el texto literario Ojeda (2004) permite comprender las realidades subjetivas que se crean en esta apuesta de aprendizaje, donde se pueden establecer nuevas ideas e interpretaciones del espacio dado la interacción con el medio desde distintas esferas.

Así mismo, relacionando el rastreo y búsqueda de la investigación con propuestas en el aula, el artículo de Margueliche (2014) proporciona una idea que surge en el contexto de la carrera de posgrado Maestría de Paisaje, Medio Ambiente y Ciudad de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, en el seminario denominado “*Arquitectura y naturaleza en Sud América*”. El tema seleccionado por el autor para trabajar es el seminario: “*Literatura y naturaleza en el Facundo de Sarmiento*”; Dentro de este trabajo se evidencian las lecturas e indagaciones sobre la relación que se puede hallar entre literatura y la geografía, con lo cual, el autor promueve una mirada hacia las realidades urbanas a través de determinados autores y textos, con el fin de ampliar las herramientas de lectura y análisis desde una geografía de la percepción y humanista como también desde una geografía cultural.

El trabajo de Margueliche (2014) intenta acercar desde la literatura una lectura sobre lo que puede llegar a ser la ciudad, para ello el autor procura abarcar una relación entre los textos literarios y la geografía tomando obras y autores que han aportado miradas sobre el concepto de ciudad, la naturaleza y el paisaje. Las categorías que se representan en esta propuesta de lectura de ciudad son obras, textos y autores diferentes, los cuales presentan la ciudad y la naturaleza desde otras percepciones y subjetividades por ejemplo: desde la mirada determinista Sarmientina pasando por los relatos del Flâneur y su “vagabundo urbano”, hasta Beatriz Sarlo (2009) con su mirada actual de la ciudad dividida por una brecha económica y apropiación espacial, lo que la autora denomina “la ciudad de la mercancías”: entre el shopping y los vendedores ambulantes. Y la paisajística y cultural con la obra de Estambul. Ciudad y Recuerdos de Orhan Pamuk (2006).

Con las anteriores referencias el autor evidencia y resalta los antecedentes que dan relación entre literatura y geografía, comprendiendo momentos que se suscriben bajo las

primeras obras literarias y estudios geográficos que fueron relevantes en el desarrollo de la humanidad y el pensamiento geográfico. Literatura y geografía y/o geografía y literatura. Esta herencia literaria de la geografía la remonta a los estudios de los griegos dado a que los geógrafos de la antigüedad hacían mucha referencia a la filosofía o la mitología y a la literatura. En esos momentos, la literatura se inscribía en el ámbito de la naturaleza y del cosmos, así como lo relaciona Margueliche (2014) con las primeras expediciones y viajes relevantes en el nuevo mundo

(...) en el siglo XIX, la figura de Alexander Von Humboldt viene a proponer que la literatura es la única capaz de exponer el sentimiento de la naturaleza. Humboldt planteaba: “Pasamos de la esfera de los objetos exteriores a la esfera de las percepciones (...) ese espectáculo de la naturaleza no sería completo si no consideramos cómo se refleja en el pensamiento y en la imaginación (...)”. De esta manera, la literatura es considerada como una fuente de imaginación científica, de estimulación intelectual, capaz de despertar deseos, de influir en los gustos y de incitar a la acción. Después de este autor, Eric Dardel (1952) influirá en la ola geoliteraria una encrucijada de dos mundos: el físico y el humano dado a que en sus obras recurre a la literatura (Margueliche. 2014, p.3)

Con lo anterior, el autor invita no solo a replantear esa geografía descriptiva, sino que también le atañe el valor de lo humano desde la expresión de la vivencia humana, hablando de una vinculación con los lugares y con los elementos de la naturaleza que da como resultado una simbolización escrita de la Tierra. Otro análisis que surge a partir de los antecedentes se estructura bajo la influencia del medio geográfico o de los conocimientos que circundan en el entorno del autor que le permiten describir o hablar sobre los lugares

Según el análisis que resulta de la propuesta del autor para hablar de la ciudad desde distintas obras como autores, brinda exactamente el panorama para entrelazar los distintos enfoques que tiene la geografía humana para acercarse al objeto de estudio en este caso la ciudad. Sin acudir a la profundidad de cada texto literario es evidente la intención por parte de

Margueliche (2014) de denotar que la ciudad es un espacio de múltiples lenguajes que está sujeto a las percepciones como interpretaciones.

(...) Mientras que la fotografía y la pintura exponen extensamente visiones sincrónicas del espacio, la literatura, gracias al “continuum” literario, restituye una percepción diacrónica de su realidad. Una de las funciones de la literatura es dar sentido a las cosas, y la ciudad actual, fragmentada e ilegible, tiene una necesidad particular de ello. (Margueliche. 2014, p.4)

Como se menciona el autor toma cinco categorías para interrelacionar la geografía y la literatura:

- La política, vista desde la organización naturalista y determinista del espacio.
- La perceptiva, en relación con las experiencias subjetivas del autor.
- La económica, como lo menciona el autor la ciudad de las mercancías y de las brechas socioeconómicas.
- La espacial, las apropiaciones del espacio y la relación entre flujos y fijos que dan sentido al lugar.
- La paisajística, el paisaje cambiante y dinámico que vislumbra la trayectoria histórica y cultural de un espacio.

Con cada una de las categorías el autor establece una relación literaria con lo cual evidencia que:

La literatura permite comprender y determinar la incidencia de factores sociales, culturales y afectivos que corresponden a la regulación del individuo dentro de un núcleo social, modificando la concepción de espacio y evidenciando las percepciones espaciales como reflejo de la cultura en la cual se desarrollan los sujetos en general. La literatura es un tipo especial de saber. (Margueliche. 2014. p.15)

La afirmación anterior, refleja que no solo existe una relación entre literatura y geografía para poder comprender y determinar los factores sociales y culturales correspondientes al núcleo de una sociedad, sino también permite conducir al concepto de espacio y la comprensión de la cultura y en esta relación desarrollar un análisis más amplio de la trama de cada historia. Por estas razones, el autor afirma que cada obra seleccionada se basa en una interpretación diferente de una misma categoría (como ciudad), las obras literarias intentan obtener información y conocimiento sobre un espacio específico, lo que conduce a un viaje geográfico a través de la literatura. Esto permite a los lectores leer y releer signos, imágenes y símbolos, lenguaje cultural que se decodifican en la realidad.

Se descubren espacios nuevos, la ciudad va cambiando en lente del lector, se viven diferentes escenarios; muchos de ellos desde lo particular de la cotidianeidad y allí se empiezan a tejer nuevas realidades espaciales.

Literatura, lectura y pedagogía artículo escrito por el profesor Jesús Alfonso Cárdenas Páez, también invita a realizar un acercamiento a las discusiones presentes en el campo de la literatura, pues genéricamente se presenta a esta como instrumento meramente académico o desde otro extremo ligada a objetos sin un profundo fundamento, relacionada a un valor meramente estético de autodesarrollo, es desde ahí que surge la propuesta de buscar posicionar la literatura como un *objeto pedagógico*, el cual brinde un acercamiento al conocimiento como arte primaria.

“La literatura surge de la vida, la recubre y avanza para cubrir los intersticios donde la ciencia no llega, siempre adelantándose o retrasándose con respecto a ésta” Cárdenas (2017) p.2 con esta afirmación, se pretende dar inicio a un proceso de reflexión y crecimiento, pues pretende vislumbrar el valor intermedio entre la ciencia y la literatura, siendo esta última un

intermedio social, que rescata los valores humanos de nuestra existencia, brindando una visión totalizante de lo humano, desde la poesía, arte, lenguaje y la visión de mundo subjetiva.

Es a partir de lo humano y del carácter sorpresivo de la literatura que esta relaciona diversos aspectos su configuración subjetiva, en tanto lo sensorial, experiencias, sensibilidad, imaginación y comprensión de las realidades sociales cotidianas, logran fundamentar una base epistemológica que proyecta una óptica de entendimiento y permite construir lo literario como objeto de enseñanza, así “como cultivar el cuerpo, el alma y el espíritu a través de la interdiscursividad propia de la literatura”. (Cárdenas. 2017. p.23)

Determinar la creación literaria como poesía o poiesis, permite relacionar la inteligencia, la imaginación y la sensibilidad, desde donde es posible establecer nuevas perspectivas que inviten a imaginar, sentir y conocer el mundo vivido y percibido, agregando a esto el proceso lúdico que puede ofrecer la enseñanza de la lectura. Cabe señalar que se hace un especial énfasis en comprender que “la literatura como poesía es objeto de formación, pero como arte puede ser objeto de enseñanza” (Cárdenas. 2017. p.4)

Por otro lado, Cárdenas (2017), permite profundizar lo mencionado, al resaltar la poesía como representante de las interacciones del hombre consigo mismo y “(...) nos revela el poder creativo de la literatura desde la intuición o ejercicio feliz de la sensibilidad que capta de manera profunda e iluminada el mundo para revelar la totalidad, atenazada y, también, vertida de manera sensorial, sensual, sensible, expresiva e impresiva a través del cedazo expresivo de la subjetividad”.

En ese mismo sentido, todo aquel que puede verse sumergido en la ampliación de su capital cultural a partir de la experimentación y el relacionamiento con una obra de arte, pasa

por un proceso de transformación de su ser al realizar aquella experiencia, pues aquella muestra de arte, presente frente a un estudiante, se encuentra cargada de una experiencia diversa y libre a niveles estéticos y poéticos.

Para concluir, el entender la literatura como arte, permite que la imaginación se constituya como valor principal, y permita constituir nuevas formas de vivir y experimentar el mundo que rodea al sujeto. Así como lo respalda Cárdenas (2017)

Así, el ser humano se convierte en habitante de mundos donde se pueden experimentar otras formas de vida, de gozo, de amor, de dolor, de miedo, de incertidumbre, de verdad, de lucha, de muerte. Al situarse en este nuevo mundo de vivencia y de experiencia, la literatura nos ofrece una alternativa más allá de la mimesis y de la diégesis, hacia la participación en otras formas de vida a las cuales que no transitan por los caminos trillados de la costumbre. (Cárdenas. 2017. p.2)

En ese mismo orden de ideas, el análisis de los diversos elementos que permiten trabajar la novela literaria, en la enseñanza de la geografía logra demostrar algunos aspectos relevantes. Ante ello, Moreno Jennifer en *Regreso a Scorpio City. Un análisis geográfico al Libro de Mario Mendoza*, publicado en el año 2013, refiere un acercamiento al reconocimiento de algunas dinámicas espaciales, por medio de los personajes descritos a lo largo de la novela, quienes narran aspectos de la ciudad desde su propia subjetividad.

Del mismo modo, Moreno (2013) explicita que es posible vislumbrar diversos espacios geográficos elaborados por vínculos de elementos descriptivos, imaginativos y perceptivos, que posteriormente tras ser contrastados con sus realidades actuales, develan transformaciones y permanencias espaciales en el seno del fenómeno urbano contemporáneo, situado en la Bogotá de los años 90.

Como referentes teóricos se hace alusión a algunos trabajos realizados por Alicia Lindón, en el texto *Tratado de Geografía Humana*, así como temáticas referidas a la geografía de la percepción, y la cotidianidad y enseñanza de la geografía. En ese orden de ideas, la geografía de la percepción se establece como eje central para el desarrollo de la investigación.

Las sensibilidades presentes en los espacios y su relación con los personajes de la novela permiten vislumbrar algunos elementos centrales a la hora de analizar la novela y el espacio literario que habitan, es desde allí que Moreno (2013) afirma que “Los sujetos que habitan la ciudad establecen relaciones entre sus espacios cotidianos a partir de lo que experimenta el cuerpo por medio de los sentidos, nuestros personajes por ejemplo encuentran que el recorrer los mercados y avenidas despierta impresiones, olores, sabores, sonidos y sensaciones táctiles que evocan otros espacios y momentos vividos”. (Moreno. 2013. p. 52)

Es por medio de esas relaciones espaciales que es posible concebir el espacio como un lugar dinámico y sujeto a las representaciones subjetivas de sus habitantes, de ahí que sea posible identificar espacios a dos niveles según lo dispuso el geógrafo chino-estadounidense Yi Fu Tuan, el cual describe las Topofilias y topofibias y que Moreno, describe por medio del análisis de los personajes de la Novela *Scorpio City*.

Finalmente, Moreno (2013) invita a pensar la configuración del lugar como un espacio sujeto a posibilidades de pintarse y describirse con palabras, por tanto, las narrativas literarias o urbanas permiten realizar descripciones de lugares experimentados en tiempos y espacios que cambian continuamente, pero presentan características inmutables. Es así como variadas obras narrativas nos permiten realizar una estructuración enriquecida del ámbito de la ciudad; pieza medular, como lugar habitado por múltiples actores, con diversas realidades e ilusiones que se entrecruzan en una serie de situaciones creando el tejido social.

Análisis categorial de literatura y geografía

Dentro del recorrido bibliográfico es posible evidenciar tres recurrencias categoriales para abordar la temática *literatura y geografía*, estos ejes son pieza fundamental para el abordaje de las propuestas pedagógicas e investigaciones en torno a la didáctica de la geografía y la literatura como posibilidad de enseñanza. Autores como Avellaneda (2015), Moreno (2013) y Ruiz (2017) abordan la categoría de *vida cotidiana*, para dar sentido y relación a una apuesta pedagógica que integra la novela y la vida del estudiante.

Vida Cotidiana: En las novelas que se retoman de Mario Mendoza por los autores Avellaneda (2015) y Moreno (2013) se visualizan espacios referidos a lugares existentes, donde se mencionan, localidades, barrios y calles, esto entendido como una expresión misma de la cotidianidad basada en interacciones de la vida social, desde lo simbólico, el ámbito familiar. el juego entre otras actividades que se materializan en los espacios de forma pluricultural y que dan sentido y orden al mismo y son posibles de vislumbrar dentro de la obra.

Otra de las interpretaciones de esta misma categoría la retoma Moreno (2019) presentando un análisis de como las experiencias en los lugares descritos en la novela permiten hacer un contraste de las experiencias reales de quienes habitan estos espacios, donde se crea una conexión significativa con la novela, articulando una especialización entre lo descrito en la obra y lo vivido, una forma de lectura del espacio que trasciende lo topográfico y toma los recuerdos, los símbolos e imaginarios como fuente de análisis.

Así mismo dentro de las propuestas encontradas la categoría de *paisaje literario* va intrínsecamente relacionado con la apuesta de literatura y geografía.

Paisaje literario: El paisaje dentro de las obras literarias ha sido evocador de sentidos y sensaciones, es por esto que los autores Margueliche (2014) Ruiz (2017) construyen un análisis entorno a esa complejidad subjetiva y reveladora de los aspectos del paisaje literario, como lo es la naturaleza, descripción de lugares, aspectos de la cultura y las costumbres o el caso de develar olores y sabores que transportan a un paisaje multisensorial. Esto permite al autor tomar distintas linealidades del saber geográfico como también la fuente narrativa.

Ciudad: La Ciudad se dispone como eje central en las diversas investigaciones analizadas puesto que esta se establece como espacio multicultural y esencial que permite establecer un nicho de posibilidades de comprensión de dinámicas de la vida cotidiana, así como las espacialidades propias desde la diversidad de perspectivas. Se puede adicionar, que desde las perspectivas de Ruiz (2017) y Ortiz (2018) La ciudad se convierte en un reflejo de las culturas de sus ciudadanos, lo cual permite que los espacios estén en un proceso de constante transformación, así como también explicitan el valor subjetivo que adquieren los espacios de la ciudad, permitiéndole cargarles de sentimientos, sensaciones y emociones.

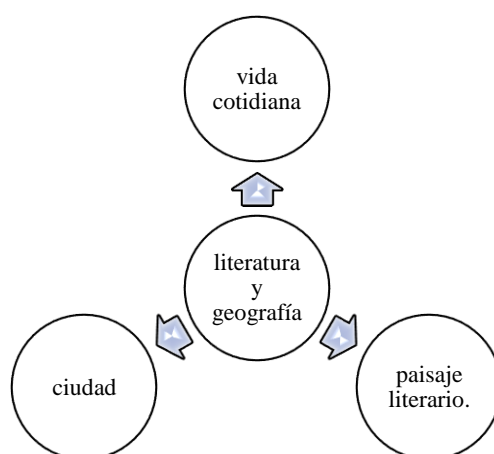


Ilustración 7 Literatura y geografía.

Elaboración propia.

Categorías recurrentes sobre Literatura y geografía

Por otro lado, se encontró que a partir del año 2017 hasta la actualidad (2019) se exhiben investigaciones con categorías emergentes que le apuestan a concebir la relación literatura y geografía desde una perspectiva diversa y creativa que permite vislumbrar alternativas que complementen el trabajo realizado e interrelacionen otras áreas del conocimiento, no solo geográfico o literario sino desde la interdisciplinariedad de ambas.

Se puede señalar que pese a ser un marco referencial emergente, se busca paulatinamente establecer sus propias concepciones epistémicas y teóricas que permitan seguir proyectando, la literatura como una estrategia didáctica en los espacios formativos.

Entre estas categorías emergentes, es posible encontrar las espacialidades, la narrativa cartográfica, la percepción espacial y el viaje literario. Cada una de ellas, se dispone como un espacio nuevo y abierto que permite aportar y encaminar las discusiones prácticas y teóricas frente a la posibilidad y utilidad narrativa o literaria en las diversas áreas del conocimiento. Cabe resaltar que, aunque la discusión central se enfoque en analizar las posibilidades de mediación e intervención cada categoría se ve manchada por estrategias y objetivos distintos:

Viaje literario: el viaje es una categoría que emerge de esa posibilidad de conocer a través de la imaginación los lugares descritos en las obras, e incentivar a crear su propia imagen de ellos visitándolos desde una realidad distante pero también como una oportunidad de vivenciarlo, autores como Ojeda (2004) hacen una relación pedagógica para integrar el viaje desde la literatura y viceversa, enfatizando en obras de origen colombiano que proceden de eventos y lugares existentes en la actualidad y que pueden ser fuente de inspiración y de conocimiento, ya sean de carácter experiencial o contruidos a partir de su formación propia.

Espacialidades: los estudios espaciales como categoría emergente, son el resultado de una diversidad de discusiones y están presentes en varios campos, de ahí que se desaten inquietudes, planteamientos y alternativas que nutran constantemente la enseñabilidad del espacio geográfico, así como sus componentes. Esta misma categoría la retoma Moreno (2019) en tanto dispone su interés en desarrollar una posibilidad diferente de leer el espacio geográfico articulada con la novela urbana, y resaltar la importancia del reconocimiento propio de los habitantes de la ciudad como sujetos espaciales.

Percepción espacial: esta categoría emergente se genera a partir de la relación entre los individuos y los lugares, pues se conciben como escenarios de discusión cargados de contrastes, posibilidades, dinámicas y diversidades socioespaciales que requieren de un análisis continuo desde la multiplicidad de perspectivas.

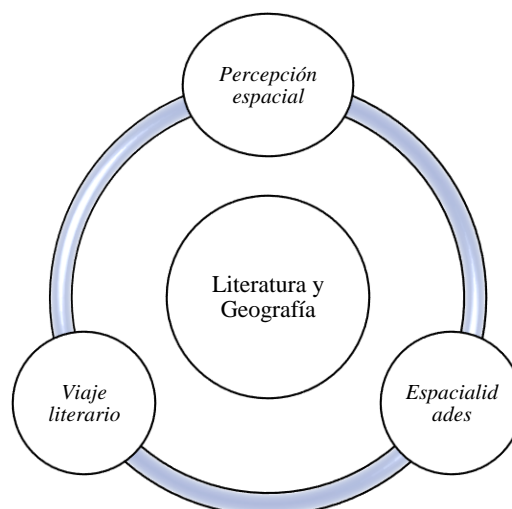


Ilustración 8 Literatura y geografía II.

Elaboración propia.

Categorías emergentes sobre Literatura y geografía

- **Algunas consideraciones**

La salida de campo, siguiendo las líneas analíticas de los trabajos revisados, es un ejercicio de investigación-acción que se establece como una categoría central para la formación de maestros y, a la vez, despliega todo un conjunto de concepciones epistémicas y metodologías para su ejecución. Las continuaciones y emergencias planteadas al final del texto son un panorama inicial del estado de la cuestión y necesita ser revisado, reorganizado y replanteado a la medida que se hallen más fuentes y se produzcan más reflexiones.

Además, los trabajos presentados en este documento permiten establecer una serie de conceptualizaciones frente a la salida de campo elementales e importantes para analizar su aporte en los escenarios de formación escolar, pero, sobre todo, en los contextos universitarios donde se forman docentes. La salida como escenario de práctica, requiere de un ejercicio reflexivo constante que lleve a los estudiantes a pensar las metodologías, estrategias y recursos en el antes, durante y después, para reconocer los retos y posibilidades que hay frente a la salida de campo como componente fundamental de su formación académica y personal.

