Colección
Ciencias Sociales
y Humanidades

Las salidas de campo

Evocar, reflexionar y aprender



Alexánder Cely Rodríguez
Nubia Moreno Lache
Luis Felipe Castellanos Sepúlveda
Juan Camilo Álvarez Naranjo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Colección Ciencias Sociales y Humanidades

Las salidas de campo
Evocar, reflexionar y aprender

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Las salidas de campo. Evocar, reflexionar y aprender / Alexánder Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda, Juan Camilo Álvarez Naranjo. – Primera edición.
Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2026
164 páginas. Fotografías a color.

Incluye Referencias Bibliográficas.
ISBN: 978-628-7851-68-9 (impreso)
ISBN: 978-628-7851-69-6 (PDF)
ISBN: 978-628-7851-70-2 (Epub)

1. Trabajo de Campo (Métodos Educativos). 2. Educación al Aire Libre. 3. Pedagogía – Investigaciones. 4. Geografía – Enseñanza – Metodología. 5. Talleres Educativos – Metodología. 6. Ciencias Sociales – Enseñanza – Metodología. 7. Expediciones Pedagógicas. 8. Aprendizaje por Descubrimiento. 9. Formación Profesional de Maestros – Salidas de Campo. 10. Educación – Investigaciones. I. Cely Rodríguez, Alexánder. II. Moreno Lache, Nubia. III. Castellanos Sepúlveda, Luis Felipe. IV. Álvarez Naranjo, Juan Camilo.

371.384 21 ed.

Las salidas de campo
Evocar, reflexionar y aprender

Alexánder Cely Rodríguez
Nubia Moreno Lache
Luis Felipe Castellanos Sepúlveda
Juan Camilo Álvarez Naranjo

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Universidad Pedagógica Nacional

Helbert Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Investigación, Extensión y Proyección Social

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Marcela Duarte Fonseca
Secretaria General

Colección Ciencias Sociales y Humanidades

Autores
Alexánder Cely Rodríguez
Nubia Moreno Lache
Luis Felipe Castellanos Sepúlveda
Juan Camilo Álvarez Naranjo

© **Universidad Pedagógica Nacional**

Primera edición, 2026

ISBN impreso: 978-628-7851-68-9
ISBN PDF: 978-628-7851-69-6
ISBN ePub: 978-628-7851-70-2

Fecha de evaluación: 05-11-2024
Fecha de aprobación: 18-12-2024

Universidad Pedagógica Nacional
Calle 72 n.° 12-77
Teléfono: (57 601) 347 1190 - (57 601) 594 1894
editorial.upn.edu.co
Bogotá, Colombia

Preparación editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Felipe Chavarro López
Corrección de estilo

Wilson Marulanda Muñoz
Diagramación

Iván Darío Veloza Beltrán
Diseño de cubierta

Johny Adrián Díaz Espitia
Juan Camilo Corredor
Diseño de la colección

Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
Impresión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Tabla de contenido

PRÓLOGO 13

INTRODUCCIÓN 17

CAPÍTULO 1.
CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA SALIDA DE CAMPO 21

Bibliometría: salida de campo, enseñanza y aprendizaje de la geografía 22

Salida de campo y formación docente 35

Sistematizar experiencias de las salidas de campo para la formación de licenciados 53

CAPÍTULO 2.
LAS SALIDAS DE CAMPO PARA APRENDER EL ESPACIO GEOGRÁFICO 61

Sistematizar las salidas de campo: un compromiso metodológico 61

Salidas de campo: entrevistas y cartografías 69

Conversar y evocar experiencias y aprendizajes en las salidas de campo 92

Experiencias de larga trayectoria en la formación docente 93
Experiencias contrastadas: las salidas como estudiantes y como docentes 95
La experiencia de la salida en los lentes de los egresados 98
Una visión renovada de la salida en los estudiantes 103
Recursos y estrategias que confluyen en la salida de campo 108

Normatividad académico-administrativa de las salidas de campo para la formación de docentes 111

Salidas de campo de larga trayectoria 121
Salidas de campo: tradiciones, renovaciones e investigaciones 126

CAPÍTULO 3.
POSIBILIDADES Y APRENDIZAJES DE LA SALIDA DE CAMPO 135

¿Aprender-evocar-reflexionar? 136

Aprendizajes alcanzados a nivel conceptual 144
Aprendizajes en lo actitudinal y lo socioafectivo 146
Aprendizajes de anclaje y de descubrimiento 147
Aprendizajes de reflexión pedagógica 148

Aprender y enseñar el espacio geográfico desde la salida de campo 150

Contribución de la salida de campo en la formación de licenciados 150

Debilidades, retos y posibilidades de la salida de campo para la formación docente y la enseñanza de la geografía 151

Sistematizar experiencias de las salidas de campo: una apuesta como campo de formación docente 153

REFERENCIAS 157

SOBRE LOS AUTORES 161

Índice de tablas

Tabla 1.	Bibliometría sobre la salida de campo	24
Tabla 2.	Información principal del conjunto de datos	24
Tabla 3.	Tipo de documento	24
Tabla 4.	Resumen de resultados	57
Tabla 5.	Síntesis del manejo de información de los entrevistados	73
Tabla 6.	Tabla de familias y códigos para el análisis en docentes	83
Tabla 7.	Tabla de familias y códigos para el análisis en estudiantes y egresados	85
Tabla 8.	Proyección y organización de los grupos focales	92
Tabla 9.	Un tríptico de la salida de campo	152

Índice de figuras

Figura 1.	Distribución de las publicaciones por año (1952-2020)	25
Figura 2.	Fuentes más importantes en las que se publican textos sobre las salidas de campo	26
Figura 3.	Citación de fuentes ubicadas en revistas asociadas a las salidas de campo	26
Figura 4.	Índice H del impacto de las publicaciones según su fuente	27
Figura 5.	Autores con mayor número de citas e impacto científico	27
Figura 6.	Índice H de autores con mayor impacto en torno a la salida de campo	28
Figura 7.	Producción académica por país	29
Figura 8.	Textos más citados por la comunidad académica	30

Figura 9. Recurrencia temática en los documentos por medio de las palabras clave 32

Figura 10. Red conceptual temática de coocurrencia 32

Figura 11. Estructura de redes de colaboración 34

Figura 12. Ciclo analítico de la salida de campo 44

Figura 13. Fases en la salida de campo 47

Figura 14. Producción anual de la búsqueda sobre sistematización de experiencias 57

Figura 15. Producción científica por país 58

Figura 16. Coocurrencia categorial en la frecuencia de trabajos 59

Figura 17. Estructura de red conceptual de las búsquedas en Scopus 59

Figura 18. Diálogo con participantes entrevistados 72

Figura 19. Años de egreso 72

Figura 20. Tiempo de pertenencia de docentes al Departamento de Ciencias Sociales 73

Figura 21. Docente 1: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5 75

Figura 22. Docente 2: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5 76

Figura 23. Docente 3: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5 77

Figura 24. Estudiante 1: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5 78

Figura 25. Estudiante 2: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5 79

Figura 26. Estudiante 3: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5 80

Figura 27. Nube de palabras para el grupo de docentes 81

Figura 28. Nube de palabras de estudiantes y egresados 82

Figura 29. Red de códigos del análisis de relatos de docentes 84

Figura 30. Códigos de entrevistas de los profesores 84

Figura 31. Palabras más citadas por los docentes 85

Figura 32. Red de códigos del análisis de estudiantes 86

Figura 33. Cuantificación de códigos en estudiantes/egresados 87

Figura 34. Palabras más citadas por los estudiantes en las entrevistas 87

Figura 35. Mapa sobre salidas de campo en la formación de los docentes en ciencias sociales 88

Figura 36. El Pacífico colombiano: una salida de campo significativa 89

Figura 37. Salida de campo a La Guajira 90

Figura 38. Salida de campo al Caribe colombiano 91

Figura 39. Paisajes en las salidas de campo 1 138

Figura 40. Paisajes en las salidas de campo 2 140

Figura 41. Paisajes en las salidas de campo 3 143

Figura 42. Aprendizajes logrados en una salida de campo 154

Prólogo

Michel de Certeau nos dice que "todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio". En el trayecto de leer y viajar aparecen preguntas genuinas y se expande la mirada. Ambas acciones implican un desplazamiento de las ideas y un movimiento entre paisajes que transforman, paso a paso y página a página, las observaciones y las interpretaciones que se elaboran en el camino.

Precisamente en este libro *Las salidas de campo: evocar, reflexionar y aprender* confluyen conceptos y lugares, a la vez que teorías y experiencias. Los autores Alexánder Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda y Juan Camilo Álvarez Naranjo nos comparten los resultados del proyecto de investigación "La salida de campo en la formación del licenciado en Ciencias Sociales", realizado en tiempos de pandemia, particularmente, desde el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

La obra plantea la salida de campo como didáctica situada y aplicada, en su vínculo con la formación docente para la enseñanza de la geografía. Se brinda así un marco de perspectivas pedagógicas como de debates teóricos y epistemológicos, pues el desarrollo de prácticas en terreno permite que las diferentes nociones espaciales se profundicen y cobren un sentido vivo.

Desde el propio título, y siguiendo su hilo, tres verbos atraviesan y dan volumen al texto: evocar, reflexionar y aprender. A lo largo de las páginas vamos encontrando la potencialidad de estas acciones en los nuevos interrogantes que se formulan y en las nuevas formas de construir conocimiento socioterritorial en clave contemporánea. Generar reflexiones dentro y fuera del aula, nos dicen los autores, supone reconocer los territorios como laboratorios de pensamiento ampliados y las experiencias de los viajes como productoras de formas creativas e innovadoras de conocimiento geográfico. En este sentido, este libro busca compartir reflexiones y metodologías que permitan recrear las salidas de campo como legítimas instancias formativas en la enseñanza de nivel universitario.

Como sabemos, los territorios conjugan materialidad y símbolos. Esta doble vertiente conceptual se ve expresada en las contribuciones que integran el texto, destacando la articulación entre observación, reflexión crítica y vínculos con la comunidad, a fin de fortalecer el compromiso social y el aprendizaje vivencial.

En esta dirección, la obra aporta al análisis de las relaciones espacio-cultura-territorio cuando trata las relaciones que se establecen entre la materialidad de los objetos de los respectivos lugares visitados y los valores, creencias e imaginarios que conforman el paisaje cotidiano. Las prácticas en terreno desarrolladas en el marco colombiano permiten repensar las nociones referidas a las identidades territoriales, para comprenderlas en sus variadas facetas, híbridas y cambiantes. El equipo autoral nos recuerda que los componentes del territorio ameritan ser observados, leídos y comprendidos *in situ*. Por ende, los aprendizajes tanto de anclaje como de descubrimiento, así nominados en la publicación, devienen pluridimensionales, con diversidad de capas cognitivas, teóricas y conceptuales, sociales, afectivas y culturales.

A medida que avanzamos en las páginas del libro, nos adentramos de algún modo en las salidas narradas, algunas cercanas a Bogotá y de corta duración, y otras más lejanas y de siete u ocho días de travesía. En todas ellas se revela la concepción de una "educación de aula sin muros", donde las vivencias en terreno recuperan, en palabras de los autores, el mundo de la vida. Podríamos referirnos, entonces, a la llamada "educación de los sentidos", en la que convergen diversidad de proyectos, prácticas y materialidades. Celebramos esta forma de habitar el conocimiento y de valorar las vivencias, la empatía, la cooperación y la solidaridad.

Estudiantes, profesores y egresados han sido protagonistas de las salidas de campo relevadas en la publicación y, a través de sus testimonios, nos hablan de los saberes puestos en juego y de las emociones suscitadas. Algunos, al conocer por primera vez el mar, tener una cumbre nevada frente a los ojos o vivir el primer momento en que se camina sobre una playa. En efecto, los viajes realizados a Tolima, Cajamarca, Eje Cafetero, La Guajira, los Cerros Orientales de Bogotá, San Agustín, Tierradentro y Guapi, enriquecen los procesos de aprendizaje desarrollados en contextos concretos, en los cuales es posible poner en diálogo la relación teoría-práctica-realidad.

La enseñanza universitaria, al incorporar las salidas de campo como parte de su propuesta de formación, recupera los contactos con las comunidades, organizaciones, líderes locales o personas que conocen el territorio de modo directo y cotidiano. La participación de campesinos, ambientalistas, guías turísticos y diversidad de trabajadores convierte a la salida en un foro abierto de negociación de sentidos, en el que se disputan diversos elementos teóricos y prácticos. Al asumir esta perspectiva, no solo cambian los contenidos del análisis territorial, sino también quiénes los narran, promoviendo así la reflexión y la problematización sobre las luchas, reivindicaciones y proyectos en diferentes lugares y regiones de Colombia.

La escritura colectiva del libro es fruto del trabajo plural que estamos comentando, pues reúne los resultados académicos y las vivencias de investigadores, docentes y estudiantes, así como los intercambios y diálogos con las comunidades visitadas. De este modo, se refleja la multiplicidad de voces y cosmovisiones que amplían y nutren el quehacer académico y la formación geográfica.

Por su parte, el proceso de sistematización de experiencias se pone a disposición de los lectores, concebido como un sistema nuevo que permite una alternativa a las clásicas estrategias investigativas en las ciencias sociales. Esta apuesta metodológica surgió dada la situación de pandemia del Covid-19 y posibilitó a los autores reconstruir los vínculos y las trayectorias de quienes participaron de las salidas, en su relación con los procesos formativos construidos a partir de dichas prácticas. La recolección de información se orientó tomando como base los registros existentes y los aprendizajes que manifestaron haber adquirido los viajeros a lo largo de las exploraciones. Así, la memoria fue un insumo fundamental para capturar, por medio de las evocaciones, las experiencias vividas en cada travesía. Luego, tuvo lugar la elaboración de material cartográfico que permitió develar los espacios visitados, la cobertura de los recorridos y la secuencia de los diferentes momentos compartidos durante las salidas en terreno.

El carácter formativo que representan los trabajos de campo se termina de expresar en esa cartografía singular y vital que el libro nos cuenta, en la que tanto los estudiantes viajeros como los profesores y egresados caminantes, no solo observan y registran, sino que construyen memorias territoriales y elaboran mapas con emotividad. Dicho de otro modo, en los procesos de registro y evocación se habla, se escribe y se conversa sobre los territorios entendidos como conceptos y experiencias. Esa doble pertenencia categorial es la que orienta y apoya el enfoque académico y profesional de los futuros profesores de ciencias sociales y de geografía.

Entre el conjunto de tareas y actividades presentadas en el texto, queremos detenernos en la instancia de planificación de las salidas como parte nodal de toda propuesta curricular, porque entrelaza objetivos, contenidos y actividades en tres tiempos. Antes, durante y después de ir al terreno, se elaboran acuerdos académicos, pedagógicos y convivenciales, con la idea de promover la construcción de conocimiento situado. El libro nos cuenta que existe un trabajo de preparación previo y anticipatorio al momento del viaje, en el que se definen propósitos y estrategias; luego tiene lugar el desarrollo de diversas consignas de observación, registro e interacción con el entorno y los actores sociales que allí se encuentran; y posteriormente, la etapa de análisis, interpretación y socialización de la experiencia.

Los diversos momentos constitutivos de las salidas de campo son abordados desde una perspectiva intelectual, emotiva y política. Desde el punto de vista comunicacional, dicha complejidad se expresa en el uso de múltiples lenguajes y tecnologías que median la experiencia y posibilitan la construcción del conocimiento geográfico. Se alude a un menú combinado de numerosos materiales y formatos —documental, fotográfico, cartográfico, musical, cinematográfico, literario— que dialoga con el contenido de las entrevistas y grupos focales realizados durante la investigación que dio origen al libro. Allí se abrió la escucha a distintos sentires, tensiones y preocupaciones que atañen tanto a profesores como a estudiantes y egresados. Asimismo, la producción de bitácoras, diarios de viaje o notas de campo condensa el interés común de las salidas a terreno como una experiencia pedagógica integral.

En dichas narrativas se ha valorizado el acercamiento cultural y contextual a los diferentes lugares visitados y, también, el ejercicio de una ciudadanía informada capaz de interpretar las dinámicas de los territorios en cuestión, sus geometrías de poder y los conflictos que en ellos tienen lugar. No podría ser de otro modo, si consideramos el territorio como una configuración socioespacial histórica y compleja, resultado del entramado de componentes sociales, económicos, políticos, ambientales, tecnológicos, que le otorgan su carácter vivo, diverso y plural.

Finalmente queremos señalar que los autores nos trasmiten su convicción de que el conocimiento se construye en interacción directa con los territorios y con las personas que los habitan. Queda hecha la invitación, entonces, a multiplicar las salidas de campo como escenarios de aprendizaje compartido, donde los conceptos cobran vida y la geografía condensa teoría y territorio. Los recorridos, los mapas y las conversaciones que se mencionan en el libro nos guían en esa dirección y en el gesto siempre renovado de seguir aprendiendo geografía.

Raquel Gurevich
Profesora Consulta
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Octubre de 2025

Introducción

Este libro presenta algunos de los resultados del proyecto de investigación *La salida de campo en la formación del licenciado en Ciencias Sociales*, realizado por los autores durante la vigencia 2020, en el marco de la convocatoria liderada por la Subdirección de Gestión de Proyectos – SGP-CIUP e identificado con código DCS 515-20.

La propuesta de investigación consideró las salidas de campo como escena relevante en el proceso de formación de los docentes en ciencias sociales, particularmente en geografía, en la medida en que es fundamental reconocer las manifestaciones y vivencias presentes en diferentes latitudes del territorio nacional para enriquecer los aportes que se pueden realizar en ellos, particularmente desde el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

A pesar de la particularidad del estudio, varias de las reflexiones que se presentan no son exclusivas de la Licenciatura ni de la Universidad, puesto que en los procesos de formación de profesores esta práctica es relevante y hace parte de apuestas curriculares en diferentes contextos, de modo que algunos aspectos que se presentan en la publicación son particulares de este programa, pero otros son valiosos para todas las personas y programas académicos interesados en indagar sobre las prácticas de campo.

La investigación que sustenta esta publicación acudió a la sistematización de experiencias como enfoque metodológico que permitió reconocer la manera como se conciben, planean, desarrollan y vivencian las salidas de campo. A pesar de este interés, es necesario acotar que la investigación se afectó por efectos de la pandemia de la Covid-19, que impactó la vida y cotidianidad de las personas en todo el planeta; por tal razón, esta investigación asumió un desafío al ser ejecutada en medio de los avatares del confinamiento, de modo que la virtualidad se convirtió, como todas las personas pueden recordar, en la manera de interactuar y tener contacto con los otros para conservar la naturaleza social de la humanidad.

En este orden de ideas, esta publicación ofrece una lectura crítica y reflexiva del trabajo de campo, destacando fortalezas, debilidades y posibilidades; así, el

balance alcanzado, permite comprender el valor de este campo de formación en los estudiantes de la Licenciatura y en la manera como puede ser concebido conceptual, metodológica, pedagógica y didácticamente, lo que implica reconocer la salida de campo como campo de conocimiento, reflexión y formación pedagógica, didáctica e investigativa.