Es importante resaltar que la salida campo se ha reflexionado desde el enfoque de la formación de docentes en Geografía, que, para la formación de docentes en Ciencias Sociales, diagnóstico que evidencia el uso de la salida de campo como un elemento integrador de las disciplinas y ciencias, y se transforma, en una apuesta para la formación de maestros en Ciencias Sociales. De manera semejante, la salida de campo se ha fundamentado como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento geográfico. También es importante abarcar que dentro de las investigaciones propuestas en el documento se encuentra una variedad terminológica para abordar la salida de campo. (trabajo de campo, entrada en campo, visitas de estudio, salida pedagógica, excursión)

En el marco de esta investigación, es importantes rescatar las categorías preestablecidas y los nuevos aportes, aún más, si se considera que lleva a generar debates, proyecciones y propuestas de una integración curricular, de una metodología investigativa transdisciplinar y de un proceso dialógico con otros campos del conocimiento en la formación de docentes en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco educativo es comprendido mayoritariamente por los autores analizados en este texto, como un proceso que tiene un desarrollo estructurado a partir de un antes, durante y después atravesados por una serie de objetivos que necesitan ser materializados, en este caso, la salida de campo es el medio por el cual el docente logra llevar a cabo ese conjunto de metodologías, estrategias y recursos fuera del aula.

En el caso específico, de las ciencias sociales y la geografía, la salida de campo es un espacio que busca propiciar la reflexión en los estudiantes, por ello no es de extrañar que muchos de los trabajos analizados en este balance se encuentren cobijados en los enfoques sociocríticos, fenomenológico, hermenéuticos, hipotético-deductivos, socio-constructivista o interpretativo. En esos documentos la experiencia, la observación y la reflexión son centrales, como se puede denotar en el balance elaborado del 2006 al 2009, los docentes dan una mayor prioridad a una serie de elementos y lo conjugan con categorías conceptuales como lo son paisaje y espacio geográfico, pues a partir de la salida se logra reconstruir y construir los rostros, los cuerpos, la palabra, los vestidos, los colores, los sonidos, las acciones y los pensamientos de otras personas a través del paisaje.

Por su parte, la literatura como herramienta didáctica posibilita la apertura de una propuesta compleja y rica frente a la utilización del texto como fuente de información. Como resultado analítico de las investigaciones propuestas, se postula que las fuentes literarias y documentales se constituyen como un primer puente entre la imagen de un pasado (cercano o lejano) y los espacios actuales representados a partir de las subjetividades propias, por otro lado, el ejercicio se enriquece en tanto las actitudes de los estudiantes se forjan de manera activa, crítica y creativa al ser partícipes de un proceso de construcción propia (ampliando su capital cultural) y se desarrollan habilidades investigativas en tanto el texto permita al estudiante explorar por los diversos espacios, las escalas existentes, los puntos de referencia, los espacios cartografiables y la configuración física de los espacios imaginados (fuera del espacio vivido del estudiante).

Es desde allí, que las propuestas esbozadas muestran distintos enfoques de cómo se puede analizar la novela como fuente de enseñanza y aprendizaje a partir de una lectura crítica y consecuente con la vida cotidiana del estudiante, dado a que la ciudad es un escenario multiverso en cual se pueden estudiar aspectos micros y macros, que permiten abarcar la multiescalaridad del espacio geográfico.

Ojeda (2004) refleja la importancia de la literatura para conocer el mundo, dado a que hay obras literarias de épocas de antaño y recientes que reflejan un tiempo, una sociedad y un espacio. De este mismo modo se ha reflejado la vida del ser humano a partir de palabras escritas que los viajeros han construido y reconstruido, el viaje a su vez es motivo es inspiración de la obra literaria.

La literatura como escenario de aprendizaje, debe disponer de un ejercicio reflexivo y constante, puesto que el éxito de la utilidad de esta estrategia se debe a un trabajo integrado entre las distintas disciplinas, pues requiere de comprensión lectora, así como el análisis crítico de información que permita construir un abanico de información con el fin último de comparar las posibilidades de imaginar y pensar el mundo en el que se desarrollan y viven.

Para el desarrollo de la propuesta literaria, la experiencia, el viaje, las representaciones subjetivas, la observación, la reflexión y los documentos personales son elementos centrales en las investigaciones analizadas, del mismo modo, las categorías de paisaje literario, espacio geográfico y las subjetividades espaciales se constituyen como prioridad debido a que permiten crear y posteriormente analizar los ambientes literarios, ya sea por medio de los personajes, los espacios imaginados o las vivencias plasmadas en las novelas.

Asimismo, es transcendental abarcar que, dentro de las investigaciones compiladas, la utilización de otras artes, permiten constituir un imaginario más preciso y reflexivo en los estudiantes, en tanto que la poesía, las obras de arte, los poemas, los mapas, los diarios, la radio y la televisión se ponen en función de complementar la experiencia literaria.

De forma general es posible concluir que:

En el proceso de lectura, fue posible encontrar una multiplicidad de perspectivas con relación a experiencias de enseñabilidad en variados campos del conocimiento en cuanto, a la utilidad de la literatura y la salida campo como herramientas didácticas, que posibilitan la comprensión de las dinámicas presentes en el espacio geográfico. Es con lo anterior que se busca establecer la relación entre salida de campo y la literatura como una integración que permite un aprendizaje más significativo desde la experiencia misma.

Del mismo modo, es relevante resaltar que existen pocas experiencias sistematizadas, que permitan vislumbrar la relación *salida de campo y literatura*, de ahí que, algunos de los ejercicios encontrados, están relacionados a dos experiencias realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, en los departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales.

En ese orden de ideas, plantear un proyecto que sistematice las herramientas didácticas: *salidas de campo y literatura* ayuda a comprender y reflexionar la manera en que se están llevando a cabo los procesos de enseñabilidad en los diversos seminarios en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, para tomar los hallazgos, los aportes y las propuestas que inciden en los procesos formativos de alta calidad en los futuros docentes del país.

Marco conceptual

¿Cómo entender la educación geográfica?

El conocimiento del espacio ha sido constitutivo en las formas de vida de los humanos arcaicos; biológicamente los distintos géneros del *homo* se expandieron a lo largo de los continentes y practicaron el nomadismo (Homo neandertal) o terminaron apropiando un lugar (homo floresiensis). Es congruente resaltar que la disciplina en cuestión ha sido prestada en múltiples ocasiones a pensadores de los primeros siglos quienes se dedicaban al estudio de la astronomía, la filosofía y la geografía a partir de la observación. Posteriormente el conocimiento y desconocimiento de las espacialidades condujo al ejercicio de poder de imperios, quienes a través de variopintas estrategias lograban potenciar su gestión de conquista; por ello la mayor parte de representaciones conllevaron a un uso político del saber. Actualmente se aborda con claridad la mutación en la visión del espacio depositadas en corrientes geográficas.

Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza de la geografía, tales corrientes se han asumido por maestros desde variados enfoques pedagógicos para enfrentar con esfuerzo las problemáticas comúnmente expuestas en la educación y en el mundo con relación al espacio y su comprensión a nivel local, nacional y global.

Para comenzar, es pertinente aclarar qué se entiende por educación geográfica. Buitrago, O (2004) en *La educación geográfica para un mundo en constante cambio* menciona que este proceso en general cuenta con un sentido y objetivos precisos. Según Moreno y Marrón (1996), recitado por Bermúdez, en primera instancia se debe identificar que la educación es un asunto sujeto a un tiempo y espacio específico, por tanto esta debe ser flexible para adaptarse y moldearse con los nuevos valores que se imprimen en la cultura, que por supuesto van modificándose, por ello se podría resumir que es profundamente contextual; nótese que no se alude únicamente a la coyuntura en la enseñanza, por el contrario, el segundo sentido reside en los sujetos y su capacidad de asimilar y aprender la cultura a través de sus recursos cognitivos; por último se hace referencia a que la sociedad como tal genera una inversión en la educación modelada por el tipo de ciudadanos que desea formar; dicha inversión debe devolverse por parte del individuo de determinada manera y en el caso de la educación geográfica:

(...) debe comprometerse a mejorar la capacidad de todos los ciudadanos para crear un mundo más justo, sostenible y con calidad de vida para todos y particularmente cada persona de todo el mundo debe tener la capacidad de defender y ser sensible hacia los derechos humanos; la capacidad de comprender, aceptar y apreciar la diversidad cultural; la capacidad de comprender, empatizar y criticar puntos de vista alternativos sobre las personas y sus condiciones sociales; buena voluntad para ser consciente del impacto de sus propios estilo de vida sobre sus contextos sociales, local y general; una apreciación de la urgente necesidad de proteger nuestro medio ambiente y proporcionar justicia ambiental a las regiones y comunidades locales que han sufrido una devastación ambiental; capacidad para actual como un miembro informado y activo tanto de su propia sociedad como de la sociedad global. (Comisión de la Educación geográfica de la Unión Geográfica Internacional. (UGI). Recitado por Buitrago, O. 2004)

Para Buitrago el saber geográfico se presta al servicio de la comunidad aportando herramientas para la resolución de problemáticas socio espaciales que se afrontan en el presente siglo, además permiten situar al ser humano dentro de un mundo de distintiva fragilidad hacia el entorno que exige un pensamiento crítico y reflexivo en una dimensión personal, social y espacial. No obstante, es habitual que los objetivos de tal educación se perciban incumplidos por diversos actores; para Mercedes de la Calle (2013) la educación geográfica en la escuela se ha apreciado por los alumnos como un saber enciclopédico y abstracto al que acuden poco en su cotidianeidad.

En un estudio de M^a Jesús Marrón (2011) sobre una muestra muy amplia de alumnos de magisterio sobre su percepción de la Geografía al llegar a la Universidad, los datos son muy preocupantes. El 68% valoran la geografía como una ciencia poco útil. Además, señalan que su forma de estudiarla había sido de manera memorística para un 77%, dejando reducido a un 14% aquellos que habían utilizado estrategias explicativas. (De la Calle, M. 2013)

Sumado a lo anterior, Jose Armando Santiago (2010) menciona que la enseñanza de la geografía parece apolítica, pues se mantiene al margen de explicar problemas del mundo contemporáneo. Para el autor, la educación geográfica debe señalar los conflictos del *entorno inmediato*, por ende, es importante aferrarse a un carácter transformativo y decisivo en el marco de la globalización, distinguiendo que la formación necesita renunciar a su carácter transmisivo y neutral. Para Santiago, los cambios de los últimos dos siglos han generado un salto contextual incomparable con el resto de los períodos históricos a raíz del crecimiento económico y el avance drástico en materia tecnológica.

En tal sentido, una de las invenciones que tuvo mayor repercusión a nivel planetario fueron los medios de comunicación, para Santiago, el acceso a fuentes que transmitían hechos

a nivel global permite no solo ver el avance científico -tecnológico, sino que el sujeto sea testigo del *uso, organización, dinámica y problemáticas del territorio*. En síntesis, se podría concluir que para Santiago existen dos formas para llegar a la comprensión del espacio geográfico, la primera porque a través de los medios de comunicación se hace referencia al contexto global y nacional de problemáticas sobre el territorio y la segunda y más importante, porque la cotidianidad se convirtió en un *laboratorio vivencial* para observar y opinar sobre elementos como el hacinamiento urbano, la dependencia, el deterioro ambiental, los fenómenos naturales, etc.

A finales del Siglo XX, los temas de la subjetividad construida en los espacios vividos son temas interesantes para realizar la explicación científica de la realidad geográfica. Se asume que la persona como vive, piensa, actúa, puede emitir su opinión sobre el lugar y el mundo con suma naturalidad. (Santiago, J.2010)

Es pertinente acá aclarar que el antecedente sobre los medios de comunicación que menciona Santiago, aunque significó un gran aporte a la socialización, se debe realizar una revisión minuciosa de las relaciones de poder que se ejercen desde allí y que han venido invadiendo con mayor frecuencia la independencia de los métodos de comunicación masiva, ya que, a partir de esto, podremos reinterpretar y comparar la información que se brinda para que la recepción del mensaje no quede nublada.

Ahora bien, para la cubana Susel Jiménez (2019) la educación geográfica en las distintas instituciones por las que transita el sujeto propende otro tipo de saberes como la educación ambiental, ciudadana, cívica, económica y energética, entre otras “toda vez que constituye un proceso que tiene un carácter totalizador, pues su campo de acción versa sobre la educabilidad

en el saber geográfico (p.167)’. Sobre todo, porque se evidencia, según Buitrago que su saber trasciende la barrera disciplinar pues posee una dimensión integradora biofísica y humana. Los autores mencionados (Buitrago; De la Calle y Santiago) coinciden en el papel fundamental del maestro en esta búsqueda, pues la enseñanza requiere compromiso con la formación de ciudadanos para el presente y el futuro, facilitando la comprensión del entorno a través de la explicación y descubrimiento de fenómenos espaciales. Además, el estudio del profesor Marrón menciona que debe existir un salto pedagógico para que los individuos identifiquen la geografía con su entorno vivido y percibido considerándolo un campo importante en la construcción, transformación y participación justa de la sociedad.

La enseñanza de la Geografía debería contribuir a la formación de ciudadanos que realicen una mirada crítica a la realidad que nos rodea. Los docentes no podemos cerrar las ventanas de las aulas a los problemas actuales y a los desafíos sociales, tanto ambientales, como socioeconómicos, porque tienen una dimensión territorial. Estamos en un contexto complejo, de crisis económica, política y social, de dimensiones globales. Por ello, hoy en día, la geografía se vuelve una gran aliada en la formación de ciudadanos críticos con la realidad incierta en la que nos desenvolvemos. (De la Calle, M. 2013)

Por último, resaltar que las preocupaciones expuestas son poco novedosas, sin embargo, existe un sin número de investigaciones pedagógicas (al menos en el ámbito colombiano) para superar los reiterativos valores sobrepuestos a la disciplina geográfica en la enseñanza. Cuando se superen dichas barreras de todas formas habrá que seguir reflexionando acerca de la educación constantemente, pues es a través del ejercicio del docente que se encuentran nuevas vicisitudes alrededor de la práctica pedagógica y del área concreta. Por el momento muchos de los trabajos de indagación intentan descifrar la mejor forma de sobrepasar los valores negativos descritos. Algunos de estos estudios serán analizados más adelante.

¿Para qué sirven las salidas de campo en la enseñanza de la geografía?

Según lo estructurado en el proyecto pedagógico, se ha acudido a la temática de la salida de campo en la enseñanza de las ciencias sociales y particularmente en la geografía con el objetivo de suscitar algunas de las investigaciones que reivindican la estrategia en cuestión como relevante en la formación de sujetos y maestros que puedan comprender la espacialidad de manera vivencial, ya sea como actividad científica (Pérez de Sánchez y Rodríguez. 2008), herramienta pedagógica amplia (Moreno, N. y Cely, A. 2006); como didáctica del medio urbano y rural de gran capacidad educadora (Godoy & Sánchez, 2007) o complemento a la información trabajada en el aula (García, 2014), entre otras, por tal razón no queda duda que es urgente convertirla en reiterativa en la práctica.

Particularmente, en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la geografía, la salida de campo permite construir puentes entre los saberes de los estudiantes y maestros en formación y los adquiridos a través del aula, además, la salida de campo puede

(...) de-construir el esquema convencional de enseñanza de saberes disciplinares caracterizado por fragmentar el conocimiento y encontrarse distante del sujeto que intenta aprender, frente a una enseñanza alternativa que se ubica en los saberes escolares, entendidos como aquellos saberes disciplinares que se transforman para ser enseñados en la escuela. (Álvarez, D. Vásquez, W & Rodríguez, L. 2016)

Dándole prioridad a superar los problemas comunes encontrados en la educación geográfica los cuales fueron descritos anteriormente. Además, -sugieren los autores- construir un aula abierta como se hace con las salidas de campo, dado a que permite dotar de autonomía el rol docente, pues el sujeto en cuestión puede tomar decisiones con relación a los saberes, formas y lugares según su conocimiento del grupo para quienes plantea la salida. La salida de campo además ofrece la posibilidad de explorar las realidades socioespaciales de manera más

cercana, conjuntamente el entramado de sensaciones y emociones sobre el entorno y la experiencia actúan como potenciador del aprendizaje.

Por otro lado, a través de tal estrategia se pueden observar distintos procesos que fomentan la creación de preguntas, no solo a la llegada de un lugar específico, sino porque el trayecto es rico en formas, aspectos y texturas que pueden enriquecer el proceso formativo formidablemente.

Para Moreno (2016) es fundamental el trabajo teórico en una *fase preparatoria* que permita a los sujetos realizar investigación en torno a la temática sugerida, de esta forma los estudiantes se comprometen a fundamentar conceptos, procedimientos y preguntas que delimitan el trabajo de la salida de campo. Posteriormente existe una *fase de desarrollo* en la que los participantes interactúan con el medio y la comunidad, intentando dar solvencia a alguna de las inquietudes formuladas. No obstante, en esta fase es importante que los individuos “ (...) vivan y/o sientan como aprenden de acuerdo con sus procesos sensoriales, cognitivos, actitudinales y valorativos”. En esta los estudiantes se involucran con los saberes y las realidades que se ofrecen a través del ejercicio exploratorio. Por último, se enuncia la *fase de resultados* en la que el estudiante personalmente evalúa lo aprendido.

La salida de campo puede cuestionar, reafirmar y reconstruir perspectivas alrededor de las subjetividades de los estudiantes permitiendo explorar en sí mismo sus prácticas diarias. Es también un ejercicio de carácter epistemológico porque se reconoce como actividad significativa en la enseñanza y aprendizaje de la geografía puesto que permite desarrollar la capacidad de organización espacial de los estudiantes, al establecer relaciones entre el territorio físico y las funciones sociales que tienen lugar sobre éste, potencia habilidades de pensamiento como la observación (Rodríguez y Pérez, 2000. Recitado de: Álvarez, D. Vásquez, W & Rodríguez, L. 2016)

La salida de campo resuelve distintos problemas de la enseñanza de la geografía, por ejemplo una de las ramas geográficas que parece dificultarse y asociarse al carácter abstracto como la geografía física puede trabajarse de manera vivida y reflexiva; así lo propone Liliana Marcela Gil (2015) cuando afirma que los contenidos geográficos en la escuela se suelen percibir como saberes fragmentados, sin interrelación ni continuidad; en su artículo *La salida de campo como una estrategia didáctica para la enseñanza crítica del concepto clima* afirma que esto es aún más corriente en ese estudio de fenómenos naturales como el clima, objeto de su interés en la enseñanza escolar (quinto y sexto grado).

A partir de la salida de campo, para Gil, se puede acudir a señalar un variado número de relaciones de un mismo concepto, en el caso específico de clima con su modificación de origen antrópica, su transformación a partir de procesos industriales o sus consecuencias en los distintos ecosistemas, además de ser de suma ayuda para formar actitudes en los estudiantes con relación al aprendizaje de la geografía.

La salida de campo resultó indispensable para lograr la comprensión crítica del concepto clima ya que se diseñó para que los estudiantes a lo largo de la misma pudieran llevar un registro de las variaciones de los fenómenos climáticos, con instrumentos especializados para dichos registros tales como el termómetro atmosférico, el altímetro y barómetro. En esta salida se puso de relieve el uso de los sentidos para comprender el clima, por lo cual se realizaron diversas actividades relacionadas con la observación, el tacto, el gusto y la audición, de las cuales se destacan la observación y clasificación de nubes, y el vuelo de cometas para descubrir la dirección del viento, por lo cual se destaca este método para enseñar el concepto clima ya que pone al estudiante como agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la experimentación y el contacto directos con los fenómenos climáticos con lo cual se logra despertar el interés y la motivación de los estudiantes. (Gil, L. 2015)

Para Ana Espinosa (2012), la salida de campo no solo es un complemento de lo que se aborda en el aula, por el contrario se trata de observar viejos y nuevos conocimientos impresos

en el entorno desde los sentidos, con el tacto puro de quien la disfruta, teniendo en la mira siempre los objetivos claros de la o las actividades propuestas, para ello, el docente debe ser muy cuidadoso para ofrecer recursos y límites de lo que se hará antes, durante y después del acontecimiento, por ello es importante su planeación.

Como se ha expuesto, la salida de campo resulta provechosa en el ámbito de la enseñanza geográfica, pues apunta a re plantear la forma como se llevan, relacionan y generan los saberes en el aula, en tal sentido, representa un camino en la búsqueda por dar solución a los problemas enunciados de la educación geográfica y sin embargo, habría que tener en cuenta múltiples aspectos en su formulación, como su concepción material-económica, la función de la salida dentro del tema, los recursos didácticos a utilizar, entre otros.

Ahora bien, las posibilidades de la salida de campo desde la literatura para la enseñanza de las Ciencias sociales son fructíferas, pues a través de tal ambivalencia es viable evidenciar las historias y relatos, vivencias, contextos y transformaciones del espacio y la cultura sobre un territorio o territorios concretos.

La Literatura es un viaje por la vida y la vida empezó hace muchos milenios y no sabemos hasta cuándo llegará. La Literatura es vida y la vida puede transformarse en Literatura. De esta manera, tenemos obras literarias que tratan acerca de la vida de un pueblo, de una comunidad, de un grupo, de una persona, de una época, de una región. Los personajes literarios casi siempre están de viaje: desde el eterno viajero de La Mancha, empezando por el rey-navegante de Ítaca, o acompañando al divino predicador de Galilea, hasta los fundadores-aventureros de Macondo y las almas en pena de Cómala. La Literatura como epopeya, evangelio, novela, poema o cuento cuenta las proezas, las enseñanzas, las aventuras, los sucesos fabulosos o los odios y venganzas de personajes que están de viaje. (Ojeda, 2004)

Adicionalmente, se considera que la literatura al igual que la salida de campo involucra sentimental y emocionalmente al sujeto partícipe, pues al leer se siente preso de una historia

que desea seguir observando y, así sea de manera efímera, presenciar el lugar en el que se evoca la narración conlleva a relacionar los personajes, aconteceres, diálogos e ideas con la actualidad, fomentando una mejor comprensión del territorio, comparando el tiempo histórico del relato con el actual, contrastando la sociedad de la historia leída con la presenciada, etc.

Finalmente, la apuesta pedagógica continúa en construcción, pero algo es claro, la literatura será protagonista en el análisis espacial, pues, la estética lírica, los símbolos y figuras que esta trae consigo posee cualidades excepcionales en la formación de sujetos con sentido de humanidad, además la literatura es una puerta abierta a múltiples historias que transitan géneros; relatos posibles para potenciar una mejor comprensión geográfica del antes y el después, del ahora.

¿Cómo vincular la geografía en la literatura?

No hay duda que una buena parte de la atracción de la escritura realística consiste en el placer de reconocer en la forma verbal, los lugares que son familiares al lector a través de la experiencia personal y en el descubrimiento de nuevos lugares cuyas descripciones tengan la autenticidad de los lugares geográficos actuales (Lutwack.

Recitado de Pavón, M. 2011)

Dentro de las discusiones mencionadas sobre la importancia de la salida de campo para hacer frente a los múltiples contextos y vicisitudes en la educación geográfica, es de rescatar el vínculo que se establece entre salida de campo y literatura, un cuasi mágico que complementa el proceso de enseñanza y aprendizaje. La literatura como arte escrita, es capaz de potenciar

objetivos actitudinales en la escuela, por ello, el rumbo de la presente investigación pedagógica rescata las experiencias de las lecturas y la comprensión de otros espacios lejos de los cotidianos.

Así pues, para referirse a lo anterior, Martha Pavón (2011) argumenta que es importante darle paso a la literatura en geografía, dado a que es enriquecedor en la formación del participante, debido a que muchos autores como: Gabriel García Márquez en *El amor en los tiempos del cólera*; Agustín Yáñez en *La tierra pródiga* o el mismo Miguel de Cervantes en *Don Quijote de la Mancha* tienden a describir el espacio y la sociedad de la época, acudiendo a paisajes reales o imaginarios, *ciudades, valles, ríos, montañas, pueblos* etc. Estos para la autora pueden ser lugares cerrados o abiertos, los escritores los escogen según sus perspectivas y, en algunos casos hace falta apenas un mapa para seguir los acontecimientos literarios que se ilustran en los textos, además, la geografía que se enuncia en estos obedece también a aspectos cartográficos, físicos, económicos, de población y urbanos, por ello se generan mixtas apreciaciones que integran el lugar o los lugares.

(...) No dejará de escribirse literatura, real o ficticia, que no se apoye de la geografía. Entiéndase por esa "geografía": una ciudad (Nueva York: *Desayuno en Tiffany's*); un pueblo (—aun cuando es ficticio—: Macondo: *Cien años de soledad*; Chamela: *La tierra pródiga*); una selva (*La Vorágine* de José Eustasio Rivera); un río (el Magdalena: *El amor en los tiempos del cólera*; Orinoco: *El soberbio Orinoco* de Julio Verne); un río (el Magdalena: *El amor en los tiempos del cólera*; Orinoco: *El soberbio Orinoco* de Julio Verne); un fenómeno climatológico o meteorológico (tormentas, nevadas: *Tifón* de Joseph Conrad); un campo, una región (el Caribe: *El ancho mar de los sargazos*); un país (*Viaje a Portugal*, de Saramago); un valle (*El valle de la Pájara Pinta* de Dora Alonso); una isla (*La isla del tesoro*; *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift; *Un naufrago en el Pacífico* de Frederik Marryot; Utopía, de Tomás Moro; *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe; *20.000 leguas bajo el mar* (1870) y *La isla misteriosa* (1874/1875) de Julio Verne); una sociedad—época (*Jane Eyre*, Charlotte Brontë); montañas (*Corazón, diario de un niño* —relato desde los Apeninos a los Andes—). (Pavón, M. 2011)

Del mismo modo, para Valle, B (2015) la literatura y la geografía se complementan a través de distintas orientaciones, en tal caso, la literatura del viaje durante el Renacimiento dotó de

grandes sentimientos hacia el espacio la literatura, esto provocó no solo la lectura de lugares inhóspitos que el ser humano no había dilucidado sino grandes porciones de información geográfica de distinta naturaleza, un gran ejemplo de ello fueron los escritos y dibujos de Alexander Von Humboldt, para Valle, la escritura de los autores a través del recorrido territorial fortalecieron la apreciación del paisaje.

(...) Debajo se observa un precipicio del que, semejante a un holocausto, ascienden espesas nubes (el salto) y en la azul lejanía se divisa la tierra caliente la cálida llanura de la mesa de Juan Díaz, del Tigre... Aquí se tropiezan los más diferentes climas. Uno mira, rodeado de encinas, en una atmósfera en la que el termómetro desciende hasta 0° y que por lo general señala de 8° a 9° Reaumur, a una llanura de palmas en la que crece caña de azúcar, plátano... Y desde Chipa hasta Tigre se puede calcular una distancia de apenas 2.500 toesas en línea recta (por elevación). Yo he visto cascadas más ricas en agua y sin embargo, nunca observé sobre ninguna un nubarrón tan permanente y espeso como sobre el Tequendama. (Von Humboldt, A. 1501)

Para Valle, la conexión de literatura y geografía continúa más vigente que nunca y el siglo XX ha sido protagonista de este, pues, a través del bagaje literario las narraciones han contado una o varias historias de sus personajes con el entorno y el tiempo, lo cual resulta de suma importancia en el ejercicio geográfico pues no se limita simplemente a expresar datos, por el contrario el escritor, (aún sin proponérselo) ofrece en su visión información geográfica relevante que puede convertirse en imagen para quién lo recibe. Además, en la modernidad, el uso de elementos cartográficos en la literatura es intencionalmente una forma en la que el lector se engancha con la narración, algunos de ellos *Julio Verne*, *Benet*, *Berenguer*, *Delibes*, *Caballero Bonald*, entre otros. El mapa, para Wood (1991) recitado por Valle, B (2015) ” representa el escenario cuyos componentes geográficos confieren la credibilidad necesaria para meter, zambullir, al lector en el espacio en el que tiene lugar la acción”.

Para el autor en cuestión, algunas de esas imágenes y mapas ni siquiera son dibujados propiamente por el escritor, por el contrario, la literatura da pie a la imaginación del lector por lo que se permite al receptor imaginar el paisaje, mapa o cartografía a través los sentimientos, percepciones y características que transmite el texto.

Del mismo modo que Valle, Juan Manuel Suárez (2002) asegura que el regreso de las subjetividades en la geografía tomando en cuenta la literatura es tan válida como las corrientes positivistas y científicas que trajo la revolución del pensamiento de Newton, porque desde la literatura el sujeto puede acudir a su imaginación y comprensión de un mundo real o imaginario, o imaginario con características espaciales tangibles, la interacción sujeto-lectura le permite al participe sentir y no observar la geografía desde una posición pasiva. “(..) En palabras de Octavio Paz <<la aprehensión del espacio es instintiva, es una experiencia corporal: antes de pensarla y definirla, la sentimos>>. Y es por aquí por donde la literatura encuentra sus encajes más claros, como posible instrumento de conocimiento geográfico. ” (Suárez, J. 2002)

Véase también que existen literaturas geográficas, cuyo aporte proviene de un geógrafo de oficio como también se puede obtener información del medio desde otra disciplina o ciencia, cuyo ejercicio geográfico aflora de manera indirecta, ya sea en la descripción de un paisaje o percepción del mismo desde un personaje, la literatura para Suárez provee una manera integral de comprensión espacial que fusiona imagen, texto, y sentimiento.

(...) El primer recuerdo que llega a mi cabeza es en el parquecito de la Calle 42 con la Carrera Octava. Yo vivía justo al frente, en la casa de la esquina, y nos decían la Familia Adams por la extrañeza de sus miembros. Mendoza, M. La melancolía de los feos. (Mendoza, M. 2016. p.14)

(...) Unos minutos después salí hasta el parqueadero y manejé mi viejo Land Rover por la Avenida Caracas de regreso a casa. Cuando pasé por el parque los Mártires y vi a las prostitutas recostadas en los árboles y a los recicladores de basura reuniéndose en las

esquinas para fumar marihuana o aspirar pegante, me pregunté si Alfonso estaría justo en ese instante recostado en un cómodo sofá de una casa elegante o si, por el contrario, viviría en una pensión de mala muerte o si estaría vagabundeando por las calles sin un techo ni un plato de comida caliente. (Mendoza, M. 2016. p.44)

En la historia de Mendoza, Alfonso habita algunos barrios renombrados de Bogotá, Chapinero y el centro suelen presentarse como espacialidades protagonistas donde se desenvuelve la historia, la ilación de la historia permite adentrarse a los sentimientos del protagonista, un jorobado desdichado al que la soledad le ha hecho un académico asombroso, sosegado por su vida decide escribirle a su amigo de infancia León sobre su vida y futuros planes. La descripción del paisaje urbano resulta magnifico.

Con lo anterior, se considera en el presente documento que la literatura puede llevar a expresar conflictos internos y externos desde la crítica de una sociedad determinada, además puede desembocar la agudeza detallada de la transformación social, política, económica, física y cultural de un pueblo, ciudad, país, estrecho, isla, villa etc. La literatura termina convirtiéndose en un aliado de las Ciencias Sociales para discernir sobre las distintas realidades que nos presentan los textos, generando reflexión, análisis, proposición, conciencia a favor o en contra de un punto u otro. Como se percibe, lograr conectar la literatura con la salida de campo es un trabajo esperanzador porque aparte de intentar evocar lugares y enlazar con los saberes que brinda la lectura de textos, podría suscitar la curiosidad de docentes y maestros en formación hacia nuevas investigaciones pedagógicas en este campo interdisciplinar.

Por último, ya sea desde las categorías recurrentes del estado de arte ‘*’cotidianidad’*’; *’viaje literario’*’ la geografía y la literatura tienen mucho que aportar por su valor formativo a diferente escala. En consecuencia, tanto en la literatura como en la salida de campo pueden convergir

paisajes urbanos y rurales, específicos o generales de los textos dignos de ser evocados y trasladados a escenarios académicos.

¿Qué es la formación docente?

La formación docente es fundamental para enfrentar los desafíos de la educación geográfica del siglo XXI, pues no solo se compromete a integrar contenidos del área sino que su labor trasciende para formar ciudadanos que respondan de manera propositiva con su sociedad, asumiendo los valores y transformándolos o readaptándolos, en tal sentido Altarejos, F. Ibáñez, J, Jover, G. (1998) indican que el contenido en la práctica pedagógica es cardinal, pero la labor del docente debe ir más allá de los temas académicos, es decir, debe sobrepasar el saber conocer y saber hacer.

(...) El foco de trabajo de los profesores es bien diferente y peculiar: yendo más allá de la pura <<mente>> de los alumnos, abarca la personalidad global de éstos, desde las dimensiones más físicas hasta las más morales. De ahí que para educar responsablemente, incluso de forma exitosa, ya no sea suficiente una competencia profesional asentada solamente en saberes y estrategias tecnológicas, sino que sea preciso también un bagaje de cualidades y actitudes morales, constitutivas (honestidad, coraje, cuidado, justicia).(Altarejos, F. Ibáñez & J, Jordán, J. 1998)

A primera vista es fácil admitir que la tarea de la educación geográfica traspasa los límites de comprensión del espacio y procura formar sujetos que posean interés por entender y proponer frente a problemas que derivan del contenido.

(...) Todo profesor tiene un compromiso moral inherente al objeto de su profesión: <<educar bien y globalmente la personalidad de su alumnado>>.

Entiendo que, en este sentido, el profesor debería asumir que su dedicación profesional le exige procurar con ahínco una <<educación de calidad>>, dado que, al menor implícitamente, esto es lo que profesó al decidir trabajar en pro de ese bien social. (Altarejos, F. Ibáñez, J, Jordán, J. 1998)

La literatura tiene un enorme poder frente a ese propósito, Simone Sousa (2008) exploró los impactos que tiene la literatura en los estudiantes de menor edad, y afirma que la lectura transporta al niño a generar sus propias ideas y *teorizar su vivir*, porque el pequeño tiene de donde comparar las conductas reflejadas por los personajes, *sufrir y gozar con la trama*. La trasposición didáctica de la literatura para la autora genera que el niño aprenda conceptos, actitudes y valores.

(...) Una historia es la mejor manera de transmitir el contenido de una información, y en eso está su poder. Los libros tienen ese poder. La literatura transmite a través de sus textos algunas nociones y conceptos necesarios para la vida de un sujeto. Es un agente formador por excelencia. Ayuda a formar lectores críticos sin que el acto de leer deje de ser un instrumento de emoción, diversión, placer. (Sousa, S. 2008)

Es justo decir que por ende, la formación docente debe apuntar a formar objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, superando el espectro informacional y dando la posibilidad al sujeto de desarrollarse en distintos ámbitos. Así pues, el docente actúa como generador de nuevo saber pedagógico; este actor (a partir de una reflexión sobre su ejercicio) elabora conocimientos y corrige su práctica con el fin de mejorarla. Esto implica que el maestro asuma un rol de investigador. (Díaz, V. 2006)

Para Víctor Díaz, la mejor manera de generar conocimientos sobre el saber docente es investigando, el maestro debe estar comprometido con rastrear aquellos errores que encuentre en su propia experiencia y participar de núcleos o grupos de estudio que den respuesta a los inconvenientes que se exteriorizan en el aula y en la educación.

Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo. (Díaz, V.2006)

El autor es preciso en aclarar que los maestros fomentan teorías tangibles e intangibles, conscientes e inconscientes que sustentan la actuación profesional, sin embargo, estas reflexiones no siempre se escriben por lo cual se quedan interiorizadas en cada educador. La formación docente debe también encaminarse a llenar el vacío pedagógico que existe en tanto al saber y la práctica, por ello es trascendental que el maestro posea una responsabilidad consigo y sus pares, para asumir juntos los problemas de la educación y los plasme.

El saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001. Recitado por Díaz, V. 2006)

En resumen, el autor condensa que la auto-pregunta *¿Cómo es nuestra formación docente?* Se debe responder teniendo en cuenta la práctica pedagógica y el saber pedagógico. Algunos de estos saberes se obtienen desde la universidad o instituciones de educación superior que guían el plan de estudios del área específica y otros saberes se constituyen poco desde las instituciones, por el contrario, se producen en el ejercicio profesional permanente, que a través de los años se modifica, reflexiona y mejora según la vocación del docente. Con tal fin, es indispensable que el maestro evalúe su formación teórica, disciplinar, personal e investigativa y posea distintos caminos para mejorar.

La actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino que, al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad. La investigación no es sólo un hecho metodológico; es un hecho

social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional. La investigación tiene muchas facetas adicionales al punto de vista epistemológico.

En conclusión, se ha explorado la posibilidad de acudir a la literatura y la salida de campo como estrategia didáctica para superar los problemas enunciados de la educación geográfica. Desde la acuñada memorización hasta la concepción de un saber abstracto, la presente apuesta pedagógica reivindica el carácter activo y protagónico de los participantes, considerando al sujeto un protagonista de su propio proceso educativo, de este modo se reconocen sus experiencias previas, durante y después del ejercicio como constitutivos de saberes válidos en la construcción de aprendizaje.

Para lograr tal objetivo es necesario que desde la formación docente se potencien habilidades e intereses en el campo pedagógico, disciplinar y lecto escriturales que continúen edificando un saber pedagógico desde las experiencias propias del maestro y en relación con el grupo al cual llevar la aplicación, pues cada uno posee características diversas que habrá que tener en cuenta, en congruencia, una acertada alternativa es acercar al estudiante al espacio desde la vivencia, para esto se debe construir teóricamente algún marco que delimite los problemas y cuestionamientos que se desean resolver y profundizar en el campo, para ello se señala que la literatura es imprescindible en tal construcción.

Ahora bien, las consecuencias positivas que pueden tener la salida de campo y la literatura en maestros en formación es también provechosa, porque acerca al docente a realizar explicaciones físicas, económicas, urbanas, sociales y culturales sobre el espacio, aumentando las posibilidades de que comprenda en sí los fenómenos y formas que el territorio brinda, en efecto, cuando reconoce y apropia su objeto de estudio, podrá explicarlo, metodologizarlo y transportarlo a su práctica docente de mejor manera.

Marco Pedagógico: El aprendizaje significativo, una reflexión inicial

El aprendizaje se sitúa como el principal eje vitalizador del presente trabajo de grado y se ajusta a las herramientas didácticas propuestas, pues permite trabajar diversas categorías que se sitúan desde los postulados de los maestros Elsa Amanda Rodríguez de Moreno y de Jorge Rivera, teniendo como base teórica a Ausubel. A partir de lo anterior, entender el aprendizaje significativo como proceso individual, debe conectarse mediante la interacción del sujeto y su asimilación y relacionamiento de ideas y procesos a través de distintas metodologías; no se debe confundir el aprendizaje con la enseñanza, pero es claro que el proceso educativo como tal ha presentado distintos vacíos de contenido y forma que dan lugar a nuevas perspectivas y teorías sobre la educación y la pedagogía. En ese marco problemático, un enfoque psicológico y educativo emerge en las teorías de David Ausubel en 1963, a esa posición original se le conoce como aprendizaje significativo, que empezó siendo una teoría que aportó al análisis sobre cómo se aprende y qué se debe tener en cuenta para que lo aprendido se garantice y se retenga por parte del receptor. (Rodríguez, L. 2011).

La teoría de Ausubel se va a enfocar en el sentido del aprendizaje, sobre todo en el ámbito escolar. Según la autora (2011) el aprendizaje significativo suele tomarse corrientemente por maestros y maestras sin tener en cuenta sus dimensiones, por tal lo han convertido en un aspecto común, sin embargo, es primordial considerar su génesis y los nuevos aportes que ha recibido hasta la actualidad con el fin de comprender verdaderamente su vocación y función.

Rodríguez relata que Ausubel sentía gran interés por formular una teoría del aprendizaje, para el psicólogo y pedagogo norteamericano un aprendizaje significativo no podía ser evaluado de manera literal debido a que el ser humano por naturaleza no puede alcanzar a memorizar grandes porciones de información, por el contrario, aprehendía realmente un concepto asociándolo a ideas y explicaciones, de esta manera se hacía probable que este perdurara en el tiempo sobre el aprendiz.

Es importante reconocer que esos nuevos conceptos se relacionan con teorías e ideas que los receptores poseen de su proceso de vida, por ello Ausubel fue un gran representante de la pedagogía constructivista, pues reconocía que los estudiantes no empezaban a aprender de cero, inversamente, los nuevos conocimientos se enriquecían y relacionaban con los antiguos, era

tarea del docente no proporcionar entonces contenidos arbitrarios, sino que debía tenerse en cuenta el proceso del sujeto.

Para el aprendizaje significativo, el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen. En ese proceso, al mismo tiempo que está diferenciando progresivamente su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. O sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento (Moreira, 2005 Recitado de Rodríguez, L. 2011)

Por otro lado, Rodríguez menciona que el aprendizaje significativo no deriva de una única estrategia de enseñanza sino que existen variada iniciativas que pueden llevar a conseguir que un aprendizaje tenga el adjetivo referente; desde el aprendizaje por descubrimiento, como el receptivo e incluso en la educación tradicional puede existir este tipo de aprendizaje, lo que es primordial es reconocer la estructura cognitiva del sujeto, lo que ha aprendido y los conceptos que posee claros, de lo contrario la labor del aprendizaje en cuestión puede desviarse y entorpecerse.