La publicación se organiza en tres partes; la primera expone la revisión bibliográfica y teórica asociada con la salida de campo, la formación de profesores, el aprendizaje y enseñanza de la geografía, en especial vinculada con la práctica de terreno. En esta parte, la técnica de la bibliometría acompaña en gran medida el desarrollo conceptual anunciado y permite ver las diferentes producciones que se han generado en relación con este tema, lo que a su vez es una provocación para seguir indagando y reflexionando desde dicha perspectiva.

La segunda parte presenta la sistematización de las experiencias desde los instrumentos aplicados en el proceso de investigación; en este sentido, hay una apuesta por orquestar tanto los resultados hallados de manera puntual como los hallazgos capturados por medio de las vivencias con base en la sistematización de las experiencias de lo que las personas —docentes en formación, docentes formadores, docentes en ejercicio y egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional— que participaron en salidas de campo y en la investigación compartieron por medio de conversaciones, fichas de recuerdo de aprendizajes, grupos focales, entrevistas a profundidad entre otros instrumentos; estos medios fueron vitales para poder aproximarse a la experiencia de la salida de campo. En este apartado, las experiencias y las evocaciones son protagónicas en tanto develan una serie de aprendizajes construidos por los sujetos partícipes en cada una de las salidas.

La tercera parte, a modo de consideraciones finales, presenta una serie de balances y hallazgos articulados entre algunas de las narraciones de las personas que participaron y las identificaciones conceptuales de los autores de la investigación. Interesa hacer énfasis en algunas consideraciones reflexivas en relación con el potencial y el papel de la salida de campo para formar licenciados, así como sus aportes en la enseñanza y aprendizaje del territorio nacional, pero más que ello, en cómo desde las salidas de campo es posible consolidar procesos de formación de las personas que permiten afianzar la educación geográfica mediante la cual, a su vez, se consolida la formación ciudadana y la educación espacial en los seres humanos, con el fin de que sean conocedores comprometidos socialmente con los lugares que habitan y con el contexto del país en general.

Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional, y en especial a la Subdirección de Gestión de Proyectos SGP-CIUP, por la posibilidad de llevar a cabo

la investigación, a pesar de los efectos de la pandemia. De igual forma, agradecemos al Grupo Editorial de la Universidad por generar estos espacios de participación democrática en donde, con base en los méritos de las propuestas de publicación, se logra acceder a la ponderación requerida para ser posteriormente libros publicados que permiten socializar ampliamente las reflexiones de la investigación. De manera especial, agradecemos a todas las personas que generosamente colaboraron con la investigación que respalda esta publicación; gracias por el tiempo, las horas de conexión y, ante todo, por compartir sus experiencias y recuerdos de lo que fueron las salidas de campo en su proceso de formación personal y profesional.

Se espera que estas reflexiones sean un insumo valioso en relación con la importancia de la formación docente en ciencias sociales, en particular porque interesa que los nuevos profesores sean conocedores del territorio nacional y, por tanto, adquieran compromisos con el reconocimiento de la diversidad en toda la extensión de la palabra, de modo que al identificar y comprender la complejidad geográfica del país, se aproximen a una interpretación nutrida de la sociedad colombiana, para no solo validar y continuar el trabajo de salida de campo en los contextos escolares y educativos, sino también para aportar en el estudio de nuestros territorios, lo que implica su conocimiento, apropiación, valoración y conservación.

Capítulo 1. Consideraciones teóricas de la salida de campo

El presente capítulo propone una *investigación de la investigación* (Jiménez, 2006) que permita reflexionar sobre las discusiones que se han desarrollado en el mundo, con especial énfasis en América Latina, a propósito de la salida de campo y su vínculo con la formación docente para la enseñanza de la geografía.

En ese sentido, el punto de partida son las investigaciones orientadas hacia terrenos conceptuales relacionados con la salida de campo, la formación docente, la educación geográfica, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la sistematización de experiencias, asumidos como marcos relacionales que permiten divisar qué se ha dicho sobre esta temática de estudio en distintas latitudes.

Los subapartados del presente capítulo corresponden a los antecedentes de la investigación, que permiten reconstruir un balance a partir de datos bibliográficos, y al abordaje teórico-conceptual de las categorías analíticas que conducen la indagación.

En ese orden de ideas, el presente apartado se desarrolla en dos grandes bloques: en el primero se hace un análisis de la salida de campo y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. Este apartado desarrolla, desde la bibliometría, un análisis del estado actual de la discusión en los ámbitos de la didáctica, la enseñanza de la geografía y la educación geográfica, considerando el énfasis que se hace, en diferentes lugares del mundo, sobre la salida de campo como didáctica aplicada.

El segundo apartado propone una reflexión teórica acerca del papel que tiene la salida de campo en la formación docente. En dicha reflexión se tienen en cuenta algunos indicadores bibliométricos, sin embargo, hunde sus raíces en el diálogo de varios autores en torno a lo que se entiende por formación docente bajo distintas perspectivas pedagógicas, así como en debates teóricos y epistemológicos.

Bibliometría: salida de campo, enseñanza y aprendizaje de la geografía

La salida de campo como estrategia didáctica, de aprendizaje e incluso de investigación, es una práctica compleja, realizada en escenarios diversos en los que el contacto de la ciencia con los objetos o sujetos de estudio (de acuerdo con los sistemas de representación, concepción y análisis de cada campo científico) son una valiosa posibilidad para generar múltiples aprendizajes. En ella se ejercita la interacción de los profesionales con los contextos en donde se llevan a cabo las prácticas, lo que propicia un diálogo entre el saber teórico y las realidades en sus diversas escalas y manifestaciones. Además, la salida de campo genera interacciones sociales, culturales y epistémicas entre los sujetos que participan en ellas, lo que moviliza sus procesos de enseñanza-aprendizaje a la par que contribuye a los procesos de formación académica y, ante todo, de una ciudadanía conocedora, más consciente y comprometida con los lugares que habita.

Al considerar estas potencialidades, se puede afirmar que quienes han aprovechado de mejor manera esta mediación didáctica, pedagógica e investigativa son las ciencias sociales, humanas y de la educación, sin desconocer lo propio en campos de las ciencias exactas. Esto se debe precisamente a que la salida de campo cumple un papel relevante en la formación de profesionales y ciudadanos comprometidos con el ámbito de lo social, lo cual demanda un mayor contacto y sensibilidad con las personas, los actores, las comunidades, los espacios geográficos, entre otros aspectos.

A su vez, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, desarrollar prácticas en terreno permite que las formas categoriales se amplíen, con lo cual la comprensión del espacio geográfico por medio de lugares, paisajes, regiones, territorios y ambientes cobra un sentido vivo. De allí que sea relevante analizar la incidencia de esa práctica en la producción académica durante las últimas décadas y así validar su pertinencia en las ciencias sociales, en la geografía, su enseñanza y por supuesto en la formación de docentes.

Para tal fin, la metodología de bibliometría favorece el ejercicio de sistematización de grandes volúmenes de datos. Como señalan De Filipo y Fernández (2002), a partir del aumento de la producción científica y la complejidad de categorías, temáticas, estrategias teóricas y metodológicas, se desarrolló en el mundo una poderosa explosión en la producción de textos con carácter académico, que invitan a una reflexión sobre las temáticas investigadas.

Los indicadores bibliométricos son datos estadísticos deducidos de las distintas características de las publicaciones científicas, con base en el papel que desempeñan estas en la difusión y transmisión del conocimiento generado en la investigación. Estos resultados proporcionan información cuantitativa y objetiva sobre los resultados del proceso investigador, su volumen, evolución, visibilidad y estructura, pero no informan sobre los progresos del conocimiento. "Son muy útiles aplicados a comunidades con gran volumen de publicaciones, y pierden su significación cuando se trata de producciones muy reducidas en su volumen, por lo que no deben emplearse en las valoraciones de investigadores individuales" (De Filipo y Fernández, 2002, p. 1).

La bibliometría es capaz de captar los indicadores personales (publicaciones por autor), de producción (publicaciones por tema), de dispersión (publicaciones asociadas al término de consumo y producción en escenarios espaciales), visibilidad o impacto, colaboración entre agentes de la producción científica, obsolescencia temática, así como las formas y contenidos en la presentación de ese tipo de trabajos.

Estas variables son analizadas bajo los indicadores que se reúnen en los registros de las publicaciones indexadas en la base de datos Scopus, la cual, a nivel global, cuenta con 19 500 registros de revistas, libros, resúmenes, notas al editor, entre otros materiales bibliográficos distribuidos en diferentes campos de las ciencias sociales, la geografía y la educación mediante el registro de resúmenes, palabras clave, títulos, nombres de los autores y lugares de enunciación. A partir de ellos se pueden extraer valores estadísticos fundamentales para observar la producción científica global de la salida de campo como estrategia didáctica en la formación de docentes de ciencias sociales, en la geografía y en la educación, particularmente desde su enseñanza y aprendizaje.

La indagación asociada se centra en las palabras clave *field trip*,[1] que corresponden a la expresión en castellano *salida de campo*. La búsqueda arroja un primer indicador de 9220 resultados, los cuales son distribuidos en una temporalidad que va de 1876 a 2021. Un primer filtro aplicado a esta búsqueda —que permite centrar la muestra del rastreo bibliográfico— está en la escogencia de libros, capítulos de libros y artículos, con lo cual se descartan fuentes como notas al editor, reseñas, entrevistas, entre otras. Con esto, el número de resultados se reduce a 2943 documentos. Finalmente, la búsqueda bibliográfica se centra en títulos que den cuenta de que las publicaciones sean del área de las ciencias sociales, principalmente asociadas a la educación, la geografía y la didáctica. Dicha muestra se presenta en la siguiente tabla:

1 La búsqueda en inglés en Scopus aumenta el número de datos bibliográficos suministrados.

Tabla 1. Bibliometría sobre la salida de campo

APLICACIÓN DE FILTROS	NÚMERO DE RESULTADOS DE BÚSQUEDA
Sin aplicación de filtros	9220 resultados
Aplicación de filtro temático	4156 resultados
Aplicación de filtro en tipo de documento	2943 resultados
Aplicación de filtro por objeto de estudio	736 resultados

Fuente: elaboración propia con base en Scopus.

Como complemento, a continuación se presentan los datos asociados a la búsqueda en Scopus sobre la salida de campo como estrategia de formación, como metodología y como análisis en las reflexiones de las ciencias sociales, geografía y educación:

Tabla 2. Información principal del conjunto de datos

Espacio de tiempo	1952/2020
Fuentes (revistas, libros, etc.)	405
Documentos	736
Promedio de publicaciones por año	10,1
Citas promedio por documento	8,575
Citas promedio de cada documento por año	0,8989
Número de referencias	20 010

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

También se pueden observar las variables trabajadas por tipos de documento producidos, los cuales expresan la forma de socialización y presentación de la información:

Tabla 3. Tipo de documento

Artículo	617
Artículo en prensa	2
Libro	2
Capítulo de libro	24
Conferencia	88
Revisión de conferencia	3

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Es importante identificar la métrica en el volumen de la información elaborada a partir de los años en los cuales toman mayor o menor relevancia las publicaciones asociadas con la salida de campo, que se plasma en la siguiente figura:

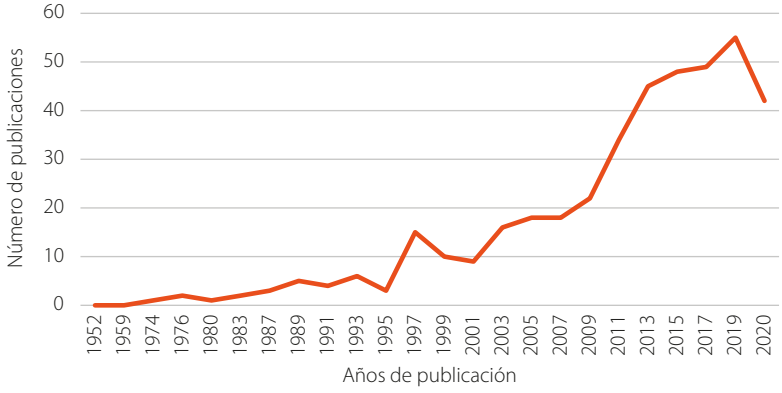


Figura 1. Distribución de las publicaciones por año (1952-2020)
Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Esta distribución evidencia que hay un creciente interés por estudiar la salida de campo como estrategia pedagógica y educativa, lo cual pone de manifiesto su importancia cada vez más efectiva en los ejercicios de formación, investigación e incidencia en las áreas de las ciencias sociales, la geografía y sus escenarios educativos, pero también en otras disciplinas como la educación en química o en geología.

Debemos aclarar que las fuentes en las que se consultan las publicaciones responden a una métrica que le da mayor importancia a las que están dedicadas a temas de educación y geografía. Las fuentes más relevantes son las revistas (*journals*) referidas al área de la educación, como se muestra a continuación:

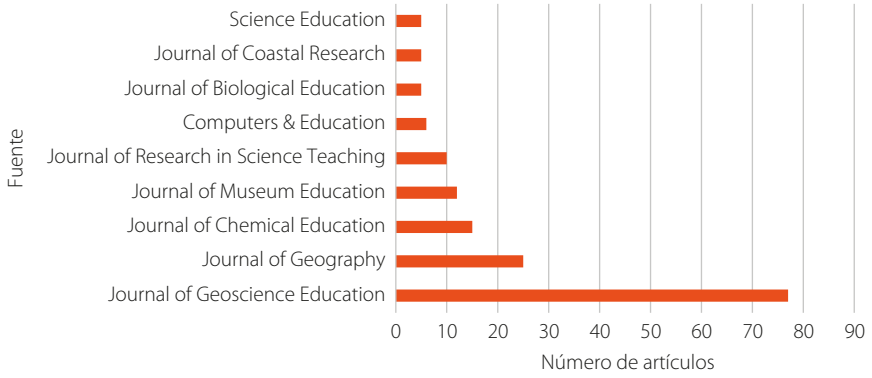


Figura 2. Fuentes más importantes en las que se publican textos sobre las salidas de campo

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Otro indicador importante son las citas en las revistas que corresponden a publicaciones sobre salidas de campo. En este caso, es posible analizar de nuevo que son las revistas de educación las que son citadas con mayor frecuencia a propósito de nuevas investigaciones en relación con las salidas de campo y su vínculo con la formación docente y la enseñanza; en este grupo de revistas hay un aporte significativo de las dedicadas a la geografía, como se deja ver en la figura 3.

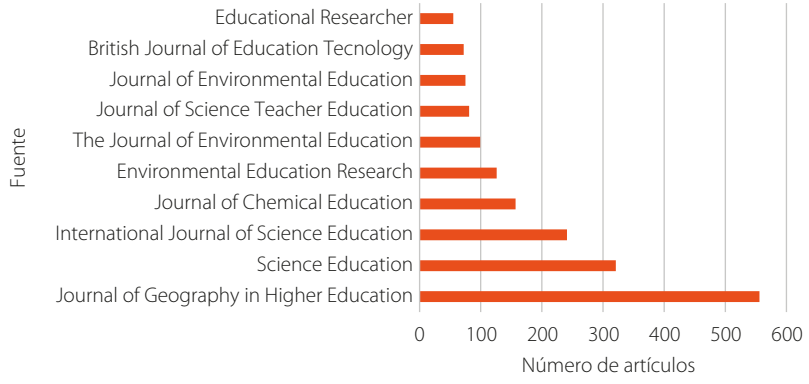


Figura 3. Citación de fuentes ubicadas en revistas asociadas a las salidas de campo

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Por último, para ofrecer una explicación acerca del nivel de impacto de las fuentes, se establece como indicador el Index H (índice H), que mide la calidad profesional de las publicaciones por medio del número de citas recibidas por el

conjunto de textos desarrollados. Se puede ver que las primeras diez obedecen a fuentes que emanan de revistas de educación con respecto a la salida de campo:

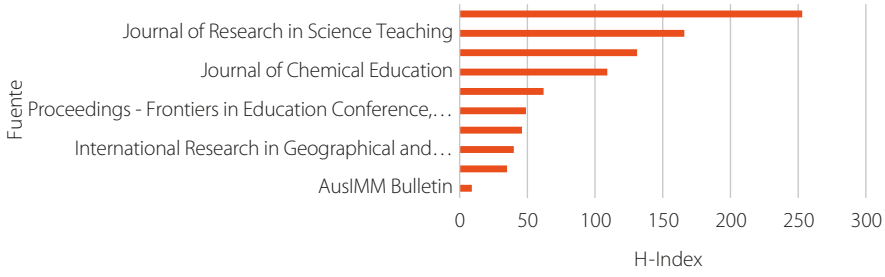


Figura 4. Índice H del impacto de las publicaciones según su fuente

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

En el impacto por autores, es importante mencionar que el indicador favorece a los más citados en esta perspectiva, de modo que se puede afirmar que los textos que gozan de mayor consulta son aquellos que tienen que ver con la geografía y la educación geográfica, como se aprecia en la siguiente figura:

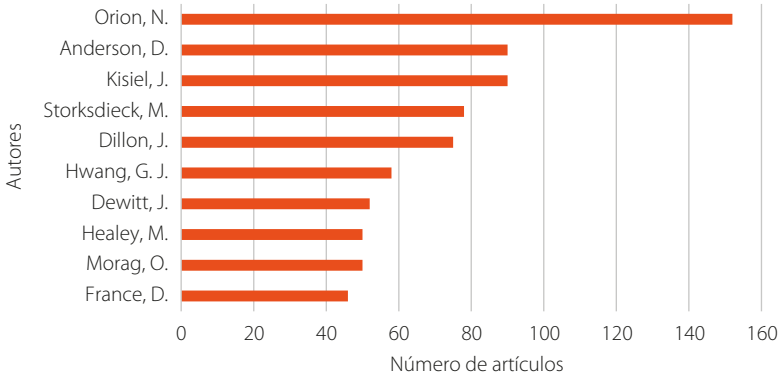


Figura 5. Autores con mayor número de citas e impacto científico

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Como se plasma, el autor más citado es Nir Orion (v. Orion y Hofstein, 1994), cuyos textos versan sobre la reflexión del uso tradicional de la salida de campo en los cursos de geología en el bachillerato (*high school*) y cómo se pueden generar otras formas de aprendizaje, por ejemplo, la construcción de significados a partir del trabajo en una salida. Para ello se destacan tres aspectos: *el geográfico*, *el cognitivo y el psicológico*, que a su vez atienden al criterio de novedad en la salida. Así, más que señalar el impacto en la geología como

campo de conocimiento, este autor ofrece una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje desde la salida de campo. Otro mecanismo de medición de impacto de los autores son las citas respecto del número de publicaciones de un autor, como se aprecia en la siguiente figura.