Uno de los postulados que más enriquece la perspectiva del aprendizaje significativo lo otorga Novak (1998), Rodríguez afirma que la postura del autor renueva el aprendizaje significativo atravesándolo por el sentimiento y la emoción en la adquisición de nuevos saberes.

(...) El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano”. Este autor le da así carácter humanista al término, pues tiene en cuenta la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo de un aprendizaje significativo. Pero no sólo es un resultado, sino un proceso en el que se comparten significados. (Novak, 1998. Recitado de Rodríguez, L. 2011)

En la actualidad, según Rodríguez, la teoría de Ausubel ha presentado vacíos pedagógicos que han recibido nuevos aportes, la psicología cognitiva ha sido clave para resolverlos, por ejemplo era claro que para Ausubel la asociación de nuevos conocimientos no podría darse sin previos conceptos instituidos sobre la persona, pero el estadounidense no especificó el proceso por el cuál esto se hacía posible, la rama en mención va a sugerir la concepción de modelos y esquemas mentales, a partir de estos el cerebro humano jerarquiza, relaciona y puede estabilizar mejor el conocimiento, de tal modo se calcula se da el aprendizaje significativo, cuando el sujeto logra incluir una nueva categoría en su pensamiento.

Para Jorge Rivera (2004), además de lo mencionado, la teoría del aprendizaje significativo adquiere importancia cuando el sujeto quien aprende le da un sentido y logra observarla como de utilidad, conectándola con lo que sabe preexistentemente, para el autor lo que mayor implicación tiene en esta teoría es el componente actitudinal, por ello la forma de evaluación de este será cualitativa.

Las actividades resultan significativas cuando el aprendiz, entre otros aspectos, disfruta con lo que hace, participa con interés, se muestra seguro y confiado, pone atención a lo que hace, trabaja en grupo con agrado, trabaja con autonomía, desafía a sus propias habilidades, propicia la creatividad y la imaginación.
(Rivera, J. 2004)

En síntesis, el aprendizaje significativo constituye un fin en el que se construyen (junto con el sujeto) nuevos conceptos que se profundizan y relacionan con lo adquirido previamente, a través de este, los saberes son más propensos de anclarse a viejos esquemas y modelos mentales que perduran frente al paso del tiempo, no solo por la psicología cognitiva de quienes aprenden, sino porque involucra al maestro en la búsqueda pedagógica para generar experiencias y emociones que logren potenciar ese aprendizaje y que apoya por ende el proceso constructivo de las herramientas didácticas de la literatura y la salida de campo, por ello es constitutivo una adecuada formación docente, la preparación de material propicio y el contenido no arbitrario para fomentar el objetivo pedagógico que interesa el presente apartado.

Capítulo III

La sistematización de experiencias: horizonte metodológico

“La sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y a la manera gramsciana los convierte en intelectuales que van más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia evitando la separación objeto/sujeto y a través del camino de subjetivación/objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas”.

Marco Raúl Mejía, Atravesando el espejo de nuestras prácticas.

Antes que nada, acorde con el componente disciplinar y educativo el tipo de investigación para este trabajo de grado es de tipo cualitativo, sustentada en la sistematización de experiencias a continuación definiremos el método de investigación que se ha acogido para el presente trabajo de grado. Teniendo en cuenta los dos intereses a los que se busca responder en este trabajo (disciplinar y educativo) se entienden las presentes reflexiones como un ejercicio de investigación cualitativo de carácter descriptivo-explicativo.

La sistematización de experiencias para Torres & Barragán (2017) no tiene una trayectoria que se haya definido desde una temporalidad exacta, pues se menciona que esta nace en el siglo pasado entre la década de los sesenta, y su insurgencia está asociada a alternativas investigativas, educativas y culturales que emergieron en los campos del trabajo social y la educación popular, continuamente se profundizó en el campo de las Ciencias Sociales como una incentivo a la apropiación de la realidad y a la transformación social, como por ejemplo bajo las propuestas de Fals Borda sobre la sociología de la liberación. Desde este sentido las propuestas

como las prácticas profesionales, que se acogieron bajo esta metodología investigativa, estuvieron orientadas a asumir un compromiso con los sectores subalternos.

Así sucesivamente el presupuesto metodológico de sistematización se enriqueció por corrientes como la filosofía, la psicología entre otras, que se asumieron a alternativas que contemplaran como posibilidad la pluralidad, como la diversidad de temas por lo que hubo un campo de actores que se acogieron como lo fueron educadores, activistas sociales intelectuales e investigadores.

En el proceso investigativo se han desarrollado diferentes concepciones acerca de la sistematización como producción del conocimiento y la forma en la que debe producirse, las discusiones planteadas están ligadas a las orientaciones epistemológicas que han surgido con *el giro lingüístico* y la reformulación conceptual y teórica para establecer un proceso de producción del saber, Martinic (1987) Establece que la sistematización se constituye en un conjunto de expresiones particulares en la búsqueda de variabilidades investigativas del accionar social enmarcado en la transición del paradigma epistemológico característico de final del siglo. Por lo anterior, se puede decir que toda propuesta de sistematización de experiencias se expresa como un rechazo tajante a la orientación positivista en la investigación social y educativa, que por demás ha estado apoderada de las Ciencias Sociales y se presenta como una alternativa crítica investigativa.

En este caso la sistematización aparece como una modalidad de investigación y como un campo emergente que surge desde una postura crítica a la mirada eurocéntrica de la forma en la que se produce científicamente el conocimiento, en este sentido, la sistematización se establece como fuente de conocimiento a partir de un análisis crítico para recuperar prácticas y saberes donde se comprenden y se fortalezcan los aprendizajes.

Si bien la sistematización es productora de conocimiento, no hay una definición específica que describa con claridad su composición, así como lo menciona Jara (2017),

No se tiene una definición precisa, pues se confunde con la clasificación y ordenamiento de datos, con la investigación y con la evaluación o, incluso, con la documentación o registro de experiencias. ¿Es un proceso o es un producto? En este segundo caso: ¿Es una memoria descriptiva que documenta lo que se ha hecho o es un informe analítico e interpretativo? (p.24).

Es de allí que se desliga una confusión generalizada, al realizar un rastreo en un buscador de internet con la palabra sistematización se encuentran resultados como *sistematización de datos*, *sistematización del problema*, *sistematización de la información*, *sistematización educativa*, *sistematización de datos*, *sistematización del problema*, entre otras.

La definición más común que se encuentra de esta, hace referencia a ordenar, catalogar o encasillar información, no obstante, la sistematización va más allá de simples procesos de escritura que recuente la vivencia presenciada durante la experiencia, además sin ningún tipo de análisis crítico, así como lo señala Barragán & Torres (2018) “(...) en el afán de divulgar y “facilitar” la formación metodológica, se caiga en su simplificación e instrumentalización, perdiéndose su rigor metodológico y su sentido emancipador; ello trae como consecuencia que muchos materiales y documentos que se presentan como resultado de sistematizaciones, se limiten a ser recuentos lineales o descripciones elementales de las practicas, sin algún esfuerzo de análisis o interpretación critica” (Jara 2008), es por ello, que su trabajo puede no solo se puede encasillar a lo dicho, sino debe tener un sentido más amplio que remite a alcanzar aprendizajes desde un orden crítico teniendo como base las experiencias, por eso no solo se abarca “sistematización”, sino “sistematización de experiencias” pero de ello hablaremos más adelante.

Para Mejía (2008) el ejercicio de sistematización es una postura metodológica y epistemológica que difiere de los sistemas en los cuales la verdad ha sido constituida, es decir el conocimiento científico occidental, por eso, formula que el ejercicio práctico de la sistematización es un ejercicio de deconstrucción de los sistemas hegemónicos, ya que se rompen esquemas de las metodologías positivistas e involucra la vida del sujeto, y su realidad latente, en este caso desarticula la búsqueda de una verdad absoluta en la investigación. La sistematización puede abordarse desde diferentes marcos existen tales como:

- El interpretativo en comprensión con el enfoque hermenéutico, el cual se fundamenta en las experiencias subjetivas como base del conocimiento, donde se refigura la subjetividad del investigador y el contenido objetivo de lo interpretado, allí las verdades únicas no existen y su finalidad, consiste en profundizar en el conocimiento y dar respuesta al porqué de esa realidad.
- El enfoque crítico está orientado por la acción, que permite una perspectiva compleja sobre las relaciones sociales y pone en convergencia interrogar la verdad desde un análisis político y ético de la vida, este enfoque se para en la escuela filosófica de “maestros de la sospecha” donde su principal argumento es que las cosas no son como se muestran y que todo está oculto por los intereses de clases y del poder.
- La pretensión positivista, separa al sujeto y al objeto de conocimiento, busca una verdad absoluta, en la cual el marco interpretativo es formular leyes, en esencia excluye todo tipo de subjetividad, la imaginación, la intuición etc., no se contemplan dentro de este pues en su concepción monista, el dualismo entre el espíritu y lo físico no existen.

Si bien la sistematización de experiencias requiere de ordenamiento, clasificación y revisión de información, este ejercicio consta también de una mirada crítica en la cual se debe

revisar, rectificar y reimpulsar el objeto de estudio desde un enfoque metodológico y una postura epistemológica como las que se mencionan anteriormente.

La simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, aunque sean ejercicios necesarios para realizarla, no es propiamente una sistematización de experiencias, igualmente, si se habla de ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones dispersas, se habla de sistematización de datos o de informaciones; las experiencias implican realizar una interpretación crítica, por lo que se utiliza siempre el término compuesto: sistematización de experiencias y no sólo se dice sistematización. (González, 2017, pag.16)

La sistematización de las experiencias debe estar orientada en primera instancia a responder pregunta tales como; ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Y para qué? Y como lo menciona Barragán & Torres (2018) preguntarse por “¿Cuál es el objeto de la sistematización? ¿Cómo se concibe la naturaleza de dicho objeto (llámese práctica, proceso, proyecto, experiencia)? ¿Cuál es la estrategia más adecuada para abordarlo? ¿Qué tipo de conocimiento se produce desde la sistematización? ¿Cuál es el alcance teórico de la misma?”. Estos interrogantes son el punto de partida que permite la ubicación del problema desde los contextos sociales, culturales y los aspectos relevantes de la experiencia.

En este sentido se entiende que la sistematización es una forma de obtener conocimiento sobre la práctica, entendiendo que “La sistematización, como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y esta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña” (Barnechea, González y Morgan, 1994, p. 35), es decir, poner en discusión la teoría con la experiencia vivida y puede presentarse como una forma de producción colectiva; interrogada

y leída, desde las diferentes miradas que comprenden los sujetos de la experiencia, donde no necesariamente se constituye como un sistema, sino también como una búsqueda abierta.

La sistematización como producción de conocimiento y modalidad investigativa se plantea como una forma de reflexión sobre los fundamentos teórico- epistemológicos, Torres & Barragán (2017) plantean que este ejercicio investigativo fortalece y transforma la práctica, ya que en su intensión, se recuperan y visibilizan los aprendizajes, las reflexiones y discusiones que se construyen a partir de la experiencias es por esto que en el proceso puede surgir la revalorización y transformación de la elaboración de la práctica.

¿Por qué hablar de sistematización de experiencias y no solo de sistematización?

Es de suma importancia resaltar la idea de agregar el adjetivo “experiencias” al concepto de sistematización, ya que estas son la base práctica sobre la cual se sostiene el proceso general de la sistematización. Hablar entonces de “sistematización de experiencias” es hablar de procesos históricos concretos en donde se encuentran intervenciones de diferentes actores (personas o colectivos), que son realizados en diferentes realidades socioculturales ya sean en organizaciones o instituciones, y que por demás intervienen una serie de componentes objetivos y subjetivos, algunos de ellos lo muestran Jara (2011):

- A) Condiciones de contexto o momento histórico en que se desenvuelven.
- B) Situaciones particulares que la hacen posible.
- C) Acciones intencionadas que realizamos las personas con determinados fines (o inintencionadas que se dan sólo como respuesta a situaciones).
- D) Reacciones que se generan a partir de dichas acciones.
- E) Resultados esperados o inesperados que van surgiendo.
- F) Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de los hombres y las mujeres que intervenimos en él.

F) Relaciones que se establecen entre las personas que somos sujetos de estas experiencias.

Es por cada una de estas situaciones anteriores, por las cuales se toma cada experiencia como una oportunidad única de analizar y aproximarse críticamente a la composición de los diversos contextos, en los cuales conviven una diversidad de colectivos o grupos, además, favorece el intercambio de experiencias en distintos campos, y facilita su comprensión y futura reflexión.

“Las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (Jara, 2017, p. 52).

El proceso de la sistematización de experiencias no debe quedarse solo en recoger lo vivido, sino que la sistematización debe aportar a la teoría investigativa y abrir nuevos derroteros en el tema en cual se está redescubriendo. Mejía (2008) argumenta que sistematizar las experiencias requiere de una mirada interpretativa y crítica desde el marco teórico-metodológico en el cual las categorías y la forma de analizar resultan a partir de los principales interrogantes y es desde esta perspectiva que la producción del saber no se encuentra al finalizar el proceso de sistematización, si no, que, todo el conjunto de organización y recolección, son el saber producido. Desde ese punto de partida la sistematización para Mejía (2008) es una reconstrucción objetiva sobre las practicas, donde la producción está en los linderos de la descripción y explicación desde una mirada externa en conjunto con el reconocimiento temporal, contextual y circunstancial.

Marco Geográfico: Una visión desde la geografía cultural

En el marco del trabajo de grado, encaminar un marco geográfico desde la perspectiva cultural permite constituir la base teórica y práctica de proceso indagatorio. La geografía cultural emerge según Federico Fernández como una forma de observación geográfica desde la cual el investigador o geógrafo intenta colocarse en los zapatos del otro; la geografía en cuestión no es una rama de la misma sino una perspectiva que adopta el sujeto para fijarse en el espacio sin desintegrarlo de los acontecimientos físicos y humanos, es decir, la geografía cultural intenta no descuidar ni lo material ni lo social, por ello, cuestiona que coexista la geografía física y la humana como ramas separadas. La geografía cultural es supremamente romántica desde su fundación, y suele trabajarse interdisciplinariamente, a continuación, se observará porque esta funda el enfoque de la presente investigación.

La geografía cultural empieza en Alemania, pero poco a poco y concretamente durante el siglo XX y XXI permea a otros pensadores asociados a las ciencias sociales que se sitúan en terceros países, entre ellos Franz Boas, Malinowski, Jean Brunhes y Marc Bloch. La mayoría de los implicados no responden únicamente a la tradición geográfica, sino que dedicaron su vida a la antropología, la geología o la historia. Muchos de los aportes originales aún son tenidos en cuenta en la geografía cultural, por ejemplo, la perspectiva germana aporta herramientas para que el *Landschaft* o paisaje (en su traducción al español) pueda ser propicio de análisis en conexión con los pueblos que lo habitan, pues era posible que terreno quedara grabado y comunicara distintas prácticas cotidianas antrópicas que modificaron el medio, en consecuencia, los pueblos efectúan formas de vida en las que utilizan y modelan el espacio. (Fernández, F.2006)

Según Fernández, el estudio del paisaje no apareció en el siglo XX pero la geografía cultural de algunos autores como Carl Sauer vino a conectar la naturaleza con los actos culturales y sociales que emprendían los pueblos sobre un territorio. “*En particular, todos aquellos objetos o rasgos del paisaje elaborados por humanos serían el tema de la geografía cultural.*” (Fernández, F.2006.p.221) Por ello Sauer es célebre por reseñar que la geografía no era el estudio del planeta tierra sino de las tierras, como un proceso histórico en el que distintas

culturas han participado, razón por la cual en la geografía cultural es común reivindicar los estudios etnográficos, arqueológicos, testimoniales etc.

No obstante, hacia 1960 la geografía cultural según Fernández empezó a visibilizar problemas, entre ellos el de la transferencia tecnológica propia de la globalización, la cual ejerció sobre el espacio una transformación abrupta que modificó el paisaje y en algunos casos, llegó a ofrecer múltiples paisajes similares producto del uso de *herramientas de producción agrícola e industrial*. Ya para 1970 la geografía cultural se ocupó de la incidencia de un grupo social sobre el espacio urbano y rural, pero recurrió con insistencia a una revisión más minuciosa del habitar humano, en algunos casos hasta llegó a individualizar los grupos.

(...);¿En qué consistió la renovación de la década de los ochenta? Paul Chaval lo dice así: <<Los estudios culturales cambian de escala: no disponemos de los medios para aprehender la cultura china o la cultura árabe, pero, a cambio, es fácil observar cómo se construyen las categorías utilizadas por un grupo particular en un ambiente dado>> (Chaval, 2001. P: 34). El cambio de escala permite estudiar sutilezas de la cultura impresas en el espacio y renunciar, de una vez por todas, a la conformación de grandes teorías generales o de síntesis ambiciosas. Ahora se sistematiza el estudio de una persona que pertenece a un pequeño grupo de un barrio marginal en una ciudad y se aspira, a lo más, a verificar la manera en que esa persona, y las que son culturalmente afines, producen sus paisajes, o bien a comprender el uso de sus espacios. (Fernández, F. 2006. p. 224)

En resumen, desde la narración de Fernández, la nueva geografía cultural bajo del pedestal la naturaleza modificada y empezó a adentrarse en los significados de esas transformaciones del espacio desde la cultura misma, los símbolos y percepciones que reflejan los habitantes de un lugar, que desde luego empezó a constituirse desde lo micro, el barrio, la villa, el pueblo, la calle, a esto se le llamó en distintos países *El giro cultural de la geografía*. A partir de allí se podía entender no únicamente el espacio físico sino como las personas construían el lugar.

El giro cultural – incluida la ola posmoderna- retoma con gran fuerza una de las tradiciones más valiosas del romanticismo alemán: la curiosidad por <<el

otro>>. Para los geógrafos que emplean el enfoque cultural, cada vez es más claro que la cultura occidental se ha impuesto sobre el resto y que lo ha hecho de una manera violenta e irrespetuosa. (...) El giro cultural implica salir de una vez por todas de ese eurocentrismo, pero más aún, implica descubrir que <<el otro>> también es nuestro vecino. (Fernández, F. p.226)

La geografía cultural va a estudiar entonces los múltiples paisajes que le interesen, tanto en sus atributos físicos como en las representaciones que los seres humanos que lo habitan o habitaron imprimieron sobre él, tales culturas con la perspectiva en cuestión se estudiaron primeramente con una ambición general y paulatinamente se fueron convirtiendo en paisajes específicos de menor ambición, pero desde donde se han propuesto heterogéneos conflictos socio-espaciales de distintas comunidades que anteriormente no eran tomadas en cuenta.

Para Zusman, P. Haesbaert, H y Castro, S (2011) actualmente no existe una sino variedad de trabajos de la geografía cultural, por ello habría que darle una nomenclatura que englobe su carácter plural. Brisa Varela (2012), en su reseña sobre *Geografías culturales: aproximaciones, intersecciones y desafíos* de los autores en mención, afirma que tal geografía reúne un abanico importante de investigaciones sobre el espacio construido, en donde las culturas pueden yuxtaponerse en una misma región, área, barrio y se deben exponer los resultados de sus prácticas cotidianas, así como las causas de lo que los llevó al lugar que habitan.

Asimismo, para Díaz, N (2013), la concepción del paisaje a partir de 1970 comprende la importancia del ser humano individual y social sobre el espacio, pues antes se representaba físicamente y, en algunos casos, como extensión artística, el giro cultural sensibilizó las investigaciones de finales de siglo XX y XXI, allí se prestó mayor interés a los protagonistas que constantemente están construyendo el espacio.

El paisaje en la nueva geografía cultural se amplía al abarcar la percepción, los discursos y los valores asignados por los habitantes a los elementos de su entorno, además de incluir los símbolos inscritos en el espacio y los significados otorgados a estos. Es por la misma razón que “los paisajes y los lugares deben ser leídos como textos”(Nogué y Albet, 2004, 172), bajo la certeza permanente que en su análisis se presentarán tantas interpretaciones como lectores se tengan. (Díaz, N. 2013)

Ahora bien, la globalización también ha ejercido poder en la modelación de los paisajes, la industrialización constante, la introducción de nuevas tecnologías, la renovación urbana y la migración masiva del campo a la ciudad ha efectuado sobre los individuos incluso sentimientos de no lugar, por ello, la autora sostiene que para muchos, los lugares del presente sistema económico han significado la pérdida de identidades culturales, sin embargo, para bien o para mal, en la actualidad y desde la geografía cultural se da cabida al objeto de estudio reconociéndolo en su variedad, pues un paisaje nunca es duplicado, cada uno posee particularidades físicas, biológicas y de construcción social.