Figura 6. Índice H de autores con mayor impacto en torno a la salida de campo

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Tali Tal (v. Lavie Alon y Tal, 2015) es la autora con mayor impacto en los últimos años; sus reflexiones consideran los resultados de aprendizaje autoinformados de los estudiantes en las salidas de campo y repara en métodos de regresión por medio del dibujo y demás representaciones que permiten evaluar los aprendizajes. A su vez, examina en qué medida la preparación de las salidas de campo, los currículos y las pedagogías utilizadas inciden en los resultados autoinformados respecto a tres intereses: *afectivo*, *cognitivo y conductual.*

En la producción consultada se analiza también la procedencia espacial y la producción científica de los textos, es decir, el lugar de enunciación desde los cuales se presentan las distintas reflexiones sobre el espacio geográfico y su vínculo con la salida de campo. En ese sentido, vale la pena observar cuáles son los principales veinte países en los cuales se promueve la salida de campo, pues al vincular estos hallazgos con procesos de formación de profesores, aportes de redes nacionales e internacionales interesadas en la geografía, su enseñanza y la educación geográfica, así como con la trayectoria de grupos de investigación en estos temas, se indica la relevancia que ha cobrado la salida de campo en los procesos formativos a nivel global.

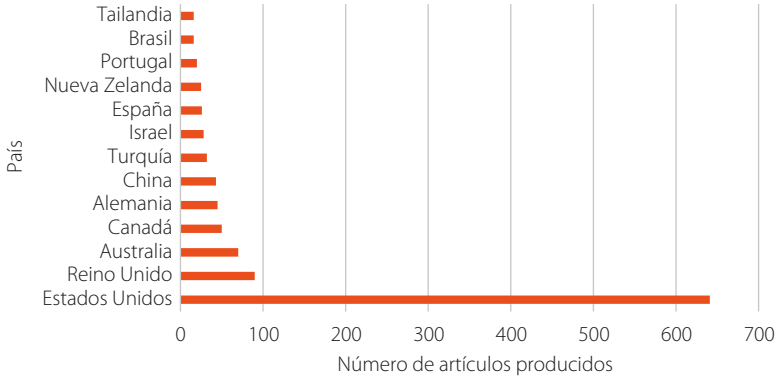


Figura 7. Producción académica por país
Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Como se observa en la figura anterior, la producción académica en el mundo anglosajón es la más relevante respecto al tipo de reflexiones que nos conciernen. Esto se debe, principalmente, a la explosión temática desarrollada en torno a las didácticas aplicadas a las ciencias, así como también a innovaciones pedagógicas que se desarrollan en dichos países.

Este interés deviene, como señala Álvarez (2014), de la necesidad de romper con modelos didácticos asociados a corrientes naturalistas bajo una tendencia pedagógica positivista de la cual se deriva un determinismo pedagógico. Es necesario entonces observar nuevas tendencias que conduzcan no solo a experimentar nuevas formas de enseñanza, sino que vayan de la mano con métodos y procedimientos que permitan al estudiantado y a los docentes formadores enfrentar algunos de los retos de la sociedad del siglo XXI, como lo son el cambio climático, el cuidado del medioambiente, las nuevas relaciones sociedad-naturaleza, las migraciones etc. Todos estos son temas atingentes a la agenda disciplinar desarrollada por la geografía.

También se pueden observar las variables trabajadas por tipos de documento producidos, los cuales expresan la forma de socialización y presentación de la información. Asimismo, es relevante reconocer los textos más citados, en particular los materiales documentales. En ese sentido, los primeros veinte materiales (documentos) más concurrentes por la comunidad académica a nivel global son:

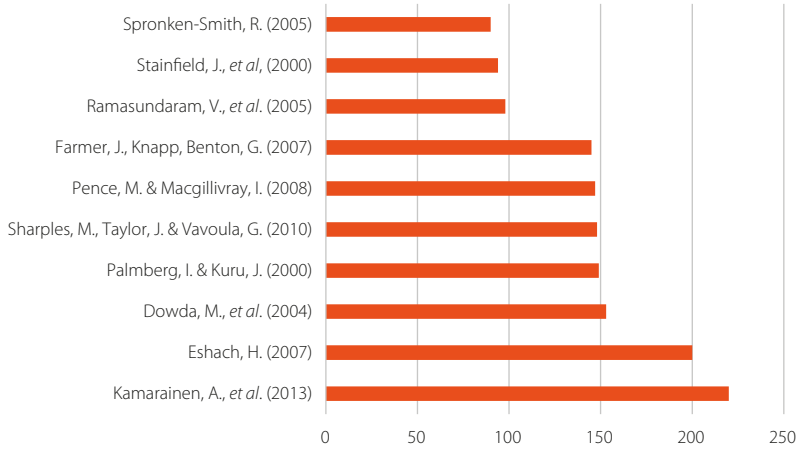


Figura 8. Textos más citados por la comunidad académica
Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

De acuerdo con la lista, el texto más citado versa sobre la reflexión generada por medio de la teoría del conocimiento en el proyecto EcoMobile (Kamarainen *et al.*, 2013), un proyecto que combina la experiencia de la realidad aumentada (AR) con el uso de sondas ambientales en torno a un ecosistema en las salidas de campo, por ejemplo, se menciona el caso de una laguna.

EcoMobile conjuga los aprendizajes de las ciencias del ecosistema con el área de las ciencias naturales en estudiantes de secundaria; con esto busca ayudarlos a comprender e interpretar las mediciones en la calidad del agua. El proyecto incluye tres momentos: una capacitación previa, un viaje de campo teórico-práctico y unas reflexiones en el salón de clase después de la salida. Durante la experiencia en campo, que es el centro del diseño de la propuesta de formación, los estudiantes utilizan una aplicación móvil que superpone ambientes virtuales relacionados con los ecosistemas acuáticos con el fin de recolectar mediciones de dicho medio. Al respecto, Kamarainen *et al.* (2013) señalan:

> Estudiamos las características del aprendizaje y la instrucción utilizando medidas de las actitudes de los estudiantes, las ganancias en el aprendizaje del contenido y las opiniones que los maestros proporcionaron mediante comentarios escritos y verbales. Observamos avances en las medidas afectivas de los estudiantes y en la comprensión del contenido después de la intervención. Los maestros informaron que las tecnologías combinadas promovieron la interacción de los estudiantes con el estanque y con los compañeros de clase en un formato que estaba centrado en el estudiante y no dirigido por el maestro. También informaron que los estudiantes demostraron una comprensión más profunda de los principios de la medición de la calidad del agua de lo que era típico en viajes de campo anteriores sin estas tecnologías, y que los estudiantes

> habían ampliado las oportunidades para participar en actividades que se asemejan a la práctica científica. En general, los resultados de las encuestas de los estudiantes y los comentarios de los maestros sugieren que el uso de este conjunto de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje tiene múltiples beneficios. (p. 545)[2]

El segundo texto más referenciado hace un análisis de los problemas asociados con la formación por medio de la salida de campo en tres niveles: formal, no formal e informal, con miras a examinar una posible unión de aprendizajes fuera de la escuela y dentro de ella. Para ello, se problematiza la forma en la que el aprendizaje en la escuela se enfrenta a dificultades con respecto a la planificación y el desarrollo de salidas de campo, práctica importante que, en comparación con la educación no formal, está rezagada. Finalmente, el autor insiste en la necesidad de llevar un aprendizaje integral dentro y fuera de la escuela, para lo cual es vital propiciar una práctica teórica que se puede desarrollar por medio de la salida de campo (excursión científica) (Eshach, 2007).

Se destaca que las investigaciones que toman valor con respecto a la salida de campo son aquellas que se sujetan estrictamente a criterios asociados a la educación, con énfasis en los procesos pedagógicos, la enseñanza y la formación, pero también con elementos transversales, como el medioambiente, la sustentabilidad ambiental, la geografía y la necesidad de generar reflexiones dentro y fuera del aula. Es importante mencionar esta característica, ya que los trabajos más relevantes encontrados en la bibliometría giran alrededor de las siguientes frecuencias temáticas medidas por el indicador de coocurrencia por medio de las palabras clave que acompañan a la presente investigación.

2 Traducción propia del texto original: "We studied the characteristics of learning and instruction using measures of student attitudes, content learning gains, and opinions teachers provided via written and verbal feedback. We observed gains in student affective measures and content understanding following the intervention. Teachers reported that the combined technologies promoted student interaction with the pond and with classmates in a format that was student-centered rather than teacher- directed. Teachers also reported that students demonstrated deeper understanding of the principles of water quality measurement than was typical on prior field trips without these technologies and that students had expanded opportunities to engage in activities that resemble scientific practice. Overall, results of the students' surveys and teacher feedback suggest that there are multiple benefits to using this suite of technologies for teaching and for learning".

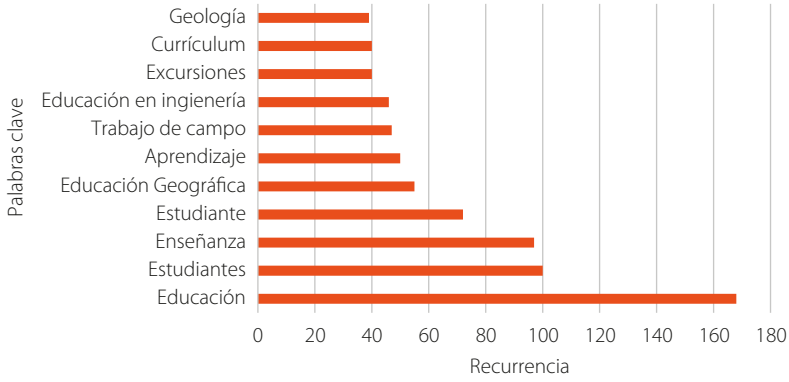


Figura 9. Recurrencia temática en los documentos por medio de las palabras clave

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Con base en lo expuesto, se genera la estructura conceptual en conjunción con el análisis temático de las palabras clave, las que a su vez originan redes de asociación temática que desarrollan una idea sobre cómo ha sido abordada la salida de campo. En este contexto, la producción académica gira en torno a reflexiones sobre la educación, pero también se encuentra una fuerte referencia de trabajo de la salida de campo desde las ciencias de la Tierra, y principalmente desde la *educación geográfica*, como se observa en la siguiente figura.

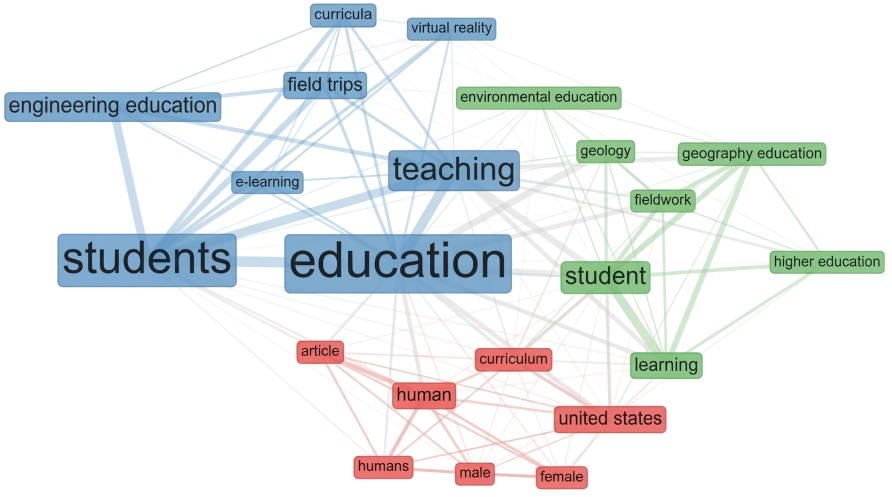


Figura 10. Red conceptual temática de coocurrencia

Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

Así, la educación cobra un papel fundamental que se relaciona de forma directa con los sujetos-estudiantes, los currículos, las formas de aprendizaje y la categoría enseñanza. Por otro lado, se encuentra la educación ambiental, el aprendizaje, la geología y la educación geográfica; finalmente, se reflexiona sobre los seres humanos como categoría, lo femenino y lo masculino (debido a la emergencia de los debates de género) y los currículos. Estos aspectos permiten afirmar, teórica y conceptualmente, que tanto las indagaciones como las reflexiones generadas reconocen en la salida de campo un potencial valioso e indispensable para la generación de conocimiento, el desarrollo de habilidades sociales, así como para la generación de intersecciones entre el mundo científico y las realidades socioespaciales en sus múltiples escalas y manifestaciones.

En la misma dirección, la evolución temática adquiere dimensiones trascendentales, particularmente en los últimos años, lo que valida de un lado el valor de la salida de campo, así como la necesidad de reflexionar su aporte en el horizonte de generación de procesos de aprendizaje, al estar en contextos concretos, en los cuales es posible colocar en diálogo la relación teoría-práctica-realidad.

Esta primera indagación resalta que, entre los años 1952 a 2020, los temas relacionados con educación en el marco de las reflexiones sobre la salida de campo se tornan relevantes en la educación secundaria; entre el 2014 al 2020 hay una explosión de producción investigativa sobre esta temática, particularmente en Estados Unidos. Asimismo entre el 2014 al 2020 existe una tendencia a la baja en torno a la investigación ambiental respecto de la tendencia que se había desarrollado en décadas anteriores, sin embargo, se conserva el interés por la salida de campo de manera importante.

Así, indagar sobre la salida de campo aparece como una potente posibilidad, en particular para la educación secundaria, para asociarla con la geografía escolar, las ciencias naturales y los sistemas ambientales. La estructura intelectual, que se refiere a las agencias de producción y colaboración de trabajos (como citas, seguimiento del trabajo intelectual, colaboración en la producción de investigaciones), muestra que en Estados Unidos hay una fuerte reflexión conceptual e investigativa con relación a la salida de campo como estrategia didáctica, en particular en temáticas asociadas con la educación.

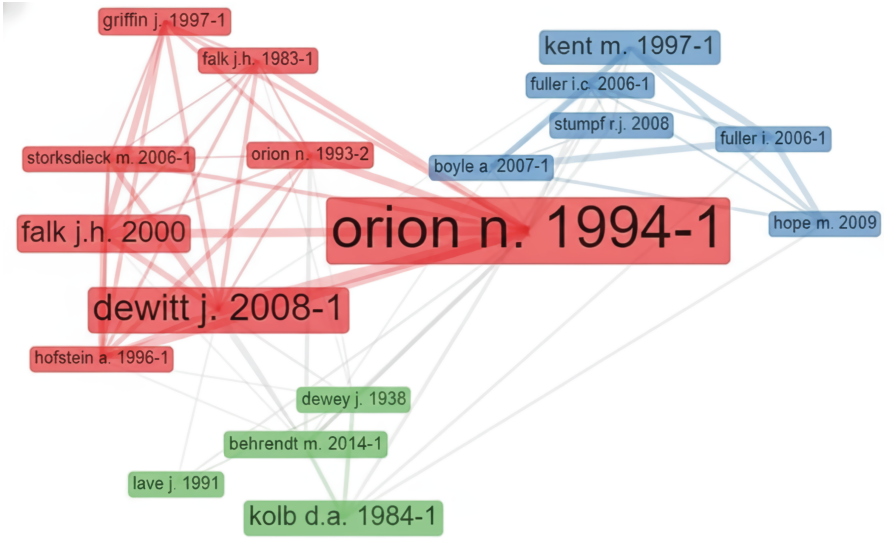


Figura 11. Estructura de redes de colaboración
Fuente: elaboración propia con uso de Bibliotex de Biblioshany y el programa R.

De esta manera, se puede afirmar que, como objeto de estudio, la salida de campo presenta un auge en distintos órdenes, e integra la educación geográfica, geológica, secundaria-escolar, pero, sobre todo, la pedagogía como campo de preocupación para su estudio. La literatura norteamericana, basada en los raciocinios, métodos de inmersión y empírico-analíticos (cuasiexperimentales) es una fuente de investigación y producción muy importante con teorías del desarrollo cognitivo cada vez más complejas, globalmente reconocidas, pero poco exploradas muchas veces por la literatura latinoamericana. Aun así, en el contexto latinoamericano hay contrapeso que se evidencia en producciones y trabajos de redes académicas y grupos de investigación interesados en la formación de docentes, la geografía escolar, la educación geográfica y la didáctica de la geografía.

En la literatura de países como Israel y Tailandia, entre otros, también se observan importantes reflexiones sobre la salida de campo en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En América Latina hay una interesante producción en relación con la salida de campo tanto para la enseñanza, particularmente de la geografía, como para la formación de profesores. En nuestro contexto, se resaltan aspectos que permiten reconocerla como una estrategia fundamental en los procesos educativos en relación con el medio social, problemas ambientales, asuntos territoriales y vida cotidiana; de allí, vale la pena considerar que no es solo un escenario de práctica *in situ* sino

que, por el contrario, aporta significativamente, por ejemplo, a la construcción de pensamiento y de raciocinio espacial (Castellar *et al*., 2022), así como a la generación de un reconocimiento real, dinámico y contrastante del espacio geográfico en sus múltiples escalas. Por su parte, los docentes en formación deben reconocer, reflexionar y comprender estos conocimientos para que, a su vez, puedan incidir en prácticas de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico.

Según lo expuesto y reflexionado, se asume que la salida de campo es un proceso fundamental para la formación de docentes, lo que también implica la enseñanza y aprendizaje de la geografía; por lo mismo, es imperioso comprenderla más allá de una práctica complementaria u opcional, puesto que es fundamental validar todo lo que aporta cognitiva, conceptual, actitudinal y metodológicamente en la formación de profesores y en los contextos escolares, independientemente de los grados y niveles de desarrollo educativo que posean los estudiantes. Moreno y Cely (2013) consideran que la salida de campo: "[...] demanda el desarrollo del ejercicio riguroso de la observación, ya que este es elemento fundamental no solo en el reconocimiento del paisaje y de los espacios geográficos en general, sino también una base necesaria para el aprendizaje y enseñanza de la geografía [...]" (p. 149).

Se deja ver entonces que el trabajo de campo va más allá de los propósitos académicos y posibilita reconocer una diversidad de relaciones en el espacio geográfico, incluso más allá de los leídos y abordados en los espacios académicos de clase. En la misma dirección, se destaca el papel de la interdisciplinariedad en la práctica de campo, puesto que fenómenos espaciales, morfologías de las ciudades o de los casos urbanos, usos del suelo y transformación del paisaje, manifestaciones del estado del tiempo atmosférico, variables climáticas, diversidad orogénica, dinámicas poblacionales y demás componentes del espacio en el trabajo en campo, permiten que sean observados, leídos y comprendidos *in situ*.

En esta perspectiva, la salida de campo es importante en tanto promueve la interdisciplinariedad y desarrolla una diversidad de aspectos históricos, geográficos y culturales latentes en el espacio geográfico con el fin de mejorar la enseñanza de las ciencias sociales.