Díaz categoriza al menos cinco tipos de paisaje en el marco de la globalización, el *paisaje Objeto*: el cual es elaborado como mercancía para el público y así mismo se vende a la población como atractivo turístico. El *paisaje estetizado*: se identifica con áreas de la vida cotidiana con fuerte reestructuración para su venta también, pero allí pueden residir personas, por ejemplo, un pueblo con arquitectura colonial. El *paisaje fragmentado*: son aquellos lugares que por construcción histórica o reciente son producto de migraciones, exclusión o marginidad dentro, se llaman fragmentados porque evidencian la segmentación social en una misma ciudad o país. *Paisajes seguros y del miedo*: estos dentro de la globalización se han caracterizado por obedecer a barreras físicas y vigiladas, pero grosso modo se reflejan en la percepción personal de las personas.

También existen *Paisajes reciclados*, *paisajes superfluos* y *de la destrucción*, paisajes que se denotan y se intentan plasmar mediante el recorrido literario por las salidas de campo. Los primeros –para la autora- son aquellos que están en proceso de reestructuración para ser revalorizados y usados de nuevo, por ejemplo en una zona industrial, de peaje o de influencia económica fuerte suele existir renovación urbana para remodelar el lugar, los segundos hacen referencia a los lugares de intercambio de servicios, donde las personas no ejercen mayor conexión con el lugar y los últimos aquellos que han quedado modelados por fenómenos naturales o sociales, estos pueden representar nostalgia o memoria histórica de la cultura.

En congruencia, la categoría de paisaje en el presente trabajo de grado es tomada en cuenta desde la literatura y su estrecha relación con las salidas de campo; la visión de la geografía regional permite una visión híbrida de los terrenos a señalar, así como las posibilidades a la hora

de construir un marco de pensamiento espacial, que combina ambas herramientas didácticas presentes en el trabajo de grado.

A partir de lo dicho, se debe resaltar que entran en juego las transformaciones espaciales de un escenario concreto que se señala con anticipación desde la formación, por tanto, situarse desde las perspectivas de Nogué y Carl Sauer, a portan a la construcción geográfica del presente trabajo de grado y se sitúan como eje central de las reflexiones propuestas. Por último, es relevante señalar que a pesar de catalogarse como una perspectiva romántica de la geografía se pueden observar variadas características que incluyen lo económico, político y social sin necesidad de renunciar al carácter crítico propio de las ciencias sociales.

Conceptos centrales para trabajar la literatura y la salida de campo

“Conocer lo incognito, alcanzar lo inaccesible, recorrer el mundo, cruzar mares y explorar continentes; precede a la inquietud geográfica por lo desconocido, es allí donde se establece una relación concreta entre el hombre y la tierra (goeograficidad) es decir el hombre preocupado por el mundo que lo rodea”. Eric Dardel (2013).

La geografía como ciencia ha persistido en estructurarse a partir del estudio de los fenómenos físicos y el espacio humanizado dando una diferenciación tanto teórica como conceptual. En la actualidad, aunque aún se presenten ese tipo de debates, la geografía ya no solo se limita a explicar las correlaciones entre el ser humano y la superficie terrestre, sino que brinda un panorama más amplio donde se adjudica la organización general del espacio, por lo cual interrelaciona la realidad, la información, la cultura, el proceso psicológico personal de la formación de imágenes y las influencias sociales, políticas y económicas que imperan en el espacio. Dentro de su campo de estudio la geografía humana considera los fenómenos espaciales

con la presencia y acción de las colectividades humanas, es desde allí que se habla de la organización del espacio por el resultado de múltiples procesos y técnicas en el orden de suplir las necesidades del hombre, entonces el espacio se comprende también como un objeto de estudio del tiempo, de la vida humana y su carácter radica en darle orden, sentido y significación a los elementos que se transforman dentro de él.

Cely (2016) la geografía como ciencia social nos permite reflexionar sobre el hecho de estar y analizar en el mismo objeto de estudio, es decir, de poder observar, reflexionar y analizar el espacio geográfico. Esto es posible gracias a las diferentes modalidades de apropiación que se ven materializados en los elementos del ambiente y en un conjunto de lugares. Así pues, que la geografía se pueda estudiar a partir de la emocionalidad espacial, lo cual se convierte en una forma de análisis multiescalar, ligado a esa contribución y construcción de lo personal-emocional, sobre la configuración del espacio.

Espacio Geográfico

Pensar el espacio geográfico es darle sentido y orden a un conjunto relacional entre el cuerpo, la materia, la naturaleza, el espíritu y la cultura; entendido, así como un juego en construcción entre lo biofísico y lo social, cuyo objeto de estudio precede de atributos y necesidades por un orden ligado entre la mentalidad y la extensión física.

El espacio geográfico está dotado de sentido a partir de la objetivación que le da el ser humano y es de entenderse como un constructo social, según Oliver Dollfus (1990) el espacio geográfico, es geográfico porque es el hombre quien reconoce, atribuye, diferencia y analiza su propio objeto de estudio desde un carácter vivencial, por otro lado argumenta que el espacio geográfico no consta de homogeneidad, si no que funciona como un sistema esquematizado que

se representa a partir de combinaciones pero se diferencia al mismo tiempo dado su localización y relieve, es decir sus atributos.

En el mismo sentido discursivo sobre este concepto, Lussault (2015) toma el apartado de "*Las especies de espacio geográfico*" donde examina el espacio humano según las construcciones sociales y parte de la diferenciación de la categoría de análisis, ya que, este concepto es confundido o utilizado como sinónimo y no comprendido como el concepto metafísico integrador de las calificaciones espaciales como lo son: entorno, territorio, lugar, paisaje entre otros. Se entiende que las formas de espacialidad se encuentran en disposición de ser diferenciadas dependiendo de sus distinciones y características, es decir, las acepciones temporales, históricas y simbólicas que resignifican la posibilidad de existencia del ser humano dentro de estas formas de espacialidad, dado a que, dentro de la construcción social, aparecen las singularidades espaciales.

Lussault (2015) hace referencia al espacio geográfico como aquel conjunto de realidades sociales, pero también materiales, es una relación presentada entre lo humanizado, es decir, lo concebido por el hombre y el espacio físico material. A partir de ello establece diferentes categorías como el tiempo, la distancia y el uso, donde se constituye una medición espacial en correlación con el espacio físico o a lo que se infiere a la extensión del terreno.

En este sentido se relaciona el aporte de Montañez & Delgado (2003) donde menciona que el espacio geográfico es absoluto, relativo y relacional. La dimensión absoluta se argumenta como la existencia real y total del espacio desde una mirada ontológica, la relativa está relacionada con discontinuidades que son la separación y codificación que el sujeto le da al objeto espacial, el cual va adquiriendo una identidad según la necesidad o la construcción inventada de una sociedad.

En consecuencia, que la identidad espacial está relacionada con el tiempo, el uso y las dinámicas que le dan los sujetos, y, es a partir de ello que se presentan ciertas acciones, legitimadas según ese marco espacial, y es en esa constante interacción donde algunas prácticas se vuelven específicas dentro una forma de espacialidad y un grupo social.

Según lo anterior, el espacio se vislumbra como integrador de las diferentes formas de vivir la espacialidad, es allí donde los autores explican y diferencian que el espacio es uno, pero se representa discontinuamente, no solo en el campo epistemológico si no también en el campo vivencial. En ese orden de ideas se divide de forma esférica y se parte de la categoría más pequeña, la cual es el lugar; esta entendida como unidad compleja, en la que se constituye el espacio social básico, y el cual se distingue por una serie de características que tienen que ver con el mobiliario, los flujos, pero también con las representaciones y relatos que se construyen en él.

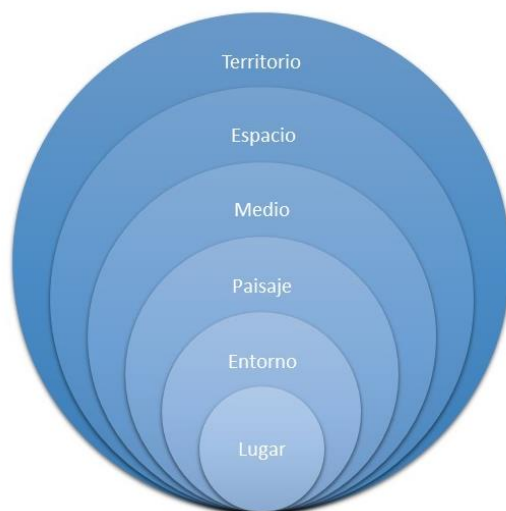


Ilustración 9 El Espacio Geográfico como sistema

Elaboración propia.

Territorio

El territorio se va a establecer como concepto de estudio y análisis, a partir de la conformación de los estados nación y los procesos que conllevaron a la modernidad y los sucesos transformativos que reconfiguraron el mundo. Así el territorio adquirió la relevancia que hoy tiene, dado a las relaciones geopolíticas y el impacto de los recursos naturales en la convergencia de países en desarrollo y homogéneos económicamente, pero no solo eso, el concepto se vuelve más flexible con los cambios paradigmáticos de la geografía, llegando conceptualizarse como una manifestación “del espacio social y reproductor de las acciones de los actores sociales” con ello se consolida la redefinición conceptual para la ampliación y reconstrucción del conocimiento en relación e interacción con el espacio.

Según Montañez y Delgado (2001) el territorio es una categoría básica para establecer la idea de un proyecto nación y es un concepto que expresa poder y relaciones de cooperación como de conflicto, es decir que el territorio se estructura entre la esfera del dominio y limitación de la extensión física del espacio, es de entenderse entonces que el hombre en sociedad hace dominio sobre un marco espacial, lo delimita y construye una identidad a lo que se le llamaría territorialidad, que no es otra cosa que apropiación y control estructurado a partir de un poder determinado por los atributos y las acciones que se desenvuelven en él.

Montañez & Delgado (2001) argumentan que la territorialidad se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho y de hecho, es por esto que el territorio se percibe como una acepción del espacio ligado a la interacción social y política, donde existe un sentimiento de pertenencia de los actores locales respecto a la identidad construida y asociada por una acción colectiva, donde son creados lazos de solidaridad, hermandad, resguardo y poder.

Desde el marco teórico y metodológico que desenvuelve el concepto de territorio, se ha llegado a establecer que no solo las relaciones de ámbito político- administrativo y económico argumentan la formulación del concepto, también entran a formar parte del debate, el ámbito social y cultural dado a que un territorio se representa desde una trama de relaciones entre las raíces históricas, las identidades y las configuraciones socio- políticas que se forman a partir de un encuentro entre actores e institucionalidad, dando una delimitación y apropiación de determinado espacio geográfico. La perspectiva actual de territorio da paso a nuevas investigaciones, donde se abre la posibilidad de integrar de diferentes vectores que ayuden a problematizar la actualidad de los escenarios rurales y urbanos. Desde su reorientación como objeto empírico de análisis y su reduccionismo fisiográfico, se constituyen nuevas herramientas para consolidar una investigación.

Paisaje

El concepto de paisaje ha sido un elemento fundamental a través del cual se ha acercado a la comprensión de la realidad que viven los seres humanos. Según Wallerstein (2006) fue un instrumento esencial en el reconocimiento territorial de las naciones, pero también para la creación y consolidación de la geografía moderna a finales para el siglo XIX. Es importante resaltar, que a principios del siglo el paisaje urbano no se representó de forma teórica ni pictórica, las preocupaciones investigativas de la geografía estaban interesadas por establecer una cartografía natural que describiera los aspectos del entorno, y desde la pluralidad disciplinar del concepto estuvo orientada a la estética deseada sobre el espacio rural (Wallerstein, I. 2006).

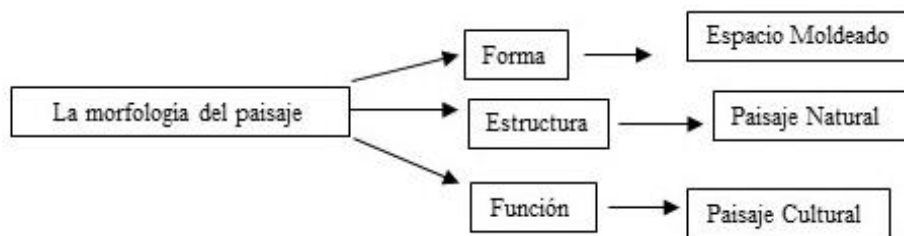


Ilustración 10 La morfología del paisaje

Elaboración propia con base en Nogue (2007)

Ramírez (2003) argumenta que esta categoría, fue reorientada por diferentes conceptos que emergieron en la conformación de la geografía humana para el siglo XX, desde las explicaciones que contribuyen la geografía de la percepción entre otras, se reconfigura la conceptualización del paisaje, se reivindica lo urbano que desliga y rompe las barreras, en el marco de la discusión generada por el paso de la modernidad, donde se origina un reposicionamiento que permitió que la concepción estática del espacio pasará a ser una dinámica, donde éste, al igual que el tiempo, se transforma, se usa, se produce y por lo tanto es dinámica y cambiante.

Para el siglo XX el paisaje de lo urbano, se constituye como una construcción social, donde se trabaja desde la perspectiva de una geografía que explique la dimensión cultural, el desarrollo de la acumulación de contribuciones públicas que se materializan en proyectos político-sociales, y una planificación que diversifica territorialmente. Para el siglo XXI autores como (Nogue, J. 2007) se refieren a la ciudad como un paisaje invisible en un doble sentido, primero como paisaje latente y segundo como lugar de convivencia de usos y personas. De modo

que la experiencia urbana actual invisibiliza el paisaje urbano y lo fragmenta, sólo dejándose percibir la ciudad desde sus partes a través de la selección de lugares, pero nunca como un todo.

Es así, como dentro de la ciudad emergen diferentes paisajes, dimensionados en lo particular, se da la posibilidad de hablar de otros paisajes que no están ligados al espacio natural, si no como un constructo socio cultural, es a partir de ello que se vislumbra una codificación paisajística, una dinámica de exclusión y utilización del espacio, la idea de la nueva geografía para el siglo XXI es redescubrir a través de paisaje (como factor experimental), todo eso desconocido e inmerso en la ciudad contemporánea y compleja.

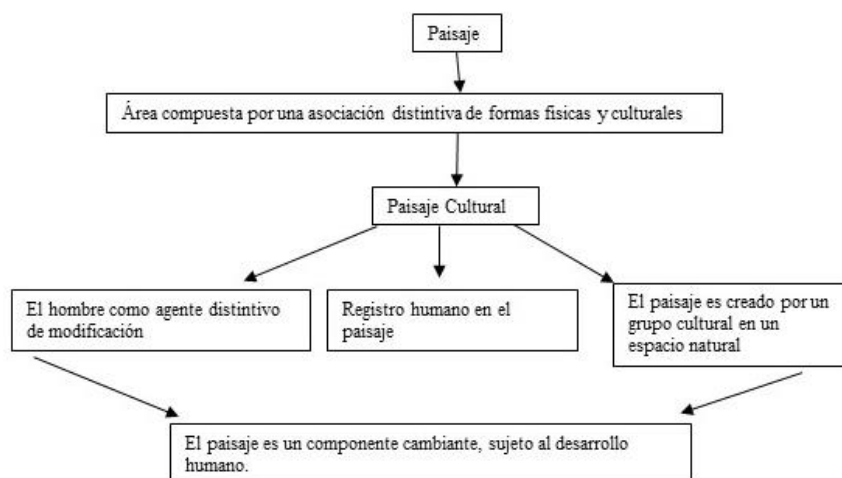


Ilustración 11 Paisaje.

Elaboración propia con base a Nogue (2007)

Lussault (2015) argumenta que el paisaje se encuentra fuera de la esfera de comprensión del espacio geográfico, pues el paisaje es una unidad que está a la disposición material, no dota de características específicas ni métricas, puede ser tan extenso como limitado y está ligado con el desarrollo de los visual y estético; en ese sentido el paisaje adquiere una connotación cultural,

cuya existencia depende de la forma en la que los sujetos vean las cosas. Lo que se circunscribe al campo del paisaje no es una forma de espacio si no una forma de espacialidad, es decir de lo vivencial y percibido.

El paisaje se constituye como categoría de análisis para el estudio de espacio aún más inmediato, donde no solo se abarca el entorno, si no lugares particulares, permite relacionar el espacio habitado con las dinámicas que conforman el todo de la ciudad. “ha resultado ser un concepto de interés para distintas perspectivas teórico-metodológico de la disciplina. Para Souto (2011) el concepto de paisaje ha sido revalorizado y redefinido fundamentalmente por los geógrafos culturales, aunque desde otros campos y temáticas de la geografía y desde otras disciplinas también ha sido rescatado como una herramienta con gran potencial heurístico.

Lugar

El concepto históricamente se reflexionaba desde una perspectiva meramente locativa, una simple expresión desarrollada desde teorías positivistas que le subyugaba como un objeto más del estudio del entorno. “Durante muchos años, el abordaje de estos dos elementos partió de marcos de pensamiento abstractos y objetivos, acordes con una perspectiva positivista centrada solo en el análisis de la organización espacial” (Tuan, 1979 p. 200)

Es a partir de la década de 1970 con las nuevas propuestas de la Geografía Humanista que el lugar como categoría de análisis dentro del Espacio Geográfico, se reconceptualiza y su enfoque se encamina hacia entender como principio el reconocimiento del lugar, como lo expone Yory (2006) “es el ser humano, considerado no solo desde la dimensión espacial que comparte con los demás seres de la naturaleza, sino desde la dimensión espacialmente, que incorpora el sentido y su significación”

Desde la mirada de la geografía humanística hay geógrafos quienes ponen como punto de referencia y objeto de estudio central el lugar partiendo de la importancia del redescubrimiento del espacio inmediato. Aquel estudio se orienta a partir de las situaciones concretas que se presentan en la cotidianidad.

Según Santos (1996) el lugar debe ser entendido como a aquel conjunto de acciones, situaciones que recrean constantemente un espacio y que está sujeto al dinamismo experiencial, es por ende entender que el lugar es una realidad subjetiva que toma importancia según la significación que le da el sujeto a los fenómenos que imperan en dichos espacios, es decir comprender el carácter humano es cuestión de tiempo y acción².

El lugar toma relevancia en la heterogeneidad que se constituye en los procesos de crecimiento exponencial de las urbes, desde allí que nace la imperiosa necesidad de hablar de subespacios dentro de una esfera espacial más amplia. La ciudad entonces permea y da puntos de encuentro entre distintos lugares que combinan diferentes realidades espaciales.

Apuesta en el aula

Introducción

Las unidades didácticas están dirigida a los estudiantes inscritos en el espacio académico Taller de Geografía³ de la licenciatura en Ciencias Sociales. Su objetivo es construir los conceptos de espacio geográfico, paisaje y ciudad desde un enfoque de la geografía cultural a partir de la literatura como eje articulador, tomando como énfasis las novelas de *La oculta* de Héctor Abad, *La otra raya del tigre* de Pedro Gómez Valderrama y *Scorpio City* de Mario Mendoza

² Santos, M. (1996) La naturaleza del espacio.

³ Vinculado desde la perspectiva de la geografía humana que se trabaja dentro del seminario y que se encuentra expuesto en el programa académico.

y la ciudad de Bogotá como escenario educativo o aula abierta que permita al estudiante contrastar y percibir la ciudad que ha leído, que ha vivido y que ha percibido.

Justificación

La ubicación espacial, la cartografía y la comprensión de las relaciones socio espaciales son unas de las tantas habilidades que requiere cualquier ser humano para entender las dinámicas del espacio en cual se encuentra sumergido. Por esto, es importante dar sentido al aprendizaje y la enseñanza de la geografía y así mismo potencializar habilidades de reconocimiento espacial desde distintos lenguajes abriendo la posibilidad de utilizar la novela como estrategia didáctica la cual conlleva a explorar el mundo de la ciudad y sus constantes cambios producidos por el dinamismo de la sociedad.

Conocer la ciudad permite que el estudiante relacione su vida cotidiana con los aspectos que circundan fuera de su concepción. Por lo anterior, es valioso que el estudiante a partir de sus experiencias en la ciudad le permita encontrar un escenario de aprendizaje y logre hacer su propia narrativa urbana apropiándose de los conceptos básicos que el seminario plantea en cuanto al enfoque de geografía humana, así mismo que logre encontrar esa relación que se establece entre literatura y geografía como una forma de aprender y enseñar el espacio geográfico, en este caso el de la ciudad.

El contenido de esta unidad didáctica constituye el núcleo esencial para que los estudiantes se desenvuelvan y familiaricen con el vocabulario geográfico. En tanto se busca llegar a la comprensión de conceptos claves como espacio geográfico, ciudad y paisaje de ciudad, asociados a su contexto cotidiano y los tipos de aprendizajes que recibieron en su educación básica y media.

Unidad didáctica 1

La narrativa de Héctor Abad Faciolince en la enseñanza del paisaje cultural

Objetivo general

- Construir el concepto de paisaje desde un enfoque cultural en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Categorías

- Paisaje cultural

Objetivos específicos

- Identificar e interrelacionar los conceptos el concepto de paisaje en la observación de las relaciones socio espaciales durante la salida de campo.
- Reconocer los aspectos físicos y culturales del paisaje cotidiano y los imaginarios descritos en la novela La oculta de Héctor Abad
- Comprender la categoría de paisaje, a través del espacio vivido, concebido y habitado.

Temas a trabajar

Temática 1: Geografía Humana: (2 sesiones-4 horas)

- Enfoque Humanístico
- Geografía Cultural
- Geografía de la percepción y el comportamiento

Actividades

Geografía Humana- 2 horas de clase

- Presentación magistral: recorrido histórico que brinda a los estudiantes concepciones básicas sobre los orígenes y procesos que configuran la Geografía Humana y sus ramas.

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos. **Cap. 0** Introducción: La geografía humana un camino a recorrer. Págs. 7-22

Geografía Cultural – 1 hora

- Presentación Magistral corta: orígenes, concepciones y visiones sobre la Geografía Cultural.

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos. Cap. 10 Geografía Cultural Págs.220-253

- Intervención del estudiantado: Grupo de estudiantes expositor presentara video complementario sobre la temática
- Presentación de algunos estudios posibles desde la perspectiva culturalista

Geografías de la vida cotidiana (GVC) (percepción y del comportamiento) – 1 hora

- Presentación Magistral corta: orígenes, concepciones y visiones sobre la Geografía de la percepción y del comportamiento

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos Cap. 16 Geografías de la vida cotidiana. Págs.353

- Intervención del estudiantado: Grupo de estudiantes expositor presentara video complementario sobre la temática.
- Presentación de algunos estudios posibles desde la perspectiva psicológica del análisis del espacio urbano:

El lugar (Topofobias- Topofobias) como categoría de análisis en la comprensión del espacio geográfico, desde la perspectiva de Yi-Fu Túan.

Muestreo fotográfico

Tema 3: Paisaje (1 sesión 2 horas)

- ¿Qué es el paisaje?
- Tipos de paisaje
- Paisaje de Ciudad
- Paisaje cultural

Actividades

- Identificación de ideas previas sobre el concepto de Paisaje cultural.
- Relación de las diferencias entre las conceptualizaciones que rondan frente al termino de paisaje (diversos autores).
- Tipos de paisaje desde la perspectiva culturalista – análisis fotográfico (signos y símbolos en el espacio).
- Los paisajes reales e imaginarios en la novela La Oculta.

- Trabajo por grupos de estudiantes en la salida de campo para el análisis de la novela por capítulos, en relación con los conceptos centrales de la presente unidad didáctica (Guía didáctica).

Unidad didáctica 2

La narrativa de Pedro Valderrama en la enseñanza del espacio geográfico.

Objetivo general

- Construir los conceptos de espacio geográfico y paisaje desde un enfoque cultural en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Categorías

- Espacio Geográfico
- Paisaje cultural

Objetivos específicos

- Identificar e interrelacionar los conceptos de espacio geográfico y paisaje en la observación de las relaciones socio espaciales durante la salida de campo.
- Reconocer los aspectos físicos y culturales de los lugares descritos en la novela La otra raya del tigre.
- Valorar la novela como una forma de concebir el espacio geográfico y sus características determinadas.

Temas a trabajar

Tema 1: Espacio Geográfico:

- Concepciones y visiones del espacio geográfico. (primeras clases, ensayos del espacio geográfico)

Actividades

- Identificación de ideas previas sobre el concepto de Espacio Geográfico.
- Análisis de concepciones del espacio por medio de la representación gráfica de un espacio cercano a ellos (barrio o recorrido de su casa a la universidad)
- Relacionar las diferencias entre las conceptualizaciones que rondan al espacio geográfico desde la diversidad de perspectivas geográficas.
- Principios, características y dimensiones del espacio geográfico.

Texto: Franco, M., Flórez, A., Torres de Cárdenas, R., Rodríguez de Moreno & Montañez, G. (1997) *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá. P. 181

Texto: Cely, A. (2014). *El espacio geográfico: elementos para su enseñanza*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

- Elaborar un escrito autobiográfico en donde exprese la relación entre espacio geográfico y vida cotidiana.

Temática 2: Geografía Humana: (2 sesiones-4 horas)

- Enfoque Humanístico
- Geografía Cultural
- Geografía de la percepción y el comportamiento

Actividades

Geografía Humana- 2 horas de clase

- Presentación magistral: recorrido histórico que brinda a los estudiantes concepciones básicas sobre los orígenes y procesos que configuran la Geografía Humana y sus ramas.

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos. **Cap. 0** Introducción: La geografía humana un camino a recorrer. Págs. 7-22

Geografía Cultural – 1 hora

- Presentación Magistral corta: orígenes, concepciones y visiones sobre la Geografía Cultural.

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos. Cap. 10 Geografía Cultural Págs.220-253

- Intervención del estudiantado: Grupo de estudiantes expositor presentara video complementario sobre la temática
- Presentación de algunos estudios posibles desde la perspectiva culturalista

Geografías de la vida cotidiana (GVC) (percepción y del comportamiento) – 1 hora

- Presentación Magistral corta: orígenes, concepciones y visiones sobre la Geografía de la percepción y del comportamiento

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos Cap. 16 Geografías de la vida cotidiana. Págs.353

- Intervención del estudiantado: Grupo de estudiantes expositor presentara video complementario sobre la temática.
- Presentación de algunos estudios posibles desde la perspectiva psicológica del análisis del espacio urbano:

El lugar (Topofobias- Topofobias) como categoría de análisis en la comprensión del espacio geográfico, desde la perspectiva de Yi-Fu Túan.

Tema 3: Paisaje (1 sesión 2 horas)

- ¿Qué es el paisaje?
- Tipos de paisaje
- Paisaje de Ciudad
- Paisaje cultural

Actividades

- Identificación de ideas previas sobre el concepto de Paisaje.
- Relación de las diferencias entre las conceptualizaciones que rondan frente al termino de paisaje (diversos autores).
- Tipos de paisaje desde la perspectiva culturalista – análisis fotográfico (signos y símbolos en el espacio urbano).
- Los paisajes reales e imaginarios en la novela urbana de *La otra raya del tigre*.

- Trabajo por grupos de estudiantes en la salida de campo para el análisis de la novela por capítulos, en relación con los conceptos centrales de la presente unidad didáctica (Guía didáctica).

Unidad didáctica 3

La narrativa de Mendoza en la enseñanza del paisaje de ciudad

Objetivo general

- Construir los conceptos de espacio geográfico, paisaje y ciudad desde un enfoque cultural en los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Categorías

- Espacio Geográfico
- Ciudad
- Paisaje

Objetivos específicos

- Identificar e interrelacionar los conceptos de espacio geográfico y paisaje en la observación de las relaciones socio espaciales en la ciudad.
- Reconocer los aspectos físicos y culturales del paisaje cotidiano y los imaginarios descritos en la novela urbana *Scorpio City* de Mario Mendoza.
- Comprender la categoría de paisaje de ciudad a través del espacio vivido, concebido y habitado.

- Valorar la ciudad como un espacio geográfico de características determinadas por el dinamismo de las actividades económicas, sociales, políticas, culturales que repercuten en los imaginarios urbanos.

Temas a trabajar

Tema 1: Espacio Geográfico:

- Concepciones y visiones del espacio geográfico. (primeras clases, ensayos del espacio geográfico)

Actividades

- Identificación de ideas previas sobre el concepto de Espacio Geográfico.
- Análisis de concepciones del espacio por medio de la representación gráfica de un espacio cercano a ellos (barrio o recorrido de su casa a la universidad)
- Relacionar las diferencias entre las conceptualizaciones que rondan al espacio geográfico desde la diversidad de perspectivas geográficas.
- Principios, características y dimensiones del espacio geográfico.

Texto: Franco, M., Flórez, A., Torres de Cárdenas, R., Rodríguez de Moreno & Montañez, G. (1997) *Geografía y ambiente. Enfoques y perspectivas*. Bogotá. P. 181

Texto: Cely, A. (2014). *El espacio geográfico: elementos para su enseñanza*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

- Elaborar un escrito autobiográfico en donde exprese la relación entre espacio geográfico y vida cotidiana.

Temática 2: Geografía Humana: (2 sesiones-4 horas)

- Enfoque Humanístico
- Geografía Cultural
- Geografía de la percepción y el comportamiento

Actividades

Geografía Humana- 2 horas de clase

- Presentación magistral: recorrido histórico que brinda a los estudiantes concepciones básicas sobre los orígenes y procesos que configuran la Geografía Humana y sus ramas.

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos. **Cap. 0** Introducción: La geografía humana un camino a recorrer. Págs. 7-22

Geografía Cultural – 1 hora

- Presentación Magistral corta: orígenes, concepciones y visiones sobre la Geografía Cultural.

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos. Cap. 10 Geografía Cultural Págs.220-253

- Intervención del estudiantado: Grupo de estudiantes expositor presentara video complementario sobre la temática
- Presentación de algunos estudios posibles desde la perspectiva culturalista

Geografías de la vida cotidiana (GVC) (percepción y del comportamiento) – 1 hora

- Presentación Magistral corta: orígenes, concepciones y visiones sobre la Geografía de la percepción y del comportamiento

Texto: Lindón, A. & Hiernaux, D. (2006) *Tratado de Geografía Humana*. Ciudad de México, México. Anthropos Cap. 16 Geografías de la vida cotidiana. Págs.353

- Intervención del estudiantado: Grupo de estudiantes expositor presentara video complementario sobre la temática.
- Presentación de algunos estudios posibles desde la perspectiva psicológica del análisis del espacio urbano:
El lugar (Topofobias- Topofobias) como categoría de análisis en la comprensión del espacio geográfico, desde la perspectiva de Yi-Fu Túan.

Tema 3: Ciudad (1 sesión-2 horas)

- ¿Qué es la ciudad?
- Percepción de la ciudad.
- Múltiples lenguajes de la ciudad (sentires, emociones, sensaciones, sentimientos)
- Dinamismo de la ciudad

Actividades

La ciudad

- Identificación de ideas previas sobre el concepto de ciudad

- Relación de las diferencias entre las conceptualizaciones que rondan frente al término de Ciudad (diversos autores).
- Explicación la ciudad en la historia (Persépolis-Polis-Burgos).
- Imagen de la ciudad desde la perspectiva de Kevin Lynch y abordaje de los cinco elementos que componen el paisaje urbano: Bordes, Sendas, nodos, barrios e hitos, a partir de características especiales determinadas por actividades económicas, sociales, políticas y culturales.
- Morfología Urbana de la ciudad (Damero, Radiocéntrico e irregular)
- Explicación de los *Lenguajes de la ciudad* a partir de los signos y los símbolos plasmados en el espacio.
- Dinamismo de la ciudad (urbanizaciones, movimientos centrípetos, reurbanización y conurbación).
- La ciudad y la literatura- relación con la novela urbana “Scorpio City”. Espacios vividos e imaginados a través de la literatura.
- Ejercicio de reconocimiento espacial por medio de la aplicación “My Maps by Google”.
- Los estudiantes deberán realizar un ejercicio de representación cartográfica en el que relacionen los elementos del paisaje urbano descrito por Kevin Lynch, las indicaciones de darán en el aula virtual.
- Texto base: Cely, A & Moreno, N (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. Bogotá, Colombia. Cap. 2 *¿Qué es ese laberinto llamado ciudad? Algunos referentes conceptuales*.

Lynch, K. (2008) *La imagen de la ciudad*. Cap. 3 La imagen de ciudad y sus elementos. Barcelona, Editorial Gustavo Gili. Págs. 61-108

Rodrigo, A. (2002) *La ciudad en la literatura*. En: La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad. Universidad Nacional de Colombia. P. 230.

Muestreo fotográfico

Tema 4: Paisaje de Ciudad (1 sesión 2 horas)

- ¿Qué es el paisaje?
- Tipos de paisaje
- Paisaje de Ciudad
- Paisaje cultural

Actividades

- Identificación de ideas previas sobre el concepto de Paisaje de ciudad.
- Relación de las diferencias entre las conceptualizaciones que rondan frente al termino de paisaje (diversos autores).
- Tipos de paisaje desde la perspectiva culturalista – análisis fotográfico (signos y símbolos en el espacio urbano).
- Los paisajes reales e imaginarios en la novela urbana de *Scorpio City*.
- Trabajo por grupos de estudiantes para el análisis de la novela por capítulos, en relación con los conceptos centrales de la presente unidad didáctica (Guía didáctica).

Experiencias en el aula práctica y formación docente⁴

Es la literatura un elemento transversal en el aprendizaje; tales narraciones, aunque pensadas con el propósito de abordar conceptos de la geografía reboza los objetivos, la literatura es apropiada para observar la transición de los lugares en el ámbito físico, social, político, económico y cultural, además porque se acompaña de un elemento vivencial irremplazable en la construcción de conocimientos nuevos para el lector: la salida de campo. En ese orden de ideas, el tránsito por los conceptos *paisaje*, *espacio geográfico*, *ciudad* y *lugar* se ancla a los múltiples sentimientos y reflexiones que genera el lector en el proceso de lectura y la cercanía a personajes y sucesos, proporciona un anhelo distinto por palpar materialmente el sitio donde se desenvuelven las tramas.

Las narraciones se vuelven compañeras de destino, porque se manifiestan en los pensamientos del participante; las expectativas sobre los lugares ya no reposan en conceptos divulgados en clase, sino que responden a todo un sumario de experiencias que se relatan en el texto, la estética del lenguaje, la descripción circundante que se adopta en algunos casos con tan pulcritud, que el territorio no es ajeno para quien lo visita. En consecuencia, es sencillo recalcar el papel formativo de involucrarse con una historia en la academia y cumplir el deseo de sentir, oler, tocar, observar y oír aspectos propios del lugar.

En el caso de La Oculta, de Héctor Abad, se puede reconocer la colonización antioqueña colombiana, pues la adquisición y conquista de nuevos terrenos sobre los paisajes agrestes fue común para un puñado de familias de dicha procedencia que buscó nuevos horizontes para organizarse y sucesivamente fue heredada a los nuevos miembros, tal es el caso de la historia

⁴ Las cartografías de las salidas pueden ser encontradas en los anexos.

que comprende la novela, en donde las generaciones pasaban, pero el espacio conservaba un apellido y un linaje, en este caso Pilar, Eva y Antonio suscitan un momento histórico de terror y violencia.

La narración permite revelar no solo la geografía interrumpida del lugar, sino la historia de un conflicto armado incesante, de economía en recesión y de miedo generalizado por las continuas extorsiones, secuestros y asesinatos desde los grupos armados, la osadía paramilitar al incurrir y apropiarse una zona que desea garantizar para su operación infunde características crudas de la historia atroz de Colombia, en efecto, el paramilitarismo no se puede desdeñar como un fenómeno social, sino como una práctica continúa con fines económicos y políticos develados y manipulados, pues aunque su cantico de guerra se vanagloriaba de detestar a la guerrilla terminó por masacrar a la población civil de numerosos municipios, en este caso el departamento de Antioquia va a ser angular en sus atentados, masacres, despojo de tierras y asesinato. Una fuerza conservadora que genera en el lector escalofríos y que siembra miedo, por ello muchas familias tuvieron que abandonar sus zonas y pese a que hoy en día la naturaleza posea elementos simbólicos estéticos y de tranquilidad, las zonas rurales en Colombia pueden cambiar mencionada percepción.

Además el estilo cotidiano en la construcción narrativa de la historia, permite a la geografía ahondar en un campo fundamental para la comprensión del lugar, el conocimiento desde el espacio vivido; las características de quienes recrean y modifican el paisaje, la geografía desde el día a día de las familias e individuos que componen un espacio geográfico azotado por el acoso militar, a partir de allí, el espacio cobra otro sentido, pues no es innato, sino que la cultura ha penetrado su estructura y le dota de características, gastronomía, agricultura, prácticas sociales y formas arquitectónicas locales desde la comunidad.

La decisión que deben asimilar los hermanos sobre la finca evoca sus historias de vida, lo que transmite emoción al relato y a la geografía propia del municipio, el cual se sitúa sobre la cordillera occidental, posee difícil acceso y la cabecera municipal ostenta un desarrollo relativamente reciente, en este caso el paisaje de la finca es de género rural y montañoso, con orografía empinada y ubicada en Jericó. La novela cubre al menos 150 años de la familia Ángel.

A partir de la develación de la novela los estudiantes de segundo semestre lograron identificar los conceptos que se trabajan en el seminario y construir una narrativa propia sobre la experiencia en la salida de campo, los paisajes vivenciados y su lectura de la novela, es así como se refleja una forma de vivir el espacio a través de sensaciones en distintos momentos, primero la lectura previa en la novela que acerca al espacio desde una secuencia de historias desarrolladas en el departamento de Antioquia, la salida de campo como trabajo continuo en la presencialidad contribuyendo acercarse a esos lugares, paisajes de forma real y lograr afianzar el conocimiento disciplinar en aspectos teóricos y conceptuales y el tercer momento, es el del recuerdo y la escritura posterior a la salida. Ese tercer momento vislumbra la capacidad de interpretación, análisis y comprensión que tuvo el estudiante dentro de la salida, así mismo su experiencia personal que muestra su carga emocional y significativa dentro de su formación integral en los campos de la geografía y el ámbito ontológico.



Ilustración 12 Salida a Medellín (2019).

Fuente: Fotografía propia.

“Terminamos de recorrer Medellín en un día largo lleno de aprendizajes y nos disponíamos a llegar a Jericó, un pueblo que duerme a los pies de las montañas del suroeste antioqueño, esa misma noche. No nos imaginábamos que el camino sería tan largos y agotante: salimos de Medellín a las 5:00 de la tarde y llegamos a nuestro destino a las 10:30 de la noche. Cuando llegamos al pueblo el cansancio era evidente pero no podíamos dejar de pensar en lo maravilloso que era tan siquiera asimilar que ese camino curvado que acabamos de pasar hace unas horas fue el mismo camino que atravesaron los colonos hace más de 200 años para poblar esos territorios baldíos, que eran para la época.

La belleza de Jericó nos deslumbró. Las calles empedradas y las paredes coloridas nos saltaban como recordatorio de que una vida mejor nace detrás de los edificios. En el aire siempre había un olor dulzón y la campana de la iglesia recordándonos cada cuarto de hora que el tiempo no se detiene” (estudiantes de taller de geografía segundo semestre. 2019)



Ilustración 13 Salida Medellín; Jericó 2020.

Fuente: Fotografía propia.

La narrativa de los estudiantes atañe detalles tal vez no precisados por todo el grupo en la salida campo, por esto la importancia de cada experiencia individual y grupal, supuesto que en la socialización y apuesta narrativa el docente, como el estudiante puede reflexionar y complementar la lectura espacial e interpretar la visión de mundo de las personas que comparten su experiencia.

(...) nos queda una linda experiencia del poco tiempo que pudimos estar en este lugar y por eso también nos llevamos una pregunta ¿qué puede haber más allá de la simpleza de lo visto? Nos llevamos esta pregunta con la intención creciente de regresar para responderla. (estudiantes de segundo semestre, 2019)

En el caso de La Otra raya del Tigre el paisaje se ubica en Santander sobre la segunda mitad del siglo XIX, en esta novela se puede ver la revolución del pensamiento que trajo el Renacimiento en Europa, pues muchos aventureros y naturalistas decidieron explorar lugares inhóspitos que antes ni siquiera registraban en sus mapas, tal es el caso de Geo Von Lenguerke, un alemán que termina por vivir una vida ostentosa en el departamento colombiano. Un Santander por supuesto distinto al que se manifiesta en la época contemporánea, con una ruralidad más marcada, sin el reconocimiento de múltiples municipios que se fueron asentando en forma de caseríos y auto-construcción, además de un vasto sistema montañoso y de abismos que abarca una gran porción terrestre de Colombia, limita con Venezuela desde donde emergen otras historias.

La narración de La Otra Raya del Tigre permitió al estudiante conocer la periferia colombiana, un terreno que desde Bogotá se acentúa por su lejanía, sin embargo, la lectura de la novela acercó al grupo de taller de geografía, no sólo al paisaje escabroso físico del departamento, sino a un momento histórico de guerras civiles entre el Centralismo y Federalismo, que posteriormente repercutirá en la creación y bifurcación de nuevos movimientos con ideales parecidos.