Salida de campo y formación docente

Las salidas de campo fomentan en gran medida la participación de los sujetos y favorecen la correlación entre la teoría y la práctica. Su aplicación en contextos educativos promueve el desarrollo de habilidades creativas que motivan el pensamiento crítico de los estudiantes, quienes consolidan con esta práctica su capacidad reflexiva. Además, el recurso didáctico de la salida de campo

aplicado en la formación de docentes puede ser aún más fructífero en tanto conlleva a la preparación de maestros encauzados hacia la exploración del mundo, y por ende inquietos en asumir esta estrategia como derrotero en su futura vida profesional.

Tretinjak y Riggs (2008) evidencian la importancia de las salidas de campo en la formación de docentes al documentar su aplicación en la preparación de futuros maestros de geografía. Las salidas de campo se consideran idóneas para guiar el aprendizaje de diferentes conceptos que requieren contacto con el mundo material, por lo que se reconoce que el trabajo de campo promueve el desarrollo de experiencias sensibles que facilitan en gran medida la comprensión de categorías, en este caso geológicas, pero no limitadas a ellas.

Los autores recalcan que la visualización de relaciones espaciales fomenta la contextualización de los contenidos aprendidos en clase, no solo por potenciar el reconocimiento de dinámicas socioespaciales, sino porque también incentiva el despliegue de diversas estrategias encaminadas a la resolución de problemas investigativos. Por consiguiente, interesados en reflejar la trascendencia del encuentro con el espacio físico y de su estudio a partir de la interacción espacio-sociedad, contrastan el recurso de la salida de campo con el uso de herramientas informáticas orientadas a motivar los viajes virtuales en la preparación de profesores de geografía. El trabajo busca reconocer la efectividad de propuestas novedosas que permiten el *encuentro* con el espacio, a la vez que se preocupa por evidenciar las ventajas de las salidas que pueden denominarse convencionales frente a las desarrolladas con el apoyo de una computadora o de los sistemas de información geográfica.

En un estudio desarrollado en una Universidad del Sur de California durante dos semestres académicos en el curso de Ciencias de la Tierra, Tretinjak y Riggs (2008) analizaron el proceso de aprendizaje ligado a los *viajes de campo,*[3] además de dilucidar la potencialidad de recursos como las excursiones y las visitas guiadas.[4] La estrategia desarrollada buscó fortalecer la participación de los estudiantes y aclarar las inquietudes generadas durante las horas de clase.

3 De acuerdo con los distintos lugares de enunciación, el concepto puede tener diferentes denominaciones. En este caso, la salida de campo es denominada como *viaje* de campo.

4 También es importante entender las diferencias conceptuales. Mientras que la salida de campo tiene una enorme batería didáctica, metodologías específicas y preparación por parte del equipo docente, una visita guiada puede estar encaminada a reconocer, comprender y apreciar la visión contextualizada de un lugar, de acuerdo con sus anunciantes o personas a cargo diferentes al docente titular del curso. Vale decir, la visita a un museo, por ejemplo, puede estar intencionada

Para ello, se propuso un plan de trabajo orientado, en primera instancia, al acercamiento de conceptos básicos como la erosión eólica, llevado a cabo en tres sesiones en el aula de clase y enfocado en la fundamentación disciplinar. La salida de campo se condujo de forma adecuada, ya que se preparó con antelación a los estudiantes a través de diferentes ejercicios experimentales, por lo que de forma cognitiva, geográfica y psicológica se adelantó un proceso de reconocimiento previo del escenario a estudiar.

Los autores concluyeron que la salida de campo favoreció el aprendizaje de conceptos geográficos en los estudiantes del curso, puesto que los resultados de la prueba aplicada como método evaluativo fueron mejores que los obtenidos en grupos anteriores y en el pretest resuelto al inicio del año. Además, el viaje de campo fue crucial para resolver inquietudes enmarcadas en los bloques temáticos de la clase, tanto así que la experiencia facilitó la comprensión más allá de la memoria. Respecto a los viajes virtuales, se aplicaron con algunos estudiantes mientras que otros se desplazaron a la zona de estudio. Esta estrategia evidenció que el acercamiento por computadora no potenció de igual forma el análisis en los futuros docentes que hicieron uso de la herramienta, en razón de que estar en contacto con la realidad permite una mayor comprensión de la dinámica del espacio geográfico que no puede reemplazarse por ningún otro medio, a pesar de lo que nos oferte.

Resulta evidente entonces que, a pesar de ser recursos de gran ayuda presentados como alternativas frente a los problemas de desplazamiento e interacción en el espacio, los viajes virtuales no compiten a la par con el entorno natural, ya que carecen de una completa experiencia sensorial que favorece el aprendizaje. La interacción, el contacto, los cambios y la alteridad presentada en el medio físico constituyen elementos a favor frente a la visita virtual. Las preguntas y el pensamiento crítico surgen en un mundo real cargado de particularidades que permiten las conexiones conceptuales y la aprehensión de categorías de alta complejidad; sin embargo, "solo se puede esperar que los estudiantes maximicen su aprendizaje en el campo e integren todo su aprendizaje en el aula en una comprensión científica más sofisticada si han sido preparados adecuadamente" (Tretinjak y Riggs, 2008, p. 432).[5]

Por otro lado, B. M. Rebar (2012) considera que las salidas de campo influyen de alguna forma en el trabajo de los docentes, y para ello es importante recopilar diferentes tipos y materiales de información por medio de técnicas como encuestas, entrevistas y observaciones aplicadas a profesores que dirigen

---

por un discurso institucional, mientras que una salida de campo puede adoptar, o no, una posición con discursos institucionales de los lugares.

5 Traducción propia.

trabajos en terreno. Con ello se realiza un ejercicio que permite poner en práctica los conocimientos aprendidos y que fortalece la capacidad de guiar contenidos fuera del margen de la clase convencional.

Gracias a la recopilación de datos, el investigador logra comprobar la adaptación de las habilidades del docente en las salidas de campo, puesto que las ideas personales, la experiencia pasada y la formación profesional se ven enfrentadas bajo el mecanismo dinámico del viaje. El estudio de Rebar (2012) se preocupa por develar las principales fuentes de conocimiento a las que apelan los maestros en las salidas de campo, con lo que se demuestra que estas son esenciales para una formación integral de los profesores.

Rebar (2012) insiste en la importancia de rescatar la experiencia personal lograda por medio de la salida de campo y considera que el aprendizaje es producto de las interacciones desplegadas entre docentes y estudiantes en los diferentes escenarios de práctica de terreno. A partir del caso estudiado, referente a las visitas realizadas a un acuario, se evidencia que las actividades dirigidas por profesores en campo son producto de realidades completamente articuladas como resultado de tutorías informales, experiencias pasadas o de capacitaciones recibidas al aire libre. La *experiencia* se consolida como fuente primaria para el trabajo del docente en campo, pues sus comportamientos y estrategias son, a fin de cuentas, resultado de situaciones vividas con antelación durante el transcurso de su vida universitaria.

Se valida entonces que las salidas de campo son necesarias para incentivar el aprendizaje de contenidos atados al mundo real; por ello, la preparación de docentes a la luz de las salidas de campo favorece la implementación futura de esta estrategia en contextos escolares. Además, se recalca que la experiencia de los maestros debe ser considerada en espacios formativos de preparación profesoral, pues es esta la que dinamiza todo tipo de actividades desarrolladas dentro o fuera del salón de clase.

Las fuentes de conocimiento de los docentes deben ser potenciadas para coadyuvar al despliegue de habilidades de liderazgo que sean puestas en práctica por medio de las salidas. La investigación de Rebar (2012) es crucial para reconocer aquellos factores a los que apelan los maestros al momento de dirigir una salida de campo, y por ello es fructífera para develar algunos de los desafíos de la formación profesoral en el terreno de la práctica.

Al igual que el trabajo de Rebar (2012), el artículo publicado por A. Bozdogan (2012) vislumbra cualidades de la salida de campo en la capacitación de profesores. Por medio de una experiencia acaecida en la Universidad de Giresun, en Turquía, el autor muestra la eficacia del trabajo de campo para incentivar la conservación del entorno natural.

El autor propone el desarrollo de viajes de campo vinculados a los currículos o planes de estudio para fomentar un discurso de integración que dé cuenta de la teoría y la práctica en conjunto y señala que, a pesar de la productividad de las salidas en el terreno de la enseñanza, es evidente que los maestros no cuentan con herramientas suficientes para guiarlas de una mejor manera. También enfatiza en el valor de lograr, por medio de la salida, aprendizajes cognitivos, teóricos y conceptuales, sociales, afectivos y culturales que garanticen una exitosa práctica de campo. El desvío de los objetivos o la ausencia de una sistematización eficaz son algunos de los principales inconvenientes experimentados por los docentes al momento de viajar con sus estudiantes.

Bozdogan (2012), considera necesario formar adecuadamente a los docentes en el uso de este tipo de estrategias pedagógicas. Señala además que la formación orientada al trabajo de campo potencia no solo las habilidades de planificación de salidas en los docentes, sino que también promueve la construcción de mallas curriculares caracterizadas por conectar actividades de variada tipología; así, las salidas no son adicionales o improvisadas en el desarrollo de una propuesta de formación, sino que, por el contrario, son parte importante de una propuesta curricular.

La experiencia sistematizada devela las ganancias obtenidas gracias a las salidas efectuadas con profesores y estudiantes de la Universidad de Giresun; en ella se resalta que el encuentro con el mundo permitió potenciar el conocimiento y aportó en las intenciones de los procesos de enseñanza. A partir de una metodología de investigación-acción, el estudio adelantado con profesores del curso Enseñanza de la ciencia en entornos informales de aprendizaje, de la universidad mencionada, procuró potenciar las capacidades de los docentes alrededor de la planificación y provecho de la salida de campo.

Interesado por analizar las potencialidades de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía, R. Kasapoğlu y A. Balci (2010) señalan que su uso es favorable, entre otros aspectos, para la recolección de datos y la recopilación de información vinculada a fenómenos espaciales. Afirman también que los viajes de campo fomentan la síntesis y comprensión de problemáticas particulares, además de ser un camino que conduce a la transformación del conocimiento teórico en práctico. "En las ciencias sociales, los viajes geográficos son un medio para que los estudiantes den sentido al conocimiento que aprendieron" (Kasapoğlu y Balci, 2010, p. 562). La salida de campo, entonces, permite ampliar el horizonte analítico de los estudiantes y fortalece la aprehensión de conceptos geográficos; a su vez, activa la capacidad reflexiva de quienes participan en ella, pues se liga a la experiencia de cada uno de los sujetos. Para evidenciar lo anterior, Kasapoğlu y Balci (2010) realizan una recopilación de información obtenida por medio de entrevistas aplicadas a profesores de geografía para

demostrar la conveniencia de la salida de campo en esta disciplina, recalcando que promueve el reconocimiento de las dinámicas propias del espacio, además de aprendizajes y habilidades sociales.

Centrado en un grupo de estudiantes del Departamento de Enseñanza de Geografía de la Universidad del Mármara, ubicada en la ciudad de Estambul, Kasapoğlu y Balci (2010) buscan esclarecer los aspectos relevantes de la salida de campo en la formación de docentes por medio de la sistematización de entrevistas en las cuales se afirma que la salida de campo consolida el aprendizaje y permite el análisis holístico de la realidad. Igualmente, reconocen que para su implementación es necesario contar con guías de trabajo, mallas de propósitos y, si es posible, con estudiantes de apoyo que encaucen las actividades planeadas.

En el marco de los resultados de la investigación, se demostró que la salida de campo requiere de un proceso de contextualización que facilite el encuentro con la zona estudiada, por lo que es pertinente una fase preparatoria que invite a la documentación para evitar inconvenientes durante el proceso de inmersión. El viaje hace prácticos y pone en contexto los conocimientos previos aprendidos en clase y, finalmente, incentiva a la experimentación para corroborar la teoría; ese sendero, vinculado con la praxis, es el que impulsa el pensamiento crítico de la población que sale a terreno.

Kasapoğlu y Balci (2010) concluyen que los viajes de campo son esenciales en la preparación de futuros docentes en geografía. En su investigación, además, indican que dentro de las diferentes observaciones realizadas por los estudiantes partícipes del proyecto quedó en claro que, para ser pertinente, la salida de campo debe cumplir con ciertos requerimientos; uno de ellos es que, como cualquier actividad académica, la salida a terreno debe ser planificada, programada y orientada a la consecución de fines específicos, todos ellos ligados a bloques temáticos que se traten en el currículo propuesto por los docentes o las autoridades académicas.

Ello permite que las actividades diseñadas sean productivas y no esporádicas y carentes de horizonte, lo que conlleva al alcance de buenos resultados que involucran, en gran medida, una profundidad del trabajo colaborativo. La aplicación de salidas de campo en facultades de educación favorece el desarrollo de habilidades pedagógicas en los futuros profesores, sostienen Kasapoğlu y Balci (2010), en especial si se promueven las herramientas y los conocimientos adecuados, no solo en la salida, sino en los contenidos que, con posterioridad, los futuros profesionales de la educación serán capaces de enseñar en los distintos escenarios de formación en donde enseñarán y educarán.

En el ejemplo que mencionan Kasapoğlu y Balci (2010), la salida de campo a una comunidad comanche, en Texas (Estados Unidos), favoreció el reconocimiento de realidades desconocidas por los participantes del viaje y, además, fue crucial para sobrepasar los prejuicios de algunos de los visitantes. Desde la observación y la aplicación de entrevistas informales, se dio cuenta de un conjunto de reflexiones por parte de los maestros que visitaron la escuela de la comunidad en las que se reflejó que la exploración es constructiva en tanto que permite reflexionar sobre modelos de enseñanza completamente diferentes a los convencionales. A partir de la exploración de murales, literatura e historias locales, los estudiantes del curso comprendieron los desafíos y beneficios de la comunidad comanche; de esta manera, la interacción *in situ* permitió que las barreras sociales se disiparan.

Todd y Agnello (2006), por su parte, señalan que las distancias culturales en las salidas de campo se disuelven gracias al proceso comunicativo adelantado por los docentes que constantemente acuden a la salida como estrategia didáctica. Ello tiene sentido ya que en caso que reseñan los docentes, voluntariamente, se vieron interesados por indagar las dinámicas de un entorno desconocido. De igual forma, se diseñaron algunas actividades para el acercamiento a la comunidad escolar que se consideraron esenciales durante el proceso de intercambio. Con el objetivo de preparar maestros interesados en enfrentar una sociedad diversa, la salida de campo se consolidó como un recurso sustancial para promover el contacto con una dimensión fundamental de la *realidad*: la materialidad. Este tipo de viajes terminan por potenciar una experiencia cargada de significados y que invita a reconceptualizar la tarea del maestro, así como a priorizar otras formas de organizar la vida social.

Por otro lado, respecto a la importancia de formar docentes interesados por incidir en su realidad cercana, profesores de la Universidad Estatal de Illinois presentan los hallazgos en una investigación orientada a la preparación de docentes en contextos urbanos desde el recurso del trabajo de campo. En el estudio se señala que con el desarrollo de salidas durante los cursos evaluados se potenció la comprensión de los contenidos inscritos en los objetivos iniciales del programa, al igual que la aplicación de lo aprendido y la adopción del multiculturalismo como forma de intercambio. Los autores señalan que la enseñanza universitaria no ha procurado incentivar el acercamiento de los maestros en formación a los contextos escolares por las distancias dadas entre el contexto académico y el de la sociedad en general. En contravía, afirman que la formación de docentes en contextos urbanos requiere de mecanismos orientados al trabajo de campo, por lo que las salidas se consideran idóneas para fomentar el contacto con el mundo real en sus diversas escalas y manifestaciones.

Por otro lado, se parte del hecho de que la práctica favorece la reflexión y creatividad en los aspirantes a educadores, por lo que resulta ser crucial para un proceso de autoexamen orientado al reconocimiento de las habilidades propias para enseñar. La exposición planificada al mundo real permite al estudiante que se forma como futuro profesor el encuentro con las alteridades de los contextos urbanos, además de promover la superación de algunas limitaciones académicas que minan el conocimiento del espacio geográfico o de contextos socioespaciales, así como de la sobreestimación de aspectos teóricos que no permite hacer una praxis integral, lo que se traduce en el desconocimiento de la vida en las comunidades.

En la investigación adelantada por Todd y Agnello (2006) se buscó potenciar la aproximación de las facultades de educación a los entornos escolares ubicados en la ciudad; el trabajo se interesó por promover un proceso de reflexión acerca de la trascendencia de las salidas de campo y de cómo en ellas se desarrollan capacidades pedagógicas con aplicabilidad futura. Con ayuda de encuestas se determinó el grado de favorabilidad de las salidas en la preparación de *docentes en contextos urbanos*, concluyendo que la participación en este tipo de actividades incentiva la percepción positiva de la educación en la ciudad. Igualmente, se reconoció que el trabajo en campo fomenta el sentimiento de empatía en los estudiantes visitantes y ayuda a la generación de estrategias orientadas a enfrentar las problemáticas de las escuelas urbanas.

En consecuencia, es claro que las salidas de campo propician un análisis crítico de la realidad a partir de la experiencia sensible. Su aplicación sobrepasa la particularidad de los contextos, urbanos o rurales, y a su vez permite la investigación empírica. El estudio de los profesores de la Universidad de Illinois demuestra que el trabajo de campo incentiva la vocación profesional de los docentes en formación y ayuda a potenciar la relación entre la teoría y la práctica del maestro. Si bien es cierto que la evaluación de este tipo de estudios requiere de tiempos considerables de observación, como exponen los investigadores, queda en claro que los viajes implementados a escuelas urbanas alimentaron el proceso formativo de los docentes para reconocer múltiples conceptos y categorías, entre los cuales se encuentra la capacidad de identificar y comprender la diversidad social en múltiples escalas y niveles.

Respecto a la importancia de la salida de campo en la formación de licenciados y en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, en Iberoamérica se rescatan los aportes del Geoforo Iberoamericano número 21 del año 2015, publicados por el profesor D. García (2015), sobre las salidas de campo. En la misma línea, Silvia Aparecida Sousa, Xosé Souto González y el mismo profesor García (Sousa *et al*., 2016) sistematizan la experiencia de diálogo y análisis generada

en los comentarios del foro, rescatando las potencialidades del viaje de campo como estrategia de aprendizaje.

En estas publicaciones se evidencia que la salida de campo favorece el reconocimiento de las realidades alternas al aula de clase, además de ser innovadora al momento de sobrepasar la tradición magistral de la actividad docente. Los viajes adelantados de forma organizada y orientados al aprendizaje de contenidos guiados por el profesor permiten reflexionar sobre los contextos observados y ayudan a construir propuestas que favorezcan la solución de problemáticas locales. Los autores mencionados señalan que la salida de campo debe ser considerada como estrategia para la comprensión del espacio geográfico, así como elemento esencial que permite a los estudiantes aprehender de forma experiencial los contenidos diseñados por el docente.