Así mismo, dentro de lo evidenciado en el desarrollo de la salida de campo, la novela La Otra Raya del Tigre, potenció la capacidad de recreación de paisajes actuales e históricos en los estudiantes,

Durante la caminata no podía dejar de pensar que por este mismo camino empedrado habían pasado algunos personajes de la novela como el protagonista (Geo von Lenguerke), igualmente, recordaba que este camino había sido utilizado en algún momento como una ruta para transportar diferentes productos como la quinua aunque hoy no tenga la misma función, asimismo, me impresionaba la idea de que cada piedra del camino había sido puesta manualmente por los presos al servicio de Lenguerke, por ello no dejaba de pensar en lo desgastante que pudo haber sido la

construcción de este camino. Además, procuraba recrear otras situaciones como el enfrentamiento entre las comunidades aborígenes y los alemanes por defender su territorio; o tratada de situar lugares puntuales mencionados en la novela como el pueblo de las mujeres a mitad del camino. (estudiante de segundo semestre. Taller de geografía. 2019-2)

Proponerle al estudiante una recreación de lo vivenciado y leído sirve para comprender su experiencia en la salida de campo y como desarrollo su lectura del paisaje,

Mientras realizaba este escrito, me he dado cuenta que si no hubiera tenido la posibilidad de realizar esta transposición del libro a esta salida de campo, probablemente no recordaría tan lucidamente tantos elementos de la novela con solo ver las fotos tomadas o con el simple hecho de volver a tener el libro en mis manos, por ello tanto en la salida de campo como después de ella, mantener el vínculo entre el libro y la experiencia me ha permitido experimentar la unión entre el pasado y el presente sin que ninguno de estos momentos hayan estado o estén sin emociones; con esto me refiero al hecho de que durante la salida podía sentir la alegría o tristeza narrada en el libro con algunas situaciones y ahora que tengo la oportunidad de reescribir un poco de mi experiencia me vuelvo a llenar de emoción al recordar cada recorrido dado y cada conocimiento adquirido. Por ello, también me parece importante complementar este tipo de experiencias con algún ejercicio de escritura. (Estudiante de segundo semestre. Taller de geografía.2020-1)

De este mismo modo vincular al estudiante con la historia, proponerle visitar e identificar lugares o aspectos de la novela, lo ubican en un tiempo y espacio determinado, vinculando así, sentimientos y sensaciones particulares que complementan y le dan valor agregado a su experiencia.

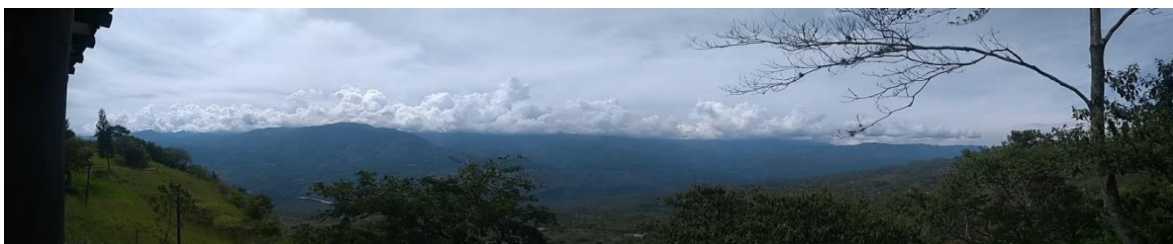


Ilustración 14 Estudiante de Taller de geografía; Rodríguez, L. (2020).

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, el ejercicio realizado en el parque principal de Barichara donde un grupo de mis compañeras relato las situaciones de la novela que más captaron su atención me permitió hacer un ejercicio de memoria en cual también comencé recordar situaciones relatadas en la novela a medida que las escuchaba; gracias a esto me fue más sencillo revivir el libro en el que se convirtió en mi recorrido favorito de toda la salida de campo: El camino real Barichara – Guane. (Estudiante. Taller de geografía, segundo semestre. 2020-1)

Dentro de la época de pandemia se recurrió a la novela como mayor fuente dinamizadora de la imaginación, trabajando la novela de Scorpion City de Mario Mendoza, y los imaginarios de ciudad que previamente tenían los estudiantes. Así mismo, dentro de esta posibilidad se procuró acercar a los estudiantes a una ciudad desconocida, se situó como punto de partida el pensamiento del lugar reconocido e identificado apoyándose de las dimensiones espaciales dadas por el escritor, para un conocimiento de conceptos, términos y procesos geológicos suele ser fructuoso.

Sobre el concepto ciudad las descripciones que elabora Mario Mendoza son ricas en contenido y no únicamente en Scorpio City, por el contrario, y particularmente la escritura del autor obedece a situar carreras, calles, avenidas, barrios y establecimientos con especial detalle. La espesura de una ciudad condensada y cada vez más inclinada hacia la gentrificación es perceptible en variados de sus escritos. Mendoza es ágil en ir al detalle, al olor, la sensación del sujeto en el lugar, la vivencia y el recuerdo preciso del personaje sobre determinado rincón o esquina, su sensación en los barrios de tolerancia y los sentimientos que posee el individuo al cruzar el asfalto. Sobre esto se pueden retratar numerosos ejemplos.

(...) el taxi rueda por la Avenida Diecinueve hacia el sur. En el semáforo de la Calle Cien, en lugar de girar a la izquierda para buscar la Carrera Once, el conductor voltea a la derecha, hacia la Autopista Norte. María nota el error. (...) El taxi sube el puente de la Calle Cien con autopista, luego hace el círculo a mano derecha y toma en efecto la autopista hacia el sur. El taxista la mira cada vez más con mayor insistencia por el retrovisor. (Mendoza, 2002, p.109-110).

Trabajar la ciudad de la mano de Mario Mendoza es una encrucijada de emociones, como de paisajes representados, una realidad de ciudad, desde una perspectiva dura y cruel, una ciudad poco experimentada y conocida.

La dirección exacta donde vivía Leticia era: calle 12C n 3-50. Había arrendado una habitación al fondo de ese callejón misterioso, en un segundo piso, junto a un patio interno. Era un cuarto pequeño, cuya única ventana hacía parte de la misma puerta de madera que se abría hacia afuera. En esa casa vivían todo tipo de artistas del centro de la ciudad: ceramistas, hippies vendedores de manillas y collares, artesanos y pintores de cuadros y de miniaturas. (Mendoza, M. 2019. p.147)

Los estudiantes en su lectura pudieron reconocer aspectos y sensaciones de la ciudad, que los llevaron identificarse con categorías como: el no lugar, topofilias o topofobias, todo ellos según la perspectiva de lectura y vivencia espacial. La posibilidad de enseñar geografía a través de la literatura tiene también como objeto, llevar al estudiante a identificarse espacialmente, que logre reconocerse dentro de su lugar cotidiano, crear su propia narrativa desde su perspectiva y experiencia de vida.

Los tres conceptos se evidencian a lo largo de las obras, cada una de estas obedece más a un término que a otro, la literatura tiene el poder de transportar al lector al sitio del suceso, potencia lo que se aborda en clase desde la geografía y sobre todo da vida al contenido, pues le otorga volumen, textura y sentido. A partir de lo leído es fácil recordar y evocar el paisaje, el espacio geográfico, la ciudad y sobre todo el lugar, porque los personajes lo significan y resignifican constantemente.

En resumen, la literatura genera distintas apreciaciones desde la geografía que podrían producir aprendizaje significativo teniendo en cuenta los saberes previos de quién las revisa, de este modo se realiza un proceso antes, durante y después de la lectura que busca fortalecerse con la experiencia de la salida de campo; al lograr relacionar la literatura y la salida de campo,

las emociones que causa y evoca el mismo desenvolvimiento de la actividad propenden que la información continúe por más tiempo sobre el sujeto y la pueda complementar posteriormente, de eso se trata en últimas el aprendizaje, lograr conectar ideas con las que ya se conocen para que en un futuro se construyan nuevos conocimientos que complementen cada saber.

La salida de campo y el recorrido urbano

El paisaje es un concepto que debe ser retomado y desarrollado desde la enseñanza de la educación geográfica, por esto ha sido abarcado en esta investigación y ha sido esencial para el reconocimiento de cada recorrido en las salidas de campo. Dentro rutas destinadas en los departamentos de Antioquia, Santander y la ciudad de Bogotá, se estableció en un concepto integrador que posibilitó la interdisciplinariedad en el escenario geográfico y en la lectura de la morfología y dinámicas sociales de los lugares.

El recorrido urbano

Por consiguiente, en el caso de la ciudad con la intervención realizada dentro de los recorridos autóctonos por lo estudiantes y los propuestos dentro de la unidad, se observó la construcción de identidades propias en el tiempo, resultado del sentido de pertenencia al lugar que los alumnos reflejaban desde su experiencia, esto se reflejó en la identificación de repetidas variabilidades que el espacio geográfico ofrecía como lo son: los problemas sociales y económicos, el legado histórico, y el lenguaje que reproducía las calles, los grafitis y los edificios .

Es así, que el paisaje vivenciado por los estudiantes rememora la ciudad de Bogotá, los barrios, y localidades a partir de características esenciales como lo son las fachadas, adoquinadas y angostas calles, nuevos edificios que rompen el legado tradicional de

construcciones populares y las nuevas relaciones socio espaciales que se han configurado en expresiones como el *Graffiti* que se han convertido en aspectos relevantes para reinterpretar el pasado y el presente de la ciudad de Bogotá.

Mediante la observación directa de un paisaje determinado como fue en la localidad de la Candelaria pudieron ser percibidos distintos elementos que lograron evocar la transformación histórica y espacial del lugar por ello, el Paisaje Cultural logra evocar un recuerdo, una marca de lo que fue la ciudad en el pasado.

El *Café Pasaje* (véase, fotografía Café Pasaje), ubicado en la Candelaria, dentro de la Plazoleta del Rosario, es un lugar que sigue perdurando a través de los años, evocando sentimientos y recuerdos. Los pasajes comerciales Rivas y Hernández, nos hacen conscientes de los atributos del lugar en que vivimos, nos muestra también las renovaciones urbanas que sufrió Bogotá y da un indicio de lo que será en un tiempo posterior.

Real (2009) dice que “la memoria de la gente queda en el recuerdo de cómo fue el paisaje urbano en una época, el paisaje con el cual se identificaban los habitantes de entonces, esos paisajes solo existen en el recuerdo de las pasadas generaciones y en la historia oral y escrita que aún se conservan” (p 32).

Para sintetizar, el paisaje se conecta con las perspectivas subjetivas sobre su relación e interpretación con él. Rodríguez et al. (2008) explican que “Los sujetos hacen y forman la imagen de un lugar” y Álvarez (2002), lo muestra como “elemento en constante proceso de transformación, como algo manipulable, y con el sujeto como eje central de ese proceso”. Ello sustenta lo dicho por Moreno (2000) que el paisaje al ser dinámico propone el desarrollo de destrezas como observación, descripción, comparación y análisis.

Salida de campo a Medellín

Durante la salida de campo, fue posible observar y analizar una variedad de conceptos, teorías y elementos que proporcionaba el espacio geográfico a visitar.

La ciudad de Guaduas se posa como primer eje para esta, pues allí se rescatan algunos elementos como la observación geográfica de los Nevados del Tolima desde sus farallones, y desde la perspectiva histórica, se aborda la ciudad como fuente de reconstrucción de la memoria histórica, al evocar a Policarpa Salavarrieta y a los próceres de la independencia Simón Bolívar y Antonio Nariño.

Durante el recorrido en la ciudad de Jericó, fue posible interactuar en variados temas. En un primer momento, reconocer los valores exhibidos a partir de la arquitectura presente en las calles y casonas de estilo republicano, permitió a los estudiantes vislumbrar la categoría de paisaje cultural y espacio geográfico, así como estilos arquitectónicos presentes en la ciudad, para ello se realizan recorridos por grupos de trabajo, que buscaban indagar se legado histórico, con los toques modernos del espacio habitado. Posteriormente, se relata la construcción del turismo religioso y se toma base la beatificación de la Madre Laura Montoya, así mismo La Catedral Nuestra Señora de Las Mercedes de Jericó, permitió desarrollar algunos elementos básicos que componen las iglesias, en torno a su morfología, estilos, y composición (Ver anexos de fotografías).

En la Plaza principal del pueblo, se trabaja, el desarrollo de la cultura y el tema de la Colonización Antioqueña, el cual se aborda por medio de exposiciones por parte de los estudiantes y del docente a cargo, Oscar Iván Lombana Martínez.

Del mismo modo, en la ciudad de Manizales, fue posible indagar acerca de la cultura cafeteras en el departamento, así como, la forma de vida cotidiana de los ciudadanos y su

relación con el espacio. Allí también se abordó, la morfología urbana al imaginar la ciudad desde el relieve sobre la cual se posa.

En la ciudad de Medellín, se abarco múltiples temas, algunos de ellos están relacionados a: La Comuna 13, se realiza un recorrido urbano y se abordan temas como la marginalidad urbana, se explica el efecto abrigo en términos geográficos y su clima, así como la explicación por su contaminación en el aire, por último, se habla de renovación urbana, espacio geográfico, lugar y los cambios que ha traído el turismo en las formas de vida de los ciudadanos de esos lugares. Por otro lado, El Jardín Botánico, como elemento histórico de conservación por la naturaleza, resultado de las expediciones botánicas de Mutis por Colombia.

El lugar en el cual se desarrolla gran parte de la salida es en el Parque Explora, allí se aborda el efecto Coriolis, gravedad, influencia de los microclimas en las ciudades, entre otros temas que permite el espacio didáctico del parque.

Salida de campo Santander

Como parte del recorrido propuesto en la salida de campo, la ciudad de Ubaté se toma como primer momento y se logran alcanzar algunos elementos conceptuales como, funciones y sectores económicos, morfología urbana, pues la explicación del Plano de Damero es la principal fuente de investigación, así como la concepción del espacio geográfico.

Se trabajan, además, categorías como transformación de la ciudad, crecimiento y expansión con el transcurrir del tiempo, y el proceso de parcialización presente en la zona. El turismo religioso se trabaja en Ubaté y en Chiquinquirá (Ver anexos de fotografías).

En un segundo momento la ciudad de Barichara se analiza como elemento teórico, la cual permite contar historias, se relaciona con la lectura de “*La otra raya del tigre*”, y se

reflexiona algunas de las problemáticas, específicamente el problema del agua. Como parte del recorrido literario, se realiza la caminata por el camino real de Guane a Barichara.

En un tercer momento, la Ciudad Bucaramanga permite trabajar elementos de la geografía urbana, tales como las categorías de análisis de Kevin Lynch hitos, bordes, sendas, barrios, distritos (calle de los zapateros) y nodos. La plaza de mercado se presenta como elemento de interacción cultural y se trabaja como punto de encuentro para la ciudad.

La categoría de Ciudad Metrópoli es posible palparla al recorrer Floridablanca y Girón. Se realiza un recorrido por las tres ciudades y se realizan esquemas conceptuales, así como esquemas gráficos que permitan a los estudiantes visualizar los objetos claves en el desarrollo del proyecto. Los paisajes urbanos, y la expansión de la ciudad, se trabajan en la ciudad de Girón por medios de grupos de exposición.

Por último, el desarrollo de la geografía física se presenta en el Parque Chicamocha, mediante el libro “*Colombia: evolución de sus relieves*” del autor Antonio Flórez se trabajan los términos de divisoria de aguas, morfología, vulcanismo, tectonismo y diaclasas.

Conclusiones de la sistematización de experiencias

Luego de este proceso académico desarrollado en los últimos años en la línea de investigación en educación geográfica, hemos planteado una reflexión teórico-práctica sobre la enseñanza de la geografía en el contexto actual de la sociedad colombiana. Estas reflexiones colocaron en el centro de la investigación, alternativas didáctico-pedagógicas que respondieran a cómo se aprende y enseña la disciplina en el ámbito universitario, toda vez que se hace necesario seguir enriqueciendo el debate y la continuidad de propuestas que dinamicen la formación de los futuros docentes en el marco de la Universidad Pedagógica y, en específico, en la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Como lo hemos presentado en varios de los acápites de este trabajo, la enseñanza de la geografía presenta múltiples perspectivas de implementación a partir del marco de las salidas de campo desarrolladas en las asignaturas que versan sobre la geografía y los problemas socio-espaciales del país; justamente, es en esta diversidad de opciones didácticas que se resalta la estrategia de relacionar los aspectos teórico prácticos de indagación geográfica en el terreno con la literatura, puesto que la narrativa literaria incentiva la creatividad, la imaginación y la comprensión del espacio bajo dimensiones más cercanas a la subjetividad, la experiencia y la atmosfera percibida en cada una de las salidas.

Si se observan los ejemplos planteados, podemos llegar a una primera conclusión que traza una línea transversal de este trabajo investigativo, la cual se expresa en un triángulo formativo que integra en primer lugar, la salida de campo como una estrategia de reconocimiento real del estudiante con el espacio habitado; en segundo lugar se encuentra, la literatura, cuya latente potencia permite pensar e imaginar el espacio, recrear el territorio y dotarlo de vida, de comunidad y de expresiones culturales y, por último, se incorpora la vivencia experiencial del estudiantado, a través de la cual se manifiesta un puente entre el espacio vivido con el percibido, plasmado en los talleres, los escritos narrativos y los trabajos elaborados por ellos en el marco del reconocimiento terreno.

De ahí que podamos referir que este triángulo formativo promovió el pensamiento geográfico, la imaginación creativa, la promoción de hábitos de lectura y el desarrollo de competencias escriturales. Es más, se observaron avances significativos en la elaboración de apuestas narrativas luego de presenciar el territorio y de vincularlo con lo leído en las novelas. En suma, fue un ejercicio que incentivó la lectura, la escritura, el pensamiento crítico y las competencias propositivas y argumentativas.

Lo anterior se debe en buena medida a que los recorridos en las salidas de campo atravesaron gran parte del país y evidenciaron, las diferentes realidades socioespaciales a lo largo y ancho del territorio colombiano. Esta gama de perspectivas, aunque diferenciadas con cada grupo, les permitió la comparación entre su lugar habitado que se concentra en la ciudad con una diversidad de espacios que permitan la similitud y, por supuesto, el contraste.

Específicamente, hubo prácticas de reconocimiento en los departamentos de la Guajira, Antioquia, Cundinamarca, Santander y la capital Bogotá. Es allí, donde los estudiantes percibieron el uso del suelo, las relaciones espaciales, la percepción y la atmosfera mental que surge en la interacción de la sociedad con el espacio. De tal manera que las salidas de campo desde esta perspectiva formativa no se plantearon como actividades de terreno o reconocimiento, sino que se ampliaron con un ejercicio escritural que los vinculaba a pensar la relación del hombre y el espacio desde la creatividad y la experiencia.

Al amparo de lo anterior, la literatura adquiere en esta propuesta un lugar central, pues posibilitó que el estudiantado de antemano tuviera una suerte de recreación socioespacial que en su momento iba contrastar con la realidad. Sin embargo, lo anterior no significó que debían estar en sincronía la realidad con la ficción, sino, el potencial de la literatura radicaba en la percepción del espacio que le otorgaba al estudiante la prosa narrativa. No obstante, los textos escogidos presentaban recreaciones del paisaje, el habitat de las personas, sus complejidades y las interacciones sociales, aspectos que fueron asumidos por los lectores como mundos posibles, aunque enmarcados en el universo narrativo. Esta relación entre espacio y escritura llenó de sentido las ideas que se tenían de los lugares recorridos en las salidas de campo, logrando enlazar la representación del lugar con la experiencia, la imaginación con la realidad.

Asimismo, la literatura permitió una doble vía de interpretación de la salida de campo, por un lado, ofreció una representación del lugar delineado por la descripción del paisaje, sus

gentes y problemáticas; por el otro, abrió la posibilidad de pensar el lugar desde la imaginación, desde lo preconcebido, desde la recreación del paisaje. Sin duda alguna, este ejercicio de lectura anticipada no solo ofreció la reconstrucción del paisaje, sino que motivó a los estudiantes a presenciar con mayor emocionalidad el lugar de destino planteado. Municipios como Jericó, Antioquia, el camino que comienza en Barichara y culmina en Guane, como también los sitios inhóspitos y topofóbicos de la ciudad de Bogotá, fueron vistos por los estudiantes de manera escrupulosa. De alguna manera, querían ver en la realidad lo leído y al mismo tiempo, se hacían partícipes de la novela, lo cual ampliaba significativamente la experiencia lectora y el aprendizaje geográfico.

Por tal motivo, podemos afirmar que el ejercicio desarrollado en la sistematización de experiencias como un enfoque metodológico, sea una ruta interesante para analizar y comprender distintas vivencias, emociones y perspectivas que suelen pasarse desapercibidas, pero que influyen en la enseñanza de la geografía y promueven el pensamiento crítico y socioespacial.