No obstante, se reconoce que el trabajo de campo, más allá de ser alternativa al escenario de la clase, tiene otras características: por ejemplo, debe planificarse y delimitarse para evitar recorridos esporádicos y alejados de los objetivos propuestos. Es por ello que se resalta la identificación de las metas y propósitos como una estrategia esencial para vincular la salida de campo con el currículo escolar. Para esto, es fundamental cumplir con al menos dos aspectos: el primero, una visita preliminar del docente a la zona de salida, con el fin de prever elementos que van desde lo logístico hasta los encuadres resultantes de la planificación. El segundo tiene que ver con la planificación por medio de un diseño-guion de trabajo que permita establecer una ruta de trabajo.

Asimismo, la salida de campo debe ser sistematizada luego del regreso, con lo cual se busca reflexionar sobre los propósitos alcanzados, las debilidades que tuvo el ejercicio, los instrumentos que fueron utilizados, las estrategias didácticas aplicadas en torno a lo observado, lo vivenciado y lo novedoso. Esto permite establecer elementos complementarios para próximas experiencias. Este ejercicio se enmarca en lo que se denomina *ciclo analítico de la salida de campo*, que permite la formulación de nuevas preguntas, con alternativas en el desarrollo de propuestas y una comprensión holística de la temática trabajada en la salida de campo (ver figura 12).

Sousa *et al*. (2016) también señalan que las salidas al campo contribuyen al reconocimiento de los paisajes de naturaleza física y social y de las relaciones culturales y sociales, posibilitando el ejercicio de reflexión en lo que concierne al proceso de producción del espacio geográfico.



Figura 12. Ciclo analítico de la salida de campo

Fuente: elaboración propia con base en algunos aportes del balance Foro 21 del Geoforo (García, 2015).

Los autores señalan que las "salidas al campo contribuyen al reconocimiento de los paisajes de naturaleza física y social, producto de las relaciones culturales y sociales, posibilitando el ejercicio de reflexión en lo que concierne al proceso de producción del espacio geográfico" (Sousa *et al.*, 2016, p. 6); además, sostienen que son un recurso potencial que ayuda a la comprensión de los conflictos, alteridades y particularidades del espacio, al punto de conducir a un pensamiento reflexivo sobre las realidades inmediatas que trastocan la vida cotidiana.

En consecuencia, es claro que las salidas se consolidan como alternativa para la enseñanza de diferentes contenidos en el marco de las ciencias sociales; sin embargo, también es propicio resaltar, como reseñan los profesores, que las salidas de campo son esenciales durante el proceso de formación de docentes, por lo que se hace indispensable su incorporación teórica, pedagógica y conceptual en las facultades de educación y en los cursos de preparación profesoral. Por consiguiente, la "formación de profesores necesita ser pensada a partir del contexto político, económico, social y cultural en que las directrices y políticas de la formación de profesores han sido elaboradas" (Sousa *et al.*, 2016, p. 6).

M. Di Franco y S. Maris (2017) reflexionan sobre la preparación integral de los futuros profesores e investigadores en Argentina; para ello analizan el cambio de los planes de estudio de los profesorados impartidos en la Universidad Nacional de la Pampa, los cuales fueron modificados para introducir la salida de campo en la práctica académica desde los primeros semestres de formación.

Las autoras reconocen que el contacto con la escuela favorece la formación holística de los estudiantes, puesto que lo aprendido en el entorno universitario se ve contrastado con las experiencias obtenidas en la práctica en terreno.

Dentro de las reformas contenidas en las mallas curriculares de los profesorados, las prácticas al interior de las asignaturas y las realizadas como consecuencia de la interacción entre dos áreas de conocimiento fueron las más privilegiadas. Con el objetivo de incentivar el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas en los futuros profesionales, se menciona que los trabajos de campo se orientaron a potenciar el acercamiento cultural y contextual con los lugares visitados. Las intervenciones de aula, los acompañamientos, observaciones y, especialmente, las salidas de campo, se implementaron como estrategias de integración en los nuevos planes de estudio. De esta manera, las salidas se concibieron como oportunidades pedagógicas enfocadas "a la articulación de saberes, asignaturas, vínculos con la realidad y con el sentido de la formación" (Di Franco y Maris, 2017, p. 128).

Las autoras insisten en el potencial de la práctica en la formación de docentes; reconocen que las estrategias como las salidas de campo son esenciales para estimular el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la construcción de proyectos. Las salidas permiten sobrepasar las barreras de las clases magistrales y afianzar alternativas de participación sintetizadas en beneficios recíprocos, tanto para la comunidad visitada como para los profesores en formación. Ahora bien, el uso de las salidas de campo en el marco de las reformas curriculares de la Universidad Nacional de La Pampa dio como resultado la articulación de contenidos, la participación de docentes, estudiantes y graduados. Su aplicación en diferentes asignaturas favoreció la comprensión de los contenidos manejados en clase, al punto de promover el desarrollo de investigaciones orientadas a profundizar el trabajo adelantado en campo.

En otra publicación, M. Di Franco y algunas estudiantes del profesorado en Geografía relatan las ventajas obtenidas con los cambios curriculares y los desafíos de la práctica en la formación de maestros (Di Franco *et al*. 2014). Estas autoras evidencian las potencialidades de la salida de campo en el marco de las cátedras de Introducción a la geografía y Técnicas en geografía, y afirman:

> Las preocupaciones y cuestionamientos se concentraron claramente en cómo potenciar el vínculo con el espacio real, local y vivencial de los alumnos; cómo recuperar las concepciones personales y las ideas previas y cómo asegurar la mayor comprensión e interpretación de los materiales teóricos ofrecidos por las cátedras. (Di Franco *et al*., 2014, p. 148)

El trabajo desarrollado en cada una de las clases a partir de la implementación de salidas de campo facilitó la reflexión en torno a algunas categorías esenciales de la disciplina, tales como territorio, paisaje y espacio. Además la salida, como recurso pedagógico, estimuló la labor investigativa de los estudiantes y guio la interacción con escenarios educativos del espacio urbano en donde se desarrolla la práctica investigativa. Las visitas fueron clave para vincular el mundo universitario con las realidades particulares de los espacios intervenidos, los cuales se analizaron a partir de la sistematización de la información recolectada.

Al igual que Di Franco (2017), D. Álvarez, W. Vásquez y L. Rodríguez (2016) analizan las salidas de campo como estrategias constructivas de saber y como posibilidades enriquecedoras para la formación docente. Los autores consideran que "la salida de campo busca la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales, que contribuyen en la formación del docente y en el diálogo con los conocimientos propios de las ciencias sociales" (Álvarez *et al*., 2016, p. 62). Simultáneamente, la estrategia didáctica de la salida de campo evidencia que es una alternativa eficiente para incentivar el intercambio de ideas, la exploración del espacio geográfico, el conocimiento afectivo y cognitivo. Los autores sostienen que la experiencia facilita la comprensión de realidades concretas y potencia la reflexión de los actores participantes; por tanto, es un recurso eficaz para dar cuenta de las complejidades del mundo que cada vez se entrelazan con mayor nivel de profundidad.

Desde la formación de docentes, se señala que las salidas de campo incrementan la creatividad de los maestros promoviendo profesionales críticos preocupados por su impacto social. La motivación que resulta como consecuencia de las salidas implementadas durante la etapa de formación incentiva la creación de formas novedosas de enseñar que sobrepasan las barreras clásicas. El encuentro con el mundo real, como recalcan los autores, promueve el acercamiento de lo cotidiano con lo teórico, al punto de provocar la curiosidad y reflexión de los estudiantes. Así, la salida de campo es el medio apropiado para potenciar la investigación práctica y dar cuerpo a los contenidos guiados por el docente, así como una forma de inducir al trabajo investigativo que conlleva a la formulación de inquietudes enmarcadas en la preocupación por el espacio.

Álvarez *et al*. (2016) resaltan la necesidad de promover salidas de campo, pero desarrolladas desde una planificación estructurada. Esto corresponde a la organización a partir de fases (preparación, desarrollo y resultados), los cuales se vislumbran como forma adecuada de aliviar los posibles inconvenientes que se pueden presentar al momento de desarrollar una salida, así como de solventar adecuadamente los objetivos propuestos desde el inicio.

Con la mención de la figura del estudiante de apoyo,[6] los autores develan la importancia de la planificación para el trabajo de campo, puesto que la organización de las actividades para desarrollar permite la consecución de los fines esperados, a la vez que fomenta el trabajo colaborativo, indispensable durante el transcurso de todo el proceso. El estudiante de apoyo se reconoce como sujeto activo encargado de la problematización de las realidades estudiadas y de la conceptualización de los fenómenos encontrados. Es un actor transversal durante todo el ciclo de la salida porque conduce el encuentro con el espacio estudiado, implementa estrategias de intercambio y aprendizaje, y ayuda a la sistematización de la información recolectada favoreciendo la construcción de memoria.



Figura 13. Fases en la salida de campo
Fuente: elaboración propia con base en Álvarez *et al.* (2016).

6 Esta es una de las figuras que se adaptan a los contextos curriculares e institucionales. Surge de una antigua figura desarrollada por la pedagogía lancasteriana, en la cual los estudiantes más avanzados, o que dominaran un conocimiento más asiduo en ciertas temáticas, podrían apoyar al docente en la transmisión de conocimientos. Tradicionalmente, a esta figura se le conoció como *monitor*. No obstante, el estudiante de apoyo, en la figura desarrollada por Álvarez *et al.* (2016), se diferencia de la del método lancasteriano en la medida en que el rol que desarrolla este sujeto es *activo* frente al conocimiento en el que puede apoyar, pero a su vez *activo* en torno a su propia práctica de formación para la docencia.

Como afirman los autores:

> El trabajo en campo es en realidad un espacio formativo que brinda elementos para analizar la experiencia desde los horizontes teóricos trabajados en la academia; es el recurso del que se dispone para fortalecer la reflexión acerca de lo vivido, donde se consideran los sentimientos y las condiciones físicas de la zona visitada. (Álvarez *et al*., 2016, p. 73)

G. Pérez de Sánchez y L. Rodríguez (2006) afirman que el espacio geográfico se configura como un sistema cargado de relaciones sociales y espaciales que lo complejizan tajantemente. Las autoras reconocen que dinámicas económicas, sociales, culturales y simbólicas confluyen en el espacio geográfico, y por ello señalan que se precisa de su comprensión por medio de la experiencia; así, la salida de campo florece como estrategia pedagógica que "favorece la enseñanza por parte del docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes" (Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006, p. 230); es a partir de ella que se profundiza el conocimiento del territorio y se invita al análisis de las amplitudes conceptuales del mismo.

El trabajo de campo orientado al análisis del fenómeno espacial es eficaz para comprender las particularidades y desafíos de cada contexto. Así, pensando en la ciudad, las autoras evidencian los principales ejes que pueden ser trabajados con el recurso de la salida de campo, donde lo político, lo cultural y lo social son ejes protagonistas en el estudio del espacio. El despliegue de una capacidad investigativa conduce a un primer acercamiento de la zona por medio del análisis documental, donde el problema de investigación se esclarece y se diseñan los instrumentos a utilizar.

El reconocimiento del entorno permite vislumbrar en el paisaje un escenario fructífero para aprender; allí las subjetividades cobran importancia, al punto de ser cruciales dentro de los dinamismos del espacio. Pérez de Sánchez y Rodríguez (2006) señalan que la salida requiere de un proceso de planificación que contribuya al diseño de guías de trabajo, las cuales garanticen la productividad del viaje. En ese sentido, las guías elaboradas por los docentes y estudiantes son esenciales para consolidar un horizonte de experiencias que den cuenta de la totalidad del escenario intervenido. Los registros fotográficos y los itinerarios son mecanismos enfocados a la preservación de la experiencia, además de ser determinantes durante la etapa de sistematización y construcción de informes colectivos sobre la salida.

Las autoras citadas concluyen afirmando que la salida de campo favorece la relación entre la institucionalidad y las comunidades, así como ejercita la labor investigativa en los estudiantes y promueve docentes interesados por el

trabajo en grupo. De la misma forma, las salidas incentivan la sensibilidad, la motivación, la curiosidad y la preservación del medio natural, por lo cual son cruciales para la formación de ciudadanos críticos interesados por las realidades que los impactan.

De igual manera, se considera que así como la salida de campo cumple un rol fundamental en la formación académica del futuro docente, también contribuye a la educación de una ciudadanía informada. Esto ocurre en dos niveles: en el primero, desde el conocimiento de prácticas, normas e instituciones que regulan la vida en sociedad, como divulgadores científicos y de la cultura; en segundo lugar, a partir de la capacidad del estudiante, en su trabajo profesional, para la enseñanza de distintos valores. Además, los autores reafirman que la salida se sitúa como estrategia que promueve la figura de un maestro comprometido con enseñar contenidos prácticos e interesado por generar un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Con el recurso del viaje de campo, el docente se vislumbra como investigador inquieto por la problematización de situaciones que logra llevar a la praxis gracias al trabajo colaborativo; es un sujeto que sobrepasa la barrera de la clase para potenciar la creatividad de sus estudiantes.

J. Castro y C. Sánchez (2006) afirman que la salida sintetiza las posibilidades de intercambio, por lo cual es un recurso sustancial durante el proceso formativo de docentes. A partir de un proyecto pedagógico desarrollado en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, estos autores reseñan cómo promovieron un entorno formativo que generó conciencias críticas en los futuros docentes del país. Los autores reconocen que la experiencia fomenta las visiones reflexivas sobre la realidad, invitando a pensar, vivir y sentir a partir de los contextos y realidades que trastocan el ejercicio docente. Bajo esta lógica, rescatan el ejercicio práctico alcanzado en la salida de campo y apuestan a la formación de un maestro activo que procure el intercambio de sus historias personales con las particularidades de los entornos visitados.

La práctica enriquece la lectura del mundo y fomenta el trabajo participativo, con lo que logra transformar los contextos socioculturales intervenidos por el docente en formación. La interacción promovida con la salida de campo es, a fin de cuentas, un insumo sustancial para el desarrollo de estrategias efectivas orientadas a repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A. Cely *et al*. (2008) consideran las salidas de campo como estrategias motivadoras del encuentro con la realidad, que promueven el contacto con las complejidades del mundo y fomentan la formación de sujetos emprendedores y ciudadanos críticos. Los autores parten del aprendizaje significativo para retratar la importancia de la salida de campo en el proceso de interiorización, y reconocen que, dentro de ella, es crucial el despliegue de relaciones profundas

con el espacio y de actitudes encauzadas a la preservación del medio: "la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades no se limita a la simple transmisión de conocimientos; debe, por el contrario, contribuir a mejorar el análisis de la comprensión de la realidad" (Cely *et al*., 2008, p. 109). La salida se vislumbra como recurso didáctico encaminado al reconocimiento del medio y a la lectura del paisaje, tan crucial para el desarrollo de investigaciones sociales. Es una estrategia que estimula la exploración y despliega la imaginación de los estudiantes, desarrolla habilidades creativas y mejora las relaciones humanas.

Los autores señalan que las salidas de campo permiten contrastar lo aprendido en clase bajo horizontes teóricos, así como también implementar conocimientos, conceptos y contenidos propios de la disciplina geográfica por medio de la aprehensión de elementos reales (materialidades, discursos, símbolos, etc.) cargados de significados. El contacto con el mundo fuera del aula, además, posibilita potenciar el aprendizaje y fomenta el análisis crítico de lo observado. Así pues, insisten en la pertinencia de la salida en las ciencias sociales, dando cuenta de las ganancias obtenidas con ella en la formación de sujetos reflexivos.

La salida se advierte como estrategia idónea para orientar contenidos anclados a la realidad y como alternativa a la imagen tradicional de la clase. No obstante, Cely *et al*. (2008) afirman que los niveles de observación, la calidad de la reflexión, la profundidad del análisis, el espíritu crítico y la capacidad adaptativa deben ser privilegiados durante la fase evaluativa de la salida de campo, con el fin de retroalimentar la totalidad del trabajo. Se sugiere que esta estrategia es fructífera en tanto se promueve un estudio crítico de su aplicación que dé cuenta de los ajustes a realizar y de sus potenciales para el mundo de la academia y la comunidad visitada.

Como lo demuestran los viajes desarrollados bajo el Proyecto Intercambio Académico de Docentes y/o Directivos Docentes con Experiencias Significativas, adelantado en el 2015 por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y la Universidad Pedagógica Nacional, las salidas de campo en la formación de docentes propenden por la transformación de los sujetos inmersos en realidades diferentes. M. P. Unda y A. N. Gutiérrez (2015) reseñan los resultados este proyecto, considerando las vivencias y potenciales alcanzados con los viajes, y además promueven este tipo de estrategias resaltando el trabajo colectivo. Las autoras señalan que los viajes de campo emprendidos con docentes se atan a las experiencias personales de cada uno y llegan a transformar las cualidades del sujeto, tanto así que se consideran el camino para una formación integral alterna a las formalidades de la formación profesoral.

Los viajes realizados a lo largo de la propuesta formativa de docentes fomentaron el encuentro de experiencias y de formas completamente alternas

de enseñar. La comunicación entre los educadores fue crucial para incentivar la valoración de lo desconocido, que en ocasiones se omite por la monotonía institucional de la escuela. Los viajes, como relatan las autoras, transformaron la vida de los maestros e imprimieron nuevas lógicas que de seguro resignifican su forma de enseñar. En esa misma dirección, Moreno y Cely (2013) sostienen que la formación de profesores, acompañada por la salida de campo,

> [...] propende por la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales los que a su vez contribuyen en la formación del docente y dialoga con los conocimientos propios de la disciplina geográfica pero también con la comprensión de las dinámicas socio-espaciales de los lugares [...]. La salida de campo como pedagogía de terreno permite ampliar el horizonte de habilidades y conocimientos propios [...]. Mediante la experiencia permitirá crear un horizonte amplio que enriquecerá su formación y su propia práctica pedagógica, retroalimentando el aprendizaje de la geografía a través de nuevas formas didácticas para tal fin. (pp. 148-151)

En consonancia con lo expuesto por Unda y Gutiérrez (2015), se puede afirmar que la experiencia, como principal ganancia de la salida de campo, promueve una conciencia reflexiva y un proceso de autoexamen que pone en diálogo lo personal con lo externo; por ello invita a repensar sobre la pertinencia del comportamiento propio en prácticas de campo, así como plantea posibilidades que ayudan a cambiar el futuro y la planeación de otras salidas. Las visitas a múltiples comunidades, por ejemplo a indígenas, escuelas rurales, poblaciones vulnerables, espacios de transformaciones en diferentes aspectos y escalas, con modelos pedagógicos distintos al convencional, son un recurso que fomenta el aprendizaje de los docentes viajeros, puesto que ponen en evidencia alternativas obviadas en la ciudad o en los espacios en los que usualmente está el docente en su fase de formación y ayudan a que el proceso reflexivo alimente la motivación de los maestros.