Como toda propuesta implementada de investigación, sabemos que no concluye en su totalidad, ni tampoco representa un trabajo que busque tener un fin, sino que por el contrario es un insumo para seguir pensando el potencial que tiene las salidas de campo en la formación de licenciados y las fortalezas que brinda la literatura en su relación con el espacio, la percepción la geográfica. En suma, es un aporte a la amplia reflexión sobre la didáctica de la geografía y un aporte al debate que se desprende del aprendizaje de la relación del hombre con el espacio.

Que se puede decir del proceso de investigación desde el giro que se tiene con la pandemia, en la página 150, reseñan de forma muy puntual el uso del libro de Mendoza frente al marco de la imaginación, pero ¿quedaría algo más por decir luego de vivir la experiencia?

Referencias

- Aichino, L. (2013) *Trabajo de campo y formación del geógrafo. Algunos aportes para su reflexión*. Revista del Departamento de Geografía Año 1, N°1.
- Altarejos, F., Ibáñez, J & Jordán, J. 1998. *Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado en Ética docente*. ISBN:84-344-2625-0. España. Editorial Ariel, S.A.
- Álvarez, D., Vásquez, W & Rodríguez, L. (2016). *La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente*. Bogotá. Colombia. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/8431/9075>
- Álvarez, J & Godoy J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós
- Álvarez, M. (2002). *Nuevas miradas al paisaje y al territorio*. Ábaco: revista de cultura y ciencias sociales, 19. 17-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=293672>
- Araya, F & Cavalcanti, L. (2018). *Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía*. Revista de geografía Norte Grande, (70), 51-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Barnechea, M., González, E. & Morgan, M. (1994) *¿Y cómo se hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima, CEEAL.
- Barragán, D. & Torres, A. (2018) *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El búho.
- Brinckerhoff, J. (2010). *Descubriendo el paisaje autóctono*. Madrid, España. Biblioteca Nueva.
- Buitrago, O. (2004) *La educación geográfica en un mundo de constante cambio*. Universidad del Valle. Colombia. En línea: <https://www.researchgate.net/publication/39114368> La educación geográfica para un mundo en constante cambio

- Cajiao, F. (2016) *El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno*. Geoforo 22. 1. Recuperado de <http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/01/foro-22-el-aprendizaje-de-las-ciencias.html>
- Capel, H. (2002). *La morfología de las ciudades: Tomo I: Sociedad, cultura y paisaje urbano*. Barcelona, España. Ediciones del Serbal.
- Cely, A., Díaz, N. & Ocampo, D. (2008). *Salidas de Campo en la Formación de Emprendedores*. Recuperado de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/667/666>
- Cely, A. Moreno, N. Rodríguez, E. Et. al (2008). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá, Colombia: CÓDICE.
- De la calle, M. (2013). *La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales*. ISBN 978-84-9911-249-7, págs. 33-52. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>
- Delgado, J. & Rodrigo, J. (2012). *El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2º de bachillerato*. Didáctica Geográfica, (13), 35-56. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/95>
- Di Franco, N., Arduoso, M., González, R. & Di Franco, M. (2104). *El Campo de la Práctica en la formación de los profesorado. Territorio de las diferencias*. Revista Entramados - Educación Y Sociedad, N.º 1, pp. 145-153.
- Díaz, N. (2013). *El paisaje en la nueva geografía cultural y los paisajes de la globalización*. Ibagué, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/303300487_EL_PAISAJE_EN_LA_NUEVA_GEOGRAFIA_CULTURAL_Y_LOS_PAISAJES_DE_LA_GLOBALIZACION
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Caracas. Venezuela. Laurus v, 12. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

- Echavarren, J. (2010). *Conceptos para una sociología del paisaje*. Papers. Revista de sociología. 95, 1107 – 1128. Recuperado de <https://papers.uab.cat/article/view/v95-n4-echavarren>
- Espinosa, A. (2012). *La salida de campo en geografía humana*. <https://core.ac.uk/download/pdf/16374132.pdf>
- Fernández, M. & Fernández M. (2018). *Caminar el territorio. El papel del “trabajo de campo” en la formación geográfica Reflexiones sobre una experiencia en la cátedra de “planeamiento y ordenamiento territorial” de la licenciatura en geografía. FHAYCS – UADER* <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88001>
- Flórez, M. (2014). *Lectura del paisaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la enseñanza de la geografía*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía
- Galindo A. (2012). *Leer, sentir y vivir el paisaje de un lugar: el caso del Barrio Santa Inés en la ciudad de Bogotá* (tesis de posgrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- García D. (2015). *Las salidas de campo/a visitas de estudio*. Geoforo, 21. 1. Recuperado de <http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campo-a-visitas.html>
- García, M., Villar, A., Fraile, P., Sánchez, N. & Márquez, J. (2019). *Se hace Geografía al andar: la salida de campo itinerante y senderista*. Didáctica Geográfica, (19), 103-125. <https://doi.org/10.21138/DG.418>
- García, D. (2016) *Las potencialidades de las salidas de campo para la educación geográfica desde la perspectiva iberoamericana*: <http://www.geocritiq.com/2016/09/las-potencialidades-de-las-salidas-de-campo-para-la-educacion-geografica-desde-la-perspectiva-iberoamericana/>
- García, M (2015) *Las salidas de campo/a visitas de estudio*: <http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campo-a-visitas.html>
- García, M. (2007) *Salidas de campo como estrategias didácticas aplicadas a estudio de costas en geografía física Argentina*. Revista electron. geogr. Austral, N° 2 a.

- Gauthier, U. (2004). *Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía*. *Folios*, 105-120.
- Gil, L. (2015). 'La enseñanza del concepto de clima desde la utilización de instrumentos de medición de fenómenos climáticos'' En: *La enseñanza del concepto de clima desde la utilización de instrumentos de medición de fenómenos climáticos*. Medellín. Colombia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1980/1/2015-02%20-%20La%20ense%C3%B1anza%20del%20concepto%20de%20clima.pdf>
- Godoy, I. & Sánchez A. (2007). *El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía*. Revista Universitaria de Investigación, Año 8, No. 2.
- Guzmán, J. (2003). *Sociocrítica del luto humano* (Tesis de maestría). FFYLUNAM. México.
- Hernández, F. (2006). Geografía cultural. En Tratado de geografía humana. Anthropos ed. España. P. 220-253.
- Hernández, A., Nieto, M & Pulido, F. (2009). "La lectura del "Paisaje Cultural", estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el ejemplo de Las Hurdes, Extremadura", *Campo Abierto*, vol. 28, nº 2, 87-101.
- Jara, O. (2011) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jara, O. (2017) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jiménez, S. (2019). *Educación geográfica: una necesidad social ante la inminencia de la globalización de la cultura*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/educacion-geografica-globalizacion.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1906educacion-geografica-globalizacion
- Llancavil-Llancavil, D. (2018). *Trabajo de campo: producción y significancia de conocimiento geográfico*. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 143-162. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.625>

- Llancavil-Llancavil, D. (2019). *Trabajo de campo. Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico*. *Didacticae*, 6, 82-96.
- Lynch, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili
- Martín, P & Carbó, E. (2019). *Excursiones y prácticas de campo en la enseñanza de la geografía: educación para una nueva sociedad*.
- Martinić, M. (1987) *La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectiva*. Santiago, CIDE.
- Mejía, M. (2008). *La sistematización, empodera, y produce saber y conocimiento*. Ediciones desde abajo. Bogotá D.C Colombia
- Moreno. (2019). *Espacialidad urbana y educación geográfica*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, E. (2000). *Geografía conceptual I*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Moreno, J. y Vera, M. (2017). *El uso del QR-Learning para las salidas de campo en la enseñanza de geografía. Una experiencia didáctica*. *Didáctica Geográfica* n° 18, pp. 193-209.
- Moreno, N. & Cely, A. (2006) *La salida de campo. Una experiencia significativa en el aprendizaje de la geografía en LupaGeopedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Moreno, N. & Cely, A. (2013) *Enseñar el paisaje a través de la salida de campo: una alternativa en la educación geográfica*. Recuperado de https://www.academia.edu/31389527/La_opacidad_de_paisaje_Formas_im%C3%A1genes_y_tiempos_educativos
- Moreno, N.; Rodríguez, L. & Sánchez, J. (2011) *La salida de campo. Estrategia didáctica tradicionalista o alternativa innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales en ¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* Recuperado de <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/QUE-FUNCION->

DEBE-CUMPLIR-LA-ENSEÑANZA-DE-LAS-CIENCIAS-SOCIALES-EN-LA-ESCUELA.pdf

- Mujica, E. (2014). *Bogotá de las nubes*. Bogotá: Biblioteca Digital de Bogotá
- Nogue, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Valencia: Biblioteca Nueva.
- Núñez, F. et al (2020) *El Trabajo de Campo en la formación integral del Profesor de Geografía: Una teorización fenomenológica desde la experiencia de los estudiantes*. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. <http://192.99.145.142/jspui/handle/123456789/144> pp. 30 - 49.
- Ojeda, E. (2004). *Literatura y salidas de campo: Una experiencia pedagógica*. Revista Folios. Bogotá. Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5944/4924>
- Ortiz, J. (2008) y Avellaneda, O. (2015).
- Palacios, N. (2016). *El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno*. Geoforo 22. 1. Recuperado de <http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/01/foro-22-el-aprendizaje-de-las-ciencias.html>
- Pérez de Sánchez, A. & Rodríguez, L. (2008) *La salida de campo: Una manera de enseñar y aprender geografía en Cotidianidad y Enseñanza Geográfica*. CODICE. Bogotá, Colombia.
- Pulgarín, R. (2010). *El estudio del territorio en la enseñanza de la geografía: aportes a la didáctica de las Ciencias Sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Real, Y. (2009). *Paisaje Urbano. Estudio patrimonial de la carrera 7a de Bogotá entre el centro fundacional y chapinero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de investigación educativa año 8, N 14. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf

- Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa*. Vol. 3. Núm. 1. ISSN: 1989-0966.
- Roig-Vila, R. (2017). *Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). ISBN 978-84-617-8973-3, pp. 205-215.
- Santiago J. (2011). *La geografía escolar y los retos de la problemática ambiental y geográfica del mundo actual*. *Uni-Pluriversidad*, 10(3), 61-68. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/>
- Sauer, C. (2006). *La morfología del paisaje*. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (15), np. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/305/30517306019.pdf>
- Sousa, S., García, D & Souto, X. (2016). *Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano Biblio3W*. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de abril de 2016, Vol. XXI, nº 1.155. . [ISSN 1138-9796].
- Sousa, S. (2008). *Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual*. *Revista de estudios literarios*. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>
- Suarez, E. (2004). *Literatura y salidas de campo: una experiencia pedagógica*. *Revista de la facultad de artes y humanidades Folios*, 1-16.
- Varela, B. (2012). Geografías Culturales: aproximaciones, intersecciones y desafíos. *Investigaciones geográficas*, (77), 138-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112012000100014&lng=es&tlng=es.

Veeduría Distrital (2018) *Chapinero Ficha Local. En línea:*
<https://veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/files/NotasLocales/Ficha%20Localidad%20Chapinero.pdf>

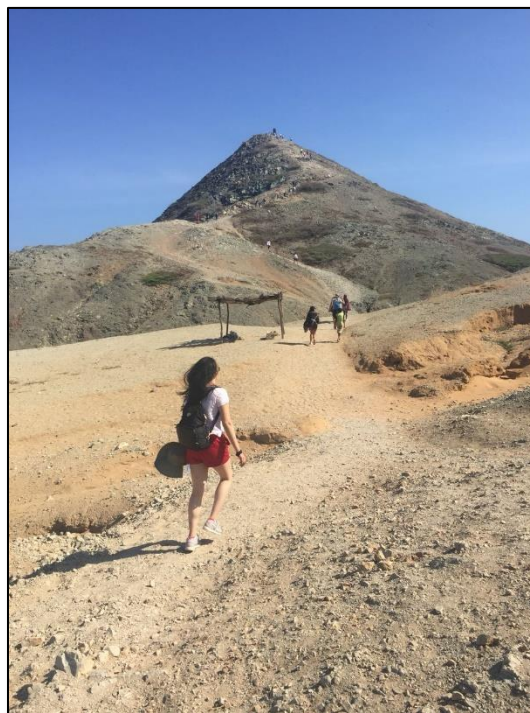
Vindas, R. (s.f.) *El trabajo de campo como herramienta para la enseñanza de la geografía:*
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/49.pdf>

ANEXO FOTOGRAFÍAS SALIDAS DE CAMPO

Salida de campo: La Guajira

Año: 2018

Lugar: Cabo de la Vela



Fuente elaboración propia (2018)

Salida de campo: La Guajira

Año: 2018

Lugar: Zona veredal transitoria
Fonseca



Fuente elaboración propia (2018)

Salida de campo: La Guajira

Año: 2018

Lugar: Salinas de Manaure



Fuente elaboración propia (2018)

Salida de campo: Tolima

Año: 2018

Lugar: Ibagué



Fuente elaboración propia (2018)

Salida de campo: La Guajira

Año: 2018

Lugar: Manaure



Fuente elaboración propia (2018)

Salida de campo: Cauca

Año: 2019

Lugar: Desierto de La
Tatacoa



Fuente elaboración propia (2019)

Salida de campo: Santander

Año: 2019

Lugar: Bucaramanga



Fuente elaboración propia (2019)

Salida de campo: Santander

Año: 2019

Lugar: Bucaramanga



Fuente elaboración propia (2019)

Salida de campo: Santander

Año: 2019

Lugar: Cañón del Chicamocha



Fuente elaboración propia (2018)

Anexos Mapas salidas de campo

Salida de Campo Guajira

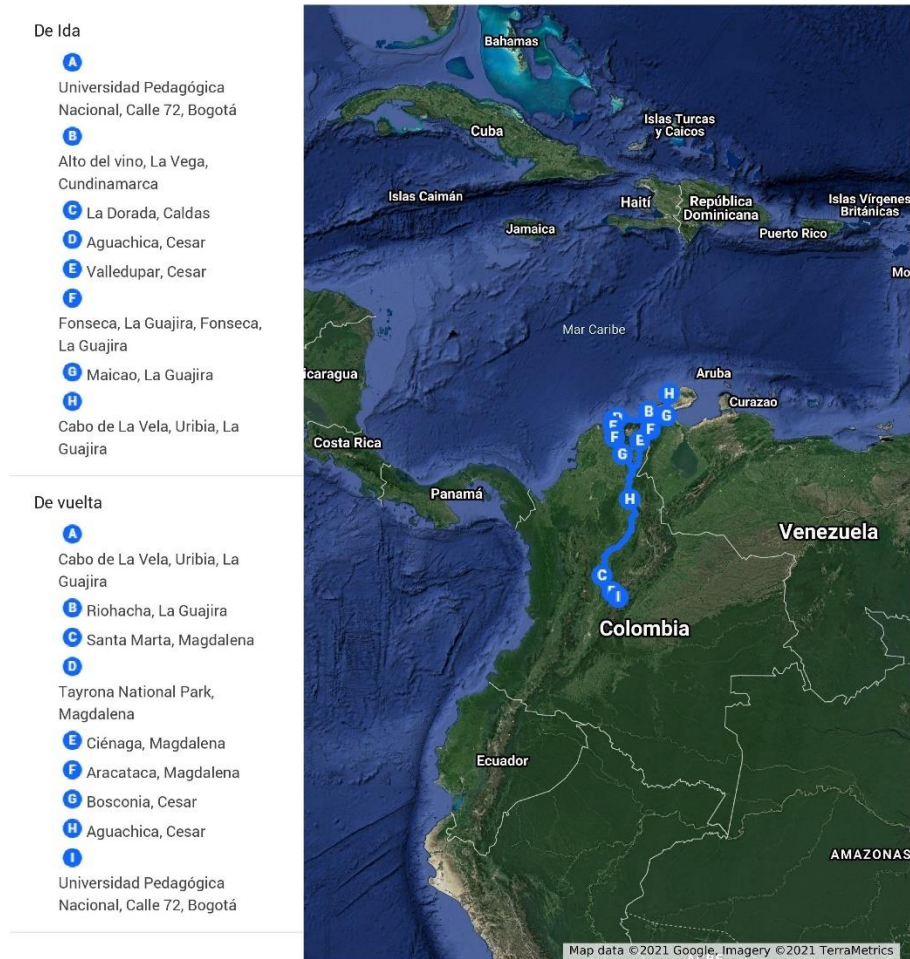


Ilustración 15 Mapa 1

Fuente elaboración propia (2021)

Santander

De ida

- A** Universidad Pedagógica Nacional, Calle 72, Bogotá
- B** Ubaté, Villa de San Diego de Ubaté, Cundinamarca
- C** Chiquinquirá, Boyacá
- D** San Gil, Santander
- E** Guane, Barichara, Santander
- F** Barichara, Santander
- G** Bucaramanga, Santander
- H** Girón, Santander
- I** Cañón del Chicamocha
- J** Bucaramanga, Santander

De vuelta

- A** Bucaramanga, Santander
- B** Universidad Pedagógica Nacional, Calle 72, Bogotá

Realizada en año 2019,
dirigida en por el Docente
Alexánder Cely R. con el
seminario Taller de Geografía

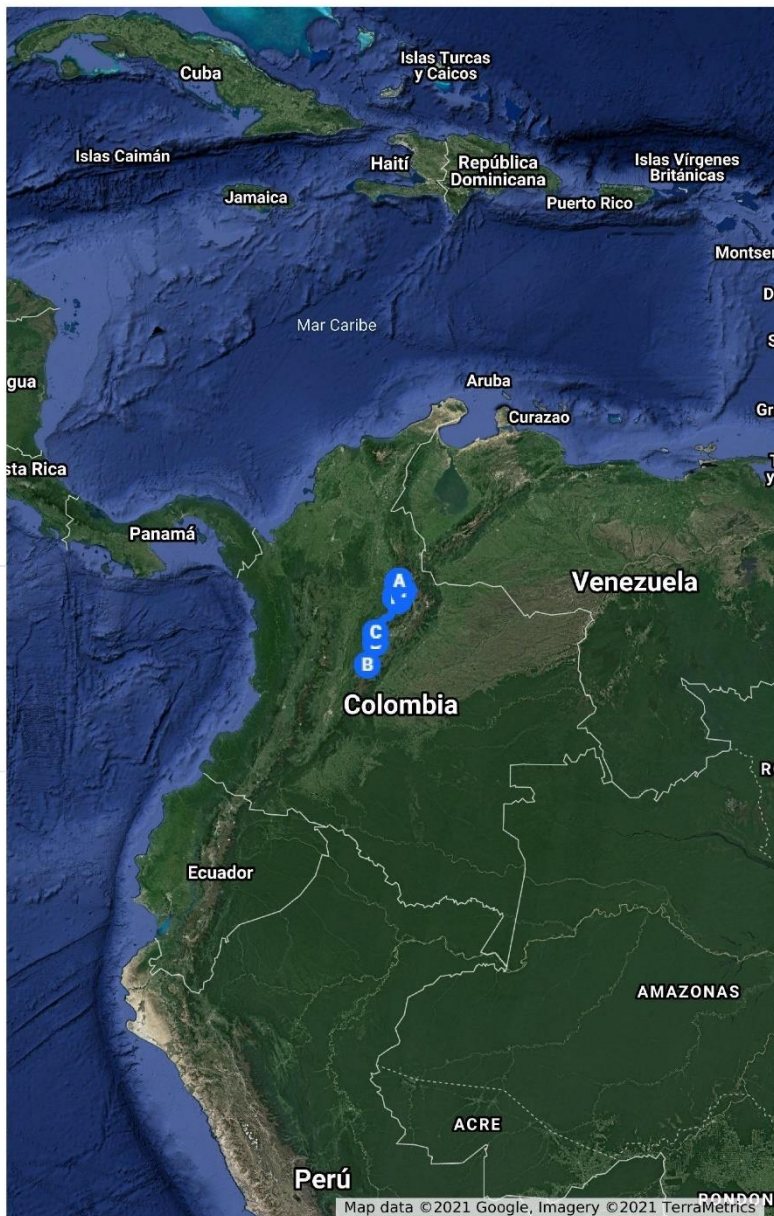


Ilustración 16 Mapa 2

Fuente elaboración propia (2021)

Salida de Campo Medellin

Ida

A

Universidad Pedagógica
Nacional, Calle 72, Bogotá

B

Guaduas, Cundinamarca

C

Medellín, Antioquia

Indicaciones de Medellín,
Antioquia a Universidad
Pedagógica Nacional, Calle 72,
Bogotá

A

Medellín, Antioquia

B

Jericó, Antioquia

C

Manizales, Caldas

D

Honda, Tolima

E

Universidad Pedagógica
Nacional, Calle 72, Bogotá

Salida realizada en el año
2018, dirigida por el Docente
Oscar Iván Lombana, en el
seminario Taller de Geografía.



Ilustración 17 Mapa 3

Fuente elaboración propia (2021)