Para Umaña de Gauthier (2004), la salida de campo es un elemento central en la enseñanza de la geografía de docentes en formación, puesto que a partir de esta los estudiantes "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 este sentido, la salida de campo "no solamente se limita a explicar las correspondencias entre los seres humanos y la superficie terrestre, sino que también brinda una organización general del espacio" (p. 106).

Desde la teoría general de sistemas (TGS) aplicada a las salidas de campo, la profesora Umaña (2004) propone, a partir de su experiencia en varios seminarios de geografía de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad

Pedagógica Nacional, un marco teórico y metodológico que "establece un vínculo entre la organización del medio natural (materia-energía) y la cultura en un recorrido a través del tiempo y el espacio" (p. 106). Sacar la enseñanza de la geografía del salón convencional se convierte en una posibilidad para acercar a los estudiantes al espacio que los rodea.

Para E. Llanos (2010), la importancia del trabajo de campo como recurso didáctico es trascendental, pues es "el método mejor y más inmediato de unir ambos aspectos en la experiencia personal del alumno y no tiene que considerarse una actividad extraordinaria, sino más bien una parte constitutiva del trabajo normal de la clase" (p. 54). En este sentido, la salida de campo conjuga la posibilidad de enseñar las dinámicas de un lugar.

En el caso que reseña el autor, el objetivo se centró en contar con la ciudad como medio y contexto desde el cual se enseña a los estudiantes una geografía histórica que permite

> Adentrarnos en el análisis de la forma como el hombre se adapta a su medio ambiente a través de sus conocimientos, necesidades, intereses y costumbres; en tal sentido, la ciudad, como espacio construido, nos revela a través de su estudio, las condiciones, factores, agentes y demás que han influido en su evolución y desarrollo. (Llanos, 2010, p. 54)

Para los autores comentados, acercar a los estudiantes a la complejidad de elementos que son parte del espacio geográfico es un objetivo central; por tal motivo, desde estrategias como la resolución de problemas, propuesta por la profesora Umaña (2004), o la geografía histórica de la ciudad trabajada por el profesor Llanos (2010), se generan alternativas que incentivan, a partir del trabajo de campo, la observación y el análisis en la lectura de los paisajes, puesto que logran conjugar diferentes estrategias que aportan a superar ese "analfabetismo geográfico" (Llanos, 2010, p. 50), ya que se trabaja desde un "reconocimiento de hechos, conceptos, relaciones y deducciones" (Umaña, 2004, p. 115).

Otra de las características de las salidas de campo es su interdisciplinariedad, ya que didácticamente permiten conjugar tiempo/espacio y sociedad, con multiplicidad de dimensiones escalares, temáticas, de contenido, físicas, biológicas, etc. Con ello, los estudiantes relacionan diferentes elementos políticos, sociales, culturales y naturales en el campo de la práctica; respecto a esto, Ojeda (2004) define la salida de campo como un recurso pedagógico y una técnica didáctica que amplía la concepción de clases o de actividad de aula: "el aula se abre y multiplica, permitiendo que el estudiante diversifique y enriquezca su conocimiento y experiencia" (p. 5). Se resalta que la literatura, como recurso didáctico en conjunción con la salida de campo, permite, por medio del viaje,

> [...] 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, sufrimos y gozamos. (Ojeda, 2004, p. 6)

La salida de campo se configura entonces como una estrategia dentro del proceso educativo que puede estimular diferentes campos del conocimiento; para ello, es necesario tener en cuenta "el aprendizaje que se produce en el aula, la elección del paradigma científico, la articulación del currículo y el modelo didáctico" (Ojeda, 2004, p. 108). Sin embargo, para alcanzar estos procesos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, es necesario que el docente, como orientador, diseñe las herramientas, los contenidos y las estrategias necesarias para lograr las metas que se proponen; así pues, "una salida de campo cristaliza y desarrolla las concepciones pedagógicas, académicas y curriculares más recientes solo si se organiza, prepara y realiza como parte de los procesos pedagógicos y curriculares" (Ojeda, 2004. p. 6).

Acorde con lo expuesto, los planteamientos de Moreno y Cely (2013) aportan una mirada integral de la salida de campo, ya que más allá de concebirla como una estrategia, un recurso o una mediación pedagógica, y teniendo en cuenta sus desarrollos y despliegues, los autores la asumen como *un campo de conocimiento, formación, aprehensión y reflexión* que permite reconocer la complejidad, diversidad y los criterios multiescalares del espacio geográfico. Asimismo, al reconocer al espacio geográfico como un resultado de la interacción de las relaciones humanas, la salida de campo se convierte en un aspecto fundamental de la educación geográfica, ya que aporta a la formación de docentes que reconocen procesos disímiles de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales y la geografía. De manera análoga, permite el conocimiento de la complejidad socioespacial y una comprensión humana que dialoga con asuntos que aquejan, motivan o posibilitan la vida en diferentes contextos y sociedades diversas.

Sistematizar experiencias de las salidas de campo para la formación de licenciados

El concepto de sistematización de experiencias ha surgido en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de las realidades latinoamericanas:

> En 1959, la Revolución cubana abrió un nuevo periodo histórico en "Nuestra América", como la llamaba Martí, demostrando que es posible romper el esquema de dominación colonial que se impuso a nuestros países desde la

> conquista española y, además, que era posible pensar desde la realidad específica de América Latina, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación. (Jara, 2018, p. 27)

De acuerdo con Jara, la sistematización de experiencias es una apuesta crítica que basa su valoración en los principios analíticos propios de la ciencia y que permite una alternativa a las clásicas estrategias investigativas en las ciencias sociales. La historia de la investigación, la epistemología y los principios teoréticos son, respecto a la trayectoria humana en la Tierra, relativamente recientes; asimismo, se puede afirmar que la sistematización de experiencias aparece como un sistema *nuevo* en las distintas alternativas al desarrollo científico.

La sistematización de experiencias, tal y como la concibe Jara (2018), es un *concepto en construcción*, cuyos principios se encuentran en las apuestas metodológicas y teóricas, que resultan ser mucho más complejas en las nutridas miradas epistemológicas que nacen en América Latina y el Caribe; podemos entonces asumir la idea de que este tipo de métodos son el resultado de la explícita necesidad de mirar las realidades de nuestras latitudes con independencia teórica de Europa y Norteamérica. Esta tendencia responde a programas políticos, sociales, culturales y económicos que inevitablemente repercuten en el mundo de las ciencias. Así, se ve la explosión teórica/metodológica *raizal*, *autóctona*, *latinoamericana*, *etc*., que se explaya después de un *abrir de las ciencias sociales*, producto de las miradas a un mundo globalizado pero segmentado en algunos espacios.

La sistematización de experiencias, hija de este nuevo tipo de concepciones de mundo y transformaciones en las relaciones sociales, así como también de las ciencias en general, cuestiona la forma en la que se veía a las comunidades en plena agencia de desarrollo latinoamericano por medio de estrategias como Alianza para el Progreso, la cual cumplía con labores asistencialistas para distintas comunidades y permitía el ingreso del discurso desarrollista y el relato del progreso. De igual forma, las intervenciones de esas agencias y programas suscitan tensiones con las formas de interacción, explicación e interpretación o comprensión de las realidades de las comunidades.

Las primeras rutas para la construcción de las alternativas a los programas científicos del momento, de acuerdo con Jara (2018), se abren con el cambio de paradigma que efectúa una restitución casi secular de la idea de *asistencia social* a la de *trabajo social*. Esta reconceptualización permite un traslado de los mecanismos de explicación que eran *escépticos* y de metodologías *limpias* de parte de las agencias (y agentes) de investigación, para permitir a los actores intervenir de manera directa en los procesos de mediación, por ejemplo, con la investigación-acción participativa (IAP) a partir del diagnóstico científico y la

transformación de algunas de las realidades comunitarias, así como su relación con los distintos mecanismos de interacción social.

Como concepto, la sistematización revive algunos abordajes clave que en su momento el *trabajo social*, como campo de investigación, integró como bases a la hora de trasladar el proceso profesional (del trabajador social en este caso) y de la disciplina científica en torno a la construcción de indicadores sistémicos que permitan ejercer una investigación de las características propias de las comunidades. Dentro de esos indicadores, el primero hace referencia a la particularidad del contexto, en ese caso el latinoamericano, por tanto, a la necesidad de una transformación teórica; el segundo, que ninguna teoría es neutra; en tercer lugar, la centralidad que se le debe dar a la práctica *cotidiana* y al *trabajo de campo* profesional como fuente del conocimiento; un cuarto elemento es la necesidad de superar la dicotomía entre *formación* de lo teórico y el *aprendizaje* de tipo práctico; por último, se destaca la necesidad de construir el pensamiento y la acción sustentados en una rigurosidad científica (Jara, 2018).

Las experiencias latinoamericanas, alimentadas con los métodos de investigación-acción-participación, la educación popular, las orientaciones feministas, los enfoques de género, los enfoques multiculturales, entre otros, hacen que se encuentren, en el actual milenio, nuevos caminos y multiplicidades en diferentes perspectivas, los cuales alimentan el concepto y la aproximación teórico-práctica de la *sistematización de experiencias*.

En este sentido, Jara (2018) afirma: "como es de suponer, esta diversidad ha traído consigo la influencia de diferentes enfoques y posturas desde lo que es concebir la sistematización, diferencias que tienen su raíz en fundamentos epistemológicos diversos (histórico-dialéctico, hermenéutico, dialógico, deconstructivo, etc.)" (p. 51); por esta razón, no es pertinente pensar que la *sistematización de experiencias* es una teoría y metodología acabada o completamente consolidada; al contrario, hay avances valiosos y significativos debido a que su sistema de interpretación, descripción, desarrollo y comprensión científicos aún siguen en construcción, por lo que este enfoque se convierte en un asunto fundamental para indagar y aprender de las sociedades y los contextos de nuestros territorios.

La pertinencia de esta reflexión es la de ir más allá de observar la matriz absolutamente teórica de la sistematización de experiencias para identificar y analizar cómo ha sido asumida en el campo de la educación y las ciencias sociales, con especial énfasis en la educación geográfica, con el fin de comprender su base metodológica y teórica en el reconocimiento de realidades y objetos de estudio con características disímiles. A su vez, se aprovecha su aporte en lo cotidiano, lo experiencial y lo perceptual.

En ese sentido, vale cuestionarse cuál ha sido el impacto de la sistematización de experiencias en las investigaciones recientes sobre la educación geográfica, las ciencias sociales y sus engranajes con la salida de campo. Para tal fin, se identifica la producción académica e investigativa en la sistematización de experiencias en distintos campos científicos, y así se caracteriza dicha estrategia teórico-investigativa en las ciencias sociales para interpretarla como fuente teórica y recurso metodológico en el campo de la educación.

A la sistematización de experiencias la determinan una serie de factores de tipo emotivo como son las esperanzas, los sueños, las incertidumbres, las metas, las relaciones, los contextos y las situaciones; de allí que su impacto se puede *medir* en términos vitales y relacionales (subjetivos y colectivos). Como afirma Jara (2018):

> [...] es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. (p. 55)

Estos mecanismos presuponen una serie de saberes que son resultado de la experiencia vital; dependen de la naturaleza de dicha experiencia y de sus niveles de conceptualización, así como también de las escalas experimentadas por los sujetos inmersos y las condiciones de reflexión, es decir, aquellos conceptos previos, conocimientos inmediatos, contextos empíricos, vivencias *in situ*, etc. Este contexto permite establecer un balance bibliométrico, que ofrece un contexto general y global de investigaciones en las cuales se haya usado la sistematización de experiencias, sus alcances en la producción científica, sus limitaciones y la evolución temática en distintas apuestas.

Como se ha afirmado, su génesis es latinoamericana, pero no exclusiva de la región, lo que conlleva a un reconocimiento prioritario de esta estrategia, puesto que permite definiciones desde escalas cercanas y que los productos de sus desarrollos sean situados en contextos próximos y realidades socioculturales y socioespaciales, lo que propicia una comprensión profunda de los fenómenos que se estudian.

Con base en la plataforma de bases de datos Scopus, se generan indicadores que ayudan a reconocer y localizar elementos asociados con la producción científica en las investigaciones a propósito de la sistematización de experiencias, que se muestran de manera gráfica a continuación.

Tabla 4. Resumen de resultados

DESCRIPCIÓN	RESULTADOS
Información sobre los datos	
Tiempo de búsqueda	1991-2020
Fuentes (revistas, libros, etc.)	151
Documentos	216
Años promedio de publicación	3,26
Citas promedio por documento	2,167
Citas promedio de documento por año	0,4154
Tipos de documento	
Artículo	181
Conferencias	21
Notas	1
Revisiones	13

Fuente: elaboración propia con base en Biblioshany de Bibliometrix.

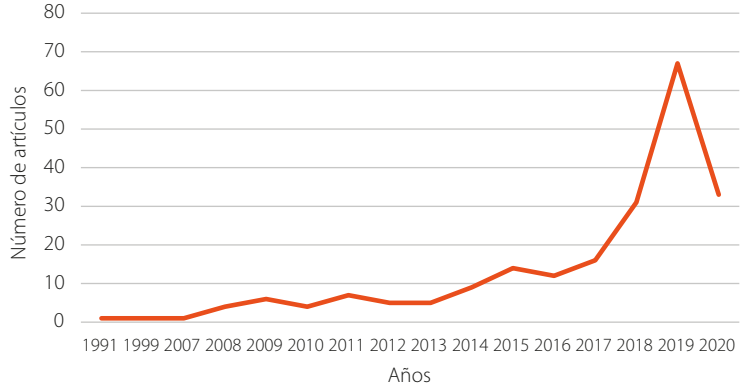


Figura 14. Producción anual de la búsqueda sobre sistematización de experiencias

Fuente: elaboración propia con base en Biblioshany de Bibliometrix.

La producción académica que se observa en la siguiente figura deja ver la relación geográfica entre las tendencias, las escuelas y los autores interesados por la sistematización de experiencias en tanto apuesta política, académica y de producción de conocimiento:

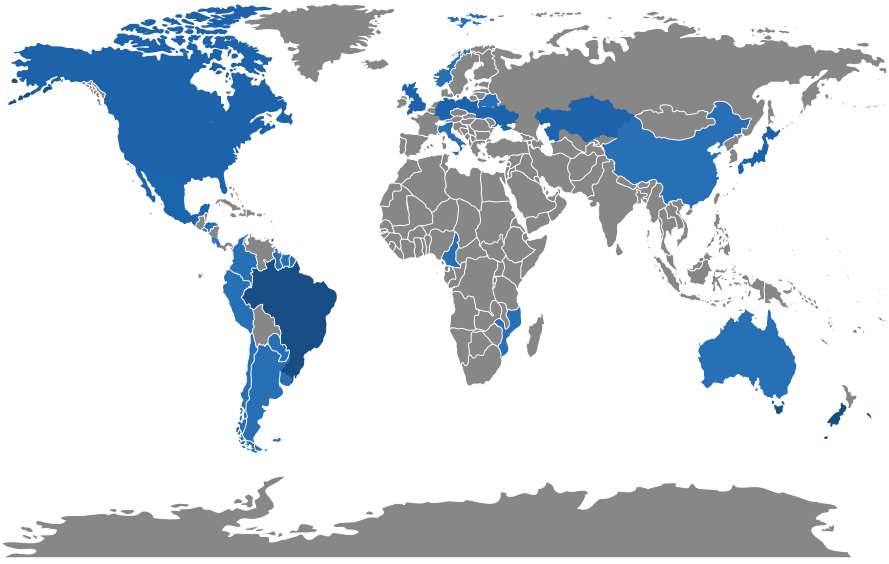


Figura 15. Producción científica por país
Fuente: elaboración propia con base en Biblioshany de Bibliometrix.

Es importante destacar la importancia que tienen los países latinoamericanos en la producción sobre la sistematización de experiencias, lo que valida la relevancia teórica y metodológica de este enfoque en los métodos cualitativos de investigación. En ese sentido, la propuesta de Jara (2018) adquiere valor, ya que da cuenta de que este tipo de investigaciones nacen para dar respuesta teórica a preocupaciones particulares propias del contexto latinoamericano. Estas inquietudes se desarrollan muchas veces en investigaciones en el contexto de disciplinas científicas como la sociología, la antropología, el trabajo social, entre otras, así como también en escenarios educativos.

No obstante, es importante reconocer cómo esta forma de investigación, con argumentos teóricos y metodológicos, adquiere también importancia en sistemas de investigación en campos relacionados con el área de la salud. Las disciplinas de las ciencias de la salud utilizan cada vez con más frecuencia el método de la sistematización, lo cual se observa en contextos como los hospitales, donde se dan intensas, complejas y múltiples interacciones humanas.

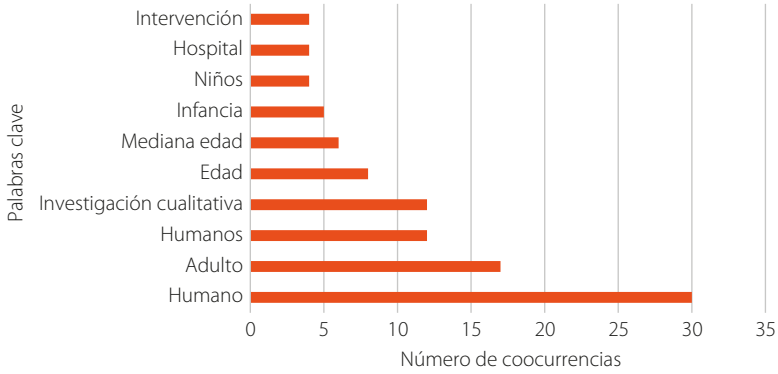


Figura 16. Coocurrencia categorial en la frecuencia de trabajos
Fuente: elaboración propia con base en Biblioshany de Bibliometrix.

Como se puede observar, existen varias formas de abordar la sistematización de experiencias, como método y teoría de investigación, lo que reafirma lo expuesto por Jara (2018) cuando sostiene que es un concepto —y un camino de investigación— en construcción. En la siguiente figura se exponen estas consideraciones en convergencias, redes y relaciones:

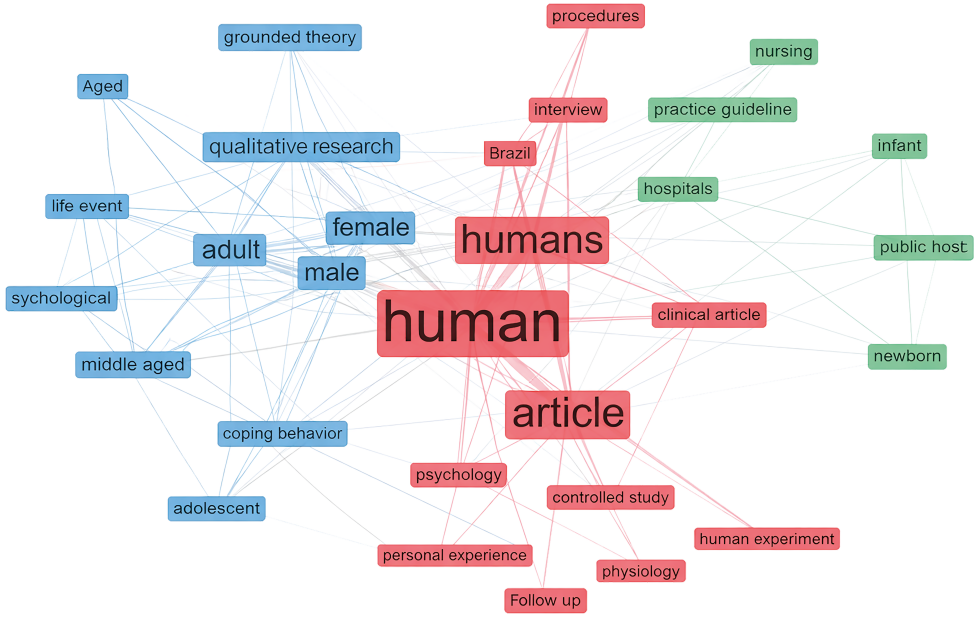


Figura 17. Estructura de red conceptual
de las búsquedas en Scopus
Fuente: elaboración propia con base en Biblioshany de Bibliometrix.

Con base en los rastreos en las bases de datos sobre la articulación salida de campo-sistematización de experiencias, un aporte de la presente publicación es que esta relación se proyecta como un escenario innovador, significativo e importante en la experiencia de los docentes de ciencias sociales. En este escenario, como afirma Jara (2018), inciden las motivaciones de quienes participaron, las acciones de formación —o de animación— realizadas, las reacciones de las personas que participaron en el proceso y el estudio, los logros y las dificultades en cada momento, lo que contribuye a la consolidación de conocimientos.

Esta experiencia se soporta no solo en los referentes observados, sino también en una variedad de técnicas y herramientas con las cuales se observaron y sistematizaron las experiencias, y se interpretó y comprendió críticamente la formación de docentes en ciencias sociales desde los procesos vividos por medio de la salida de campo. Como se ha insistido, esta no se limita a ser una mera actividad —simple o compleja—, sino que es asumida como un campo de conocimiento que impacta en la formación de los profesores y se cohesiona didácticamente por medio de la experiencia significativa de quienes la realizan y participan en ella. Así, su valor es fundamental no solo para aprender y enseñar el espacio geográfico, sino ante todo en el proceso de formación de docentes, así como en el aprendizaje y enseñanza de la geografía para alcanzar una educación geográfica comprometida con los espacios habitados y con la Tierra en general como escenario de la vida humana.

Capítulo 2.
Las salidas de campo para aprender el espacio geográfico

Este capítulo se compone de cuatro partes en donde se plasman algunas lecturas y hallazgos sobre las salidas de campo en relación con: 1) el desarrollo metodológico, 2) la sistematización de la información con base en algunos de los instrumentos aplicados desde las entrevistas y las cartografías elaboradas de las rutas y destinos de las salidas, 3) la sistematización de las experiencias a partir de las narrativas y vivencias de los protagonistas de las salidas de campo, y 4) la normativa académica de las salidas de campo en el programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional.

Dada la situación de pandemia de la Covid-19, se realizó un ajuste metodológico que obligó a la investigación que sustenta la presente publicación a la adopción de una serie de medidas, entre otras, de aislamiento y confinamiento social, lo que afectó el desarrollo académico y, en este caso particular, el trabajo en terreno por medio de la salida de campo. No obstante, se conservó la sistematización de experiencias como enfoque metodológico en la medida en que permitió reconstruir el conocimiento sobre la participación, vínculo y trayectoria que las personas tienen a partir de las experiencias en las salidas de campo, en concreto con los procesos formativos que se construyen en estas prácticas.

Sistematizar las salidas de campo: un compromiso metodológico

Debido a la imposibilidad de realizar trabajo de campo (observación y aplicación de instrumentos) en las actividades académicas durante el 2020, se orientó la recolección de información a las salidas de campo desarrolladas en el periodo 2012-2019 en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Para ello se tomaron como base los registros existentes, las experiencias vividas y los aprendizajes que manifiestan haber

adquirido los estudiantes, docentes y egresados partícipes de estos escenarios. Así, la memoria fue un insumo fundamental para capturar, por medio de las evocaciones, algunos de los procesos, aprendizajes y experiencias adelantadas en campo.

Durante el proceso de ajuste metodológico se identificó la necesidad de sistematizar experiencias derivadas de las salidas y de consolidarlas como campo de conocimiento en el aprendizaje y la enseñanza, particularmente de la geografía, en la formación de docentes en ciencias sociales. Esto motivó la elaboración de material cartográfico, que empezó a develar los espacios y la cobertura de los recorridos, así como los momentos de las salidas de campo en el territorio colombiano.

Esta cartografía se diseñó a partir del uso del *software* QGIS, una herramienta de acceso libre que aportó una visión espacial de las salidas de campo por medio del lenguaje cartográfico y que expresa capas de información alimentadas con el rastreo de información, versiones preliminares que se corrigieron con datos provenientes de la experiencia docente, relaciones espaciales y temáticas que se proyectaron en la consulta a las personas involucradas en las experiencias.

La revisión de la producción académica asociada con la salida de campo y la formación docente, expuesta en la primera parte de esta publicación, se acompañó con la búsqueda documental a partir de la selección de un conjunto de documentos publicados a nivel interno en la Universidad Pedagógica Nacional, que corresponden a normativas y acuerdos, planes de desarrollo institucional y procesos de evaluación institucional, en particular informes de acreditación y autoevaluación de programas académicos, que aportan orientaciones para el desarrollo de las salidas de campo en la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Se acudió a estos documentos para apreciar relaciones entre la salida de campo como actividad académica y la definición de políticas institucionales que enuncian principios, líneas de acción, proyectos o acciones que influyen en la formación de docentes. Se revisó y analizó el proyecto educativo institucional (PEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024: "Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental" (UPN, 2020), algunos de los informes de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de alta calidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales (emitidos entre 2011-2018), el Informe de Autoevaluación para la Renovación del Registro Calificado (socializado en 2020), el Acuerdo 034 del 2015, emitido por el Consejo Académico, y el protocolo interno para el desarrollo de salidas de campo de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Para el análisis de estos documentos se privilegió la enunciación de acciones conducentes a la promoción o fortalecimiento de las salidas de campo como

actividad académica. También se tomó en cuenta el conjunto de principios u orientaciones que se enuncian y que afectan directamente a los miembros de la comunidad universitaria en relación con las salidas de campo. Por último, se exploró el conjunto de elementos que vinculan la salida de campo con el proceso de formación de docentes, particularmente en la propuesta académica que desarrolla la Licenciatura.

Entre las técnicas e instrumentos realizados, la mediación de la virtualidad fue un factor importante, considerando que se debía acceder a detalles e insumos de la experiencia de un conjunto de profesores, egresados y estudiantes que han participado en las salidas de campo en la Licenciatura. La revisión de documentos institucionales permitió encontrar un conjunto de personas articuladas a las actividades de salida, quienes en la construcción de sus roles académicos adelantaron la planeación, desarrollo y socialización de trabajos, elementos que permiten interactuar, compartir y establecer aspectos logísticos, metodológicos y teóricos en la planeación y desarrollo de las salidas de campo.

Con base en el panorama del conjunto de salidas de campo en la Licenciatura, que han adquirido gran relevancia a lo largo de las últimas décadas, pero con mayor fuerza en los últimos diez años, la entrevista se propuso como instrumento central para abordar concepciones, experiencias, evocaciones, alcances, limitaciones y aportes de esta práctica en la formación de docentes.

Dado el carácter y la necesidad de la virtualidad en el contexto de la pandemia, la entrevista se condujo decididamente hacia la conversación y el intercambio de perspectivas; por tanto, puede caracterizarse como una entrevista abierta conducida por un guion temático, lo cual permitió interactuar con los entrevistados por medio de preguntas, pero también con ejemplos, referencias o situaciones que activaban la memoria y permitían que la evocación reviviera procesos y aprendizajes alcanzados.

Se acudió a la entrevista abierta para consultar a un grupo de profesores que, en el desarrollo de sus espacios académicos, acuden a las salidas de campo como un escenario relevante y como una estrategia protagonista en el proceso de formación de los docentes en ciencias sociales, particularmente en geografía. En cada aspecto que surgía durante la conversación se buscó reconocer sentires, tensiones, problemáticas, situaciones o problemas que afrontan los docentes en la práctica formativa, así como en los escenarios de diálogo que orientan dichas prácticas, toda vez que han construido un acervo y una forma de observar los distintos contextos sociales, territoriales y educativos del país, lo que implica, en clave con la metodología de la indagación, acudir al reconocimiento de la experiencia vivida y poder así alcanzar insumos para su sistematización.

Tanto para profesores como para estudiantes y egresados, las entrevistas tuvieron tres niveles de preguntas: exploratorio, de profundización y de síntesis. Estos niveles garantizan un control metodológico sobre la conversación que se da con cada sujeto. Se diferenció la consulta entre un grupo de docentes y otro de egresados y estudiantes, dados los roles que ambos desempeñan en relación con la formación docente y la salida de campo. El liderazgo de un espacio académico, la planeación previa y las acciones realizadas en un periodo de tiempo adecuado permiten a los docentes identificar un conjunto más diverso de detalles sobre el desarrollo de las salidas de campo.

En el caso de los estudiantes y egresados, factores como las experiencias o anécdotas que rescatan, la dimensión actitudinal y las relaciones sociales que se tejen son elementos altamente valorados, por lo cual la activación de la memoria en relación con una trayectoria resultó fundamental. Precisamente, los niveles de la entrevista pretendieron motivar a las personas a buscar anécdotas de su experiencia con los otros y a expresar lo que esas vivencias aportaron a su formación como docentes. De esta manera, progresivamente, y en la medida en que avanzaban las entrevistas, se confirma que:

> No se busca reconstruir una experiencia por hacer un simple ejercicio de memoria o por curiosidad intelectual, sino porque los sujetos que han participado en ella le reconocen una alteridad, bien sea porque la experiencia tiene aún la capacidad de brindarnos aprendizajes al volver sobre ella o porque ha sido tan compleja que se hace necesario ordenarla para comprender el sentido que tomó y la forma en que aún incide en el presente. En todo caso, se sistematiza una experiencia porque el sujeto o los sujetos que han sido parte de ella buscan interrogarla y comprenderla dentro de unas nuevas coordenadas y reapropiársela. (Garzón, 2019, pp. 20-21)

En la *exploración* se consulta por la trayectoria de la persona en relación con la propuesta formativa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, su experiencia docente asociada con la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales y su vínculo con las actividades de salida de campo; con esto, se pretende identificar distintos rasgos del proceso de preparación académica y personal para asumir el trabajo de campo.

Con las preguntas de *profundización* se espera que las personas reflexionen, al tiempo que recuperen su experiencia en el desarrollo mismo de las salidas de campo, en tanto que se despliegan acciones para cumplir metas y objetivos; se busca resaltar el diseño y perfilar la experiencia de aprendizaje a partir de estrategias, medios, recursos y actividades realizadas en el campo.

Por último, con las *preguntas de síntesis* se invitó a docentes, estudiantes y egresados a ver en perspectiva el aporte de la salida de campo, pensando en un

nicho profesional y en los contextos educativos, lo cual ofrece la posibilidad de hacer un balance personal con base en la mención de logros, avances, problemas o situaciones relacionados con la experiencia.

Se aplicaron veinticuatro entrevistas, doce con docentes universitarios, seis con estudiantes y seis con egresados, todos vinculados directamente con la propuesta formativa de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y con el desarrollo de salidas de campo en el contexto de distintos espacios académicos. En todos los casos, desde la metodología de la sistematización de experiencias, se buscó que las entrevistas fueran "un intercambio de aprendizajes ya interpretados y no un intercambio descriptivo de narraciones" (Carvajal, 2018, p. 26).

En el ajuste metodológico, dada la situación de la pandemia, se mantuvieron los grupos focales, por constituir una técnica que requiere de interacción del equipo investigador con las experiencias de un conjunto de sujetos, además de asumir roles definidos de registro, consulta y dirección, lo cual enriquece la aproximación a la indagación que tanto el equipo líder de la investigación que sustenta esta publicación como los monitores hacen al diseño y aplicación de un instrumento de recolección de información.

En primer lugar, se seleccionaron los participantes teniendo un criterio de interacción entre roles: docentes con experiencia y trayectoria destacada en el desarrollo de salidas de campo, estudiantes que han participado activamente de la planeación (no solo del desarrollo) de salidas y egresados que tuvieron roles de apoyo en las mismas. La posibilidad de reunir a las personas por medios virtuales (salas de encuentro virtual por medio de la plataforma Microsoft Teams) influyó directamente en la cantidad de participantes por grupo focal (cuatro o cinco personas) y en el tiempo dedicado a la conversación (dos a tres horas); este medio de encuentro requiere optimización del tiempo que se dedica a la participación de cada persona, a la vez que puede ser agotador y por lo mismo exige un dinamismo mayor en cada encuentro.

Se invitó a profesores, estudiantes y egresados quienes, dada su experticia, aparecen como sujetos con un alto potencial para conversar desde el grupo focal y ahondar en lo que asumen y desarrollan en las salidas de campo. Así, se buscó una conexión entre momentos de la exploración de las experiencias y mayor profundidad en lo que pudiesen aportar las personas en relación con otros colegas o compañeros. Los participantes en estos grupos focales han compartido o participado en distintos escenarios de salidas de campo en la Licenciatura en Ciencias Sociales, y han interactuado en el diseño y organización de estas actividades reforzando algún rol de orientación en lo académico, investigativo, logístico o pedagógico.

Desde la sistematización de experiencias, el grupo focal se asume como un forma colectiva de consultar a las personas que han participado en la experiencia, lo cual se inserta en el paso principal que propone Jara (2018) acerca de reconstruir la vivencia: "no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad" (p. 151). El equipo propuso tres grupos focales teniendo como criterio de diferenciación los siguientes aspectos:

La región, área o situación geográfica que reveló el análisis cartográfico, así como la identificación de las salidas de campo de la Licenciatura, permitieron identificar una concentración de iniciativas y experiencias de salidas de campo en el suroccidente de Colombia (departamentos de Tolima, Huila, Cauca y Valle del Cauca) y en la región Caribe (departamentos de La Guajira, Magdalena, Cesar, Sucre, Bolívar y Córdoba), espacialización que invita a considerar también otras direcciones geográficas para explorar otros territorios en el contexto nacional.

Se deja ver entonces una confluencia tanto en las rutas de viaje (itinerarios, lugares de visita, municipios, comunidades, etc.) como en las trayectorias académicas y personales alrededor del vínculo que las personas construyen con el territorio, las comunidades y los problemas de estudio para la geografía o las ciencias sociales. En este sentido, los ejercicios de los grupos focales se dividieron de la siguiente manera:

- Grupo focal piloto basado en *experiencias alrededor de las salidas de campo y su aporte a la formación docente en la Licenciatura en Ciencias Sociales*. Se tomaron como base las experiencias de buena parte del equipo investigador, considerando su alto interés por indagar sobre la salida de campo. Participaron tres docentes y dos estudiantes y se enfatizó en la definición de los roles de los entrevistadores. Esto se acompañó con el instrumento que orientó las relaciones que estas personas han construido entre sí en el desarrollo de las salidas, reforzando el periodo de estudio, la trayectoria de todos como estudiantes, profesores y monitores, y también el aporte de estas experiencias a la proyección de salidas de campo que aún no se han realizado y que se espera, al momento de controlar o superar la pandemia, poder volver a retomar.
- Grupo focal sobre *experiencias alrededor de las salidas de campo en el Caribe colombiano: aportes a la formación docente*. En consonancia con la alta importancia que tiene la región Caribe en las salidas de la licenciatura, no solo en menciones sino en la permanencia de esta región como objeto de reflexión, observación, lectura y viaje, se encontró un conjunto de profesores que durante el periodo de estudio han realizado trabajos

de campo conectados con procesos de investigación, estructuración de seminarios obligatorios o electivos y salidas de campo con instituciones de educación básica y media. Por este grupo, se convocó a una profesora egresada interesada en la dinámica insular y a tres profesores de la Licenciatura que frecuentemente (en los últimos siete años) desarrollan sus salidas en torno a temas, poblaciones, recorridos, subregiones o lugares diferentes en el Caribe.

- Grupo focal sobre *experiencias alrededor de las salidas de campo hacia el suroccidente colombiano: aportes a la formación docente*. Se aprovecharon un conjunto de salidas de campo que los estudiantes y egresados destacan, las cuales se dan en distintos momentos de la formación de docentes y proponen interesantes relaciones en lo geográfico, lo sociológico y lo económico, a partir de la consulta a tres profesores de la Licenciatura y a una egresada. En estas salidas se interactúa con grupos, comunidades e instituciones de alta importancia en lo regional y local, lo que permite relacionar los contenidos y actividades con la formación docente y la trayectoria de escenarios educativos construidos a propósito de la educación propia, la interculturalidad, la ruralidad y lo ambiental.

En estos grupos focales se consultó a los participantes con un conocimiento preliminar de la documentación sobre la experiencia para que no solo aportaran recuerdos de manera esporádica, sino que también lograran identificar "acciones, situaciones, interpretaciones, ideas y emociones que se produjeron durante la experiencia" (Jara, 2018, p. 151). La conversación se orientó por unos aspectos centrales, no obstante, la dinámica estuvo abierta a la proposición de temas, preguntas, datos o experiencias conexas, por ejemplo, lo que motivara la apreciación durante la sesión de fotografías que trae cada invitado. La consulta se organizó en estos aspectos:

- Aporte previo de fotografías. Fotografía(s) en formato digital de alguna de las salidas de campo en las que ha participado la persona, las cuales atesoren y sean muy importantes en lo personal. Puede enviarla(s) previamente a los organizadores o aportar desde su archivo, según se dé la conversación. La fotografía se usa como insumo visual que activa la memoria, por tanto, el equipo investigador cuenta con un insumo de fotografías de las salidas de campo y también está a la expectativa de las fotografías que traigan los participantes, esto con el fin de favorecer el intercambio y lograr más profundidad en la percepción que el grupo hace de la experiencia.
- Reconocimiento de experiencias. Se busca indagar el vínculo que ha construido la persona, desde su rol de docente (profesional o en formación),

con las salidas de campo; las relaciones, intereses, campos y contextos en que se forma el docente son exploradas a partir de la trayectoria personal en relación con la propuesta formativa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, de allí que los participantes tengan la oportunidad de resaltar personas, acontecimientos o lugares que marcaron significativamente la concepción, actitud y decisiones actuales de cara a las salidas de campo.

- Situaciones y problemas. Los participantes presentan una o varias fotografías que han traído a la sesión, se les invita a explicar por qué las han escogido y las razones que se tejen para atesorarlas. También se traen otras fotografías encontradas en archivos personales o aportadas por otras personas. El ejercicio busca traer a la conversación el conjunto de elementos que constituye una salida de campo y poder así valorar la importancia que se ha encontrado, de forma individual y junto con los otros, de estas situaciones, problemas, actividades o momentos de los que se participa. La anécdota se toma como pretexto para la reflexión pedagógica y formativa que se ha consolidado de diferentes maneras.
- Reflexión y síntesis. Si bien las entrevistas consultaron por la concepción puntual que cada persona tiene sobre las salidas de campo y su aporte a la formación docente, se busca consolidar puntos en común y sustentarlos a la luz de la trayectoria y las anécdotas narradas, lo que invita a singularizar aún más lo que cada proceso desarrollado ha aportado en distintas dimensiones. Se orienta a los participantes a hacer recomendaciones, balances y proyecciones que resaltan la importancia formativa de las salidas de campo.

El ajuste metodológico identificó la necesidad de complementar las técnicas hasta ahora expuestas con un ejercicio de recolección acotado, aprovechando medios virtuales, que permitiera sondear un conjunto de estudiantes con experiencias recientes de salidas de campo; sus percepciones, ideas y, en lo posible, materiales que evidenciaran algún nivel de apropiación de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se evalúan en el despliegue de estos procesos y que fueron valiosos. Por supuesto, la percepción de estos estudiantes estuvo marcada por la ausencia de las salidas de campo como parte integral del currículo durante el 2020; no obstante, se toma esto como punto de partida para valorar lo vivido y lo aprendido.

En este sentido, se pudo recolectar el aporte de dieciocho estudiantes a partir de un breve cuestionario de diligenciamiento rápido (en Google Forms) y un conjunto de textos y fotografías producto de informes de salidas de campo durante el 2019. Estos insumos se analizaron en relación con las inquietudes

centrales de la investigación, en especial lo que tiene que ver con las debilidades, retos y posibilidades de la salida de campo en el proceso de formación docente.

Los estudiantes consultados debían aportar al menos una fotografía de sus salidas de campo, junto con su ubicación espacial y la descripción de una situación que resaltara su importancia; de nuevo, se trata de un insumo visual que se atesora y constituye una puerta de entrada a diversas formas de asumir, concebir y vivenciar la salida de campo. La recuperación de aprendizajes, por supuesto, se refiere más a la ampliación del horizonte subjetivo, el intercambio de saberes y la renovación de referentes en búsqueda de conocimiento.

En el desarrollo de la investigación, metodológicamente fue importante escuchar y orquestar las voces, experiencias y sentimientos del equipo de investigación (docentes y monitores) en función de las vivencias y conocimientos que aportan las salidas de campo. En ese sentido, acudir a la autorreflexión de lo vivido en diálogo con las categorías que sustentan la investigación, con los hallazgos que se fueron descubriendo en las conversaciones de los sujetos que participaron y en la lectura crítico-interpretativa de los documentos y reglamentaciones institucionales relacionados con la salida de campo, permite afirmar que:

> Sistematizar es algo más que recuperar una experiencia; es teorizar la práctica vivida; es producir conocimiento a partir de la experiencia [...]. Sí, sistematizar es mucho más que "ordenar": es interpretar, es atribuir un sentido [...]. Es el desafío de construir nuevas propuestas. Y la sistematización hace parte de nuestra vida cotidiana, de nuestras reflexiones, de nuestras experiencias. (Carvajal, 2018, pp. 21-22)

En consecuencia, las actividades adelantadas con base en las técnicas, instrumentos y metodología en general permitieron plasmar alternativas en medio de la dificultad de su desarrollo por efectos de la pandemia, sin tener que sacrificar la sistematización de experiencias como base metodológica y apuesta para comprender, desde otra lectura, lo que se asume, aplica y vive en el marco de la salida de campo.

Salidas de campo: entrevistas y cartografías

A continuación se presenta un análisis situado del proceso histórico, vivencial, memorial y evocativo de los procesos de formación de licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional en relación con los desarrollos de las salidas de campo. Estos hallazgos se apoyan en la construcción de la cartografía temática de las salidas, con el fin de identificar sus usos didácticos y

sus memorias, pero también permiten reconocer zonas geográficas de visita, tendencias y preferencias para el desarrollo de las salidas de campo en los espacios académicos de la Licenciatura, a la par que provocan una reflexión, desde las cartografías, en otros espacios del territorio nacional que exigen ingresar en las apuestas de prácticas en terreno para la formación de licenciados.

La sistematización de las entrevistas se orientó desde distintos elementos, los cuales se organizaron temáticamente y permitieron identificar la información, analizarla y fundamentar el criterio teórico-metodológico con el fin de reconocer algunos elementos relacionales entre la estructura conceptual, en este caso, de lo que se entiende por una salida de campo con los resultados obtenidos.

Estos hallazgos brindan la posibilidad de identificar diferencias y concordancias conceptuales, particularmente en la perspectiva didáctica, al asumir la salida de campo como un proceso constante de indagación, transformación y formación de la vida pedagógica y educativa de los estudiantes, egresados y profesores de la Licenciatura.

Existen unos indicadores que determinan el orden del relato (como narrativa que tiene un carácter importante en la teoría de la sistematización de experiencias, puesto que marca un énfasis importante en la memoria, lo significativo de la experiencia para el informante y, finalmente, el valor que adquiere en el ejercicio de lo vivido por el sujeto). Estos indicadores se pueden observar en grupos categoriales asociados con: qué se entiende por salida de campo, los sujetos significativos dentro de dichos procesos, la participación o el aporte en el proceso de planeación y diseño de la salida de campo, formas como se asume el desarrollo de las salidas de campo en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje, valor formativo de las salidas de campo, estrategias o recursos desde el punto de vista pedagógico que se identifica, así como la apuesta de orden didáctico, los logros y avances en la experiencia de salida de campo en relación con la formación docente.

Las respuestas de las entrevistas se organizan en grupos: actitudinales, experienciales, formativos, teóricos-temáticos-conceptuales, metodológicos y logísticos, didácticos-instrumentales y evocativos de los sujetos. Varias de las respuestas están inclinadas a alguno de estos elementos, a todos, o a nuevos criterios que emergen de esta delimitación. Es importante considerar que la salida de campo, como proceso, cumple una infinidad de atributos y características que se complejizan al momento de generar un mecanismo parametrizado de investigación, con indicadores únicos, ya que en la sistematización se observan variados elementos relacionados con la solidaridad, la evocación, la nostalgia, entre otros.

El número de entrevistas sistematizadas es de dieciocho; de ellas, diez pertenecen al grupo de *estudiantes egresados* del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales se encuentran en un tiempo máximo de egreso de siete años. Para todos los estudiantes de este grupo, las salidas de campo ocurrieron entre los años 2012 a 2019.

El segundo grupo pertenece a los docentes, y arroja resultados más diversos, ya que existen docentes vinculados a la Universidad desde hace dos décadas o más hasta docentes con menos de cinco años de vinculación con la Universidad Pedagógica Nacional en el Departamento de Ciencias Sociales.

Entre los elementos homogéneos del grupo de docentes, hay tres que vale la pena resaltar: el primero de ellos, es que de los diez docentes entrevistados, solo uno no cursó sus estudios de pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional, así como tampoco es de formación licenciado en Ciencias Sociales. No obstante, este profesional se ha desempeñado en cargos asociados a la educación y fue también docente de una institución educativa privada en la educación básica y media, de modo que cuenta con experiencia de tipo profesional en la educación escolar.

Todos los docentes hacen un abordaje con mayor o menor relevancia en las siguientes áreas: geografía (con mayor presencia en las respuestas, así como en las cátedras que imparten); historia (con un segundo nivel de presencia en las respuestas); economía (con un tercer nivel), que no aparece necesariamente asociada a una catedra en específico, sino más bien como un proceso inherente al ámbito inter y transdisciplinar al que se aboga en las salidas de campo; y, finalmente, pedagogía y formación docente (que aparece de manera recurrente en todas las reflexiones asociadas al diálogo con participantes).

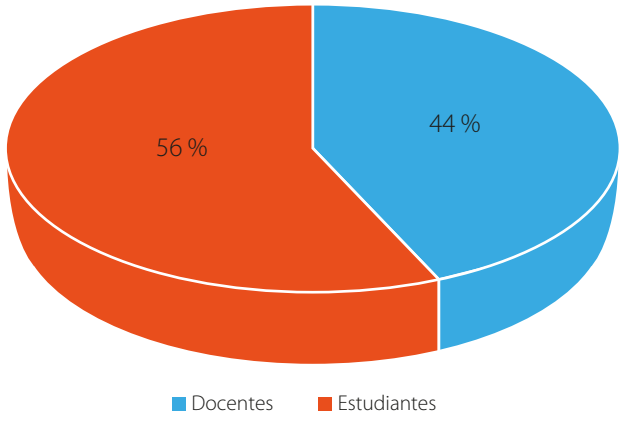


Figura 18. Diálogo con participantes entrevistados

Fuente: elaboración propia.
Descripción: N = 18 entrevistas sistematizadas de un total de 20 participantes.

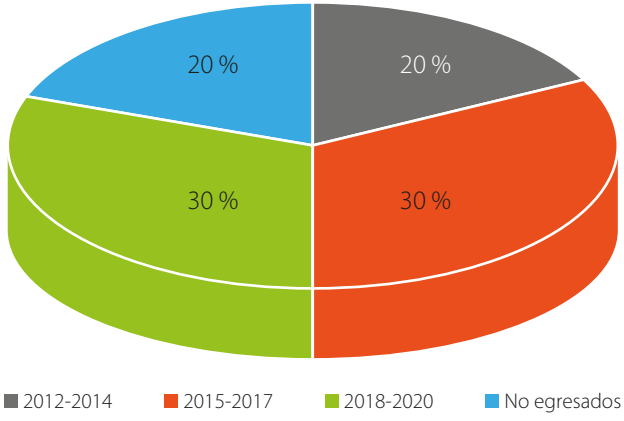


Figura 19. Años de egreso

Fuente: elaboración propia.
Descripción: N = 10 entrevistas a informantes en el grupo de estudiantes/egresados.

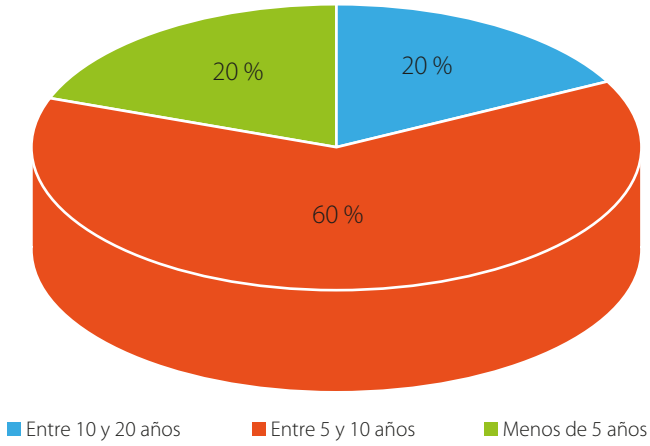


Figura 20. Tiempo de pertenencia de docentes al Departamento de Ciencias Sociales

Fuente: elaboración propia.
Descripción: N = 10 entrevistas a informantes en el grupo de docentes.

Finalmente, las respuestas obedecen a una matriz que se desarrolla con el propósito de organizar la información, con una serie de atributos que se deben considerar antes de emprender un análisis. Esto permite lograr una sistematicidad en la capacidad analítica que posteriormente será ordenada en códigos bajo el modelo propuesto por el programa ATLAS.ti, y en el marco del desarrollo de indicadores que se generan en el programa R.

Tabla 5. Síntesis del manejo de información de los entrevistados

DOCENTES	ESTUDIANTES
ASPECTOS	
1. Participación en las actividades de salida de campo que se desarrollan en la Licenciatura.	1. Participación en las actividades de salida de campo que se desarrollan en la Licenciatura.
2. Definición o concepción sobre salida de campo.	2. Salidas, seminarios y docentes a lo largo de su carrera.
3. Formas de asumir el proceso de planeación y desarrollo de una salida de campo en el contexto de la formación docente.	3. Definición o concepción sobre salida de campo.
4. Valor formativo y pedagógico de una salida de campo.	4. Participación o aporte en el proceso de planeación (preparación, trabajo previo) de estas salidas de campo.

DOCENTES		ESTUDIANTES	
ASPECTOS			
5.	Estrategias o recursos desde el punto de vista pedagógico y didáctico que se han implementado en las salidas de campo.	5.	Formas como se asume el desarrollo de la salida de campo en cuanto a actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas.
6.	Logros y avances de sus experiencias de salida de campo en relación con la formación docente.	6.	Valor formativo y pedagógico de una salida de campo.
7.	Sobre personas importantes en los procesos de salidas de campo.	7.	Estrategias o recursos desde el punto de vista pedagógico y didáctico que identifica.
8.	Otras preguntas formuladas.	8.	Logros y avances de sus experiencias de salida de campo en relación con la formación docente.
		9.	Otras preguntas formuladas.

Fuente: elaboración propia con base en el instrumento de sistematización de entrevistas.

El análisis de entrevistas cuenta con tipos de medición asociadas con el ordenamiento, la sistematicidad y la capacidad analítica de la información. En ese sentido, el análisis encuentra sentido en la generación sistemática de fenómenos complejos por medio de la conversación con participantes bajo la idea de *datos no estructurados*, los cuales son modelos no predefinidos por su naturaleza; para su sistematización, es necesario generar un criterio de etiquetado o codificación con el fin de propiciar un almacenamiento de datos que genere fichas textuales organizadas.

En consecuencia, toma relevancia la estadística descriptiva, que tiene el propósito de organizar la información en variables nominales (como categorías, cosas, palabras, etc.) a partir de las cuales se pueda cualificar el uso del lenguaje a fin de encontrar un patrón del relato. Esto se hace para estructurar de manera uniforme el ordenamiento categorial y para establecer el número de veces que se repiten palabras, conceptos, ideas, categorías, etc., que indiquen elementos en el marco del proceso de formación, así como la forma de entender y vivenciar la salida de campo como una apuesta docente.

En los relatos registrados y sistematizados con base en las entrevistas, se identifica el número de veces en que se repite una idea y la importancia que tiene para la persona que comparte sus recuerdos con el hecho referenciado en determinada experiencia. De igual forma, es valioso contar con un orden descriptivo de la forma en que la persona denomina su experiencia en campo a propósito de categorías que se enmarcan en su vida cotidiana, así como también de los hechos que cumplen un rol en su formación, el impacto en su vida y los

elementos aspiracionales que le produjeron llevar el hecho ocurrido —o sea, la experiencia en la salida de campo— a aspectos posteriormente reproducidos en ejercicio, ya sea como docente o como futuro docente. Un ejemplo de ello se plasma en las siguientes figuras:

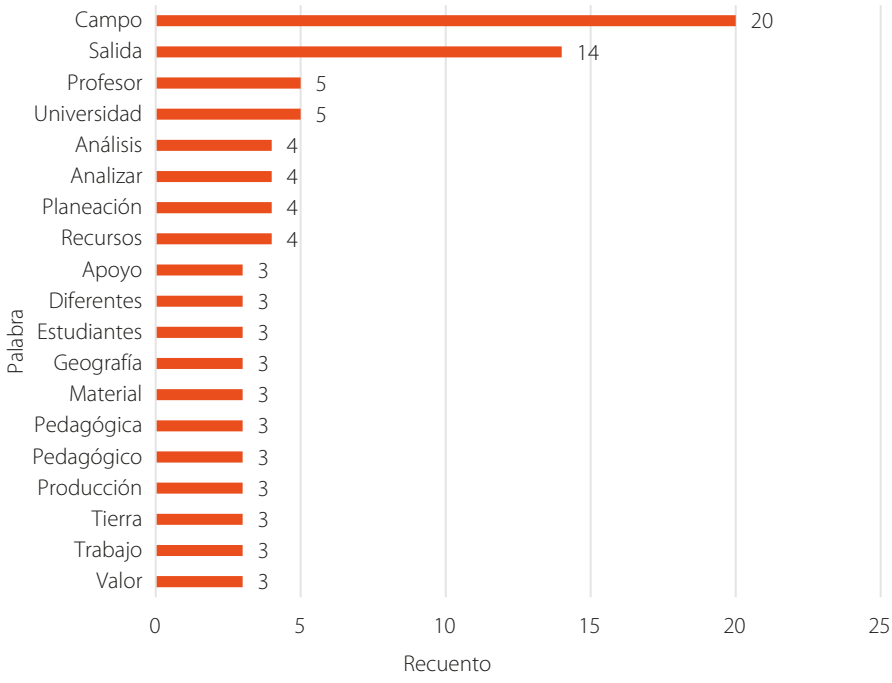


Figura 21. Docente 1: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5

Fuente: elaboración propia usando el *software* R.

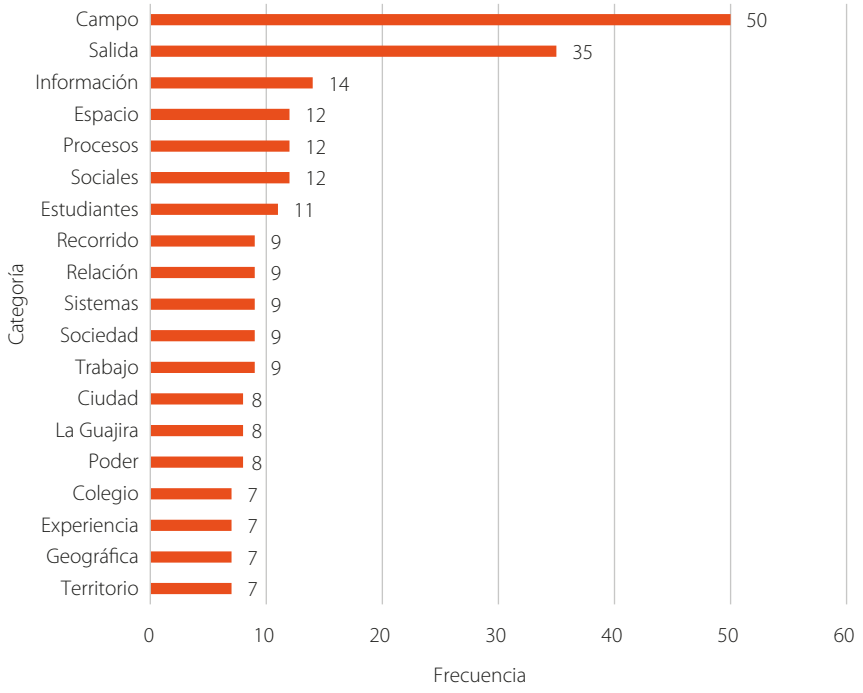


Figura 22. Docente 2: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5

Fuente: elaboración propia usando el *software* R.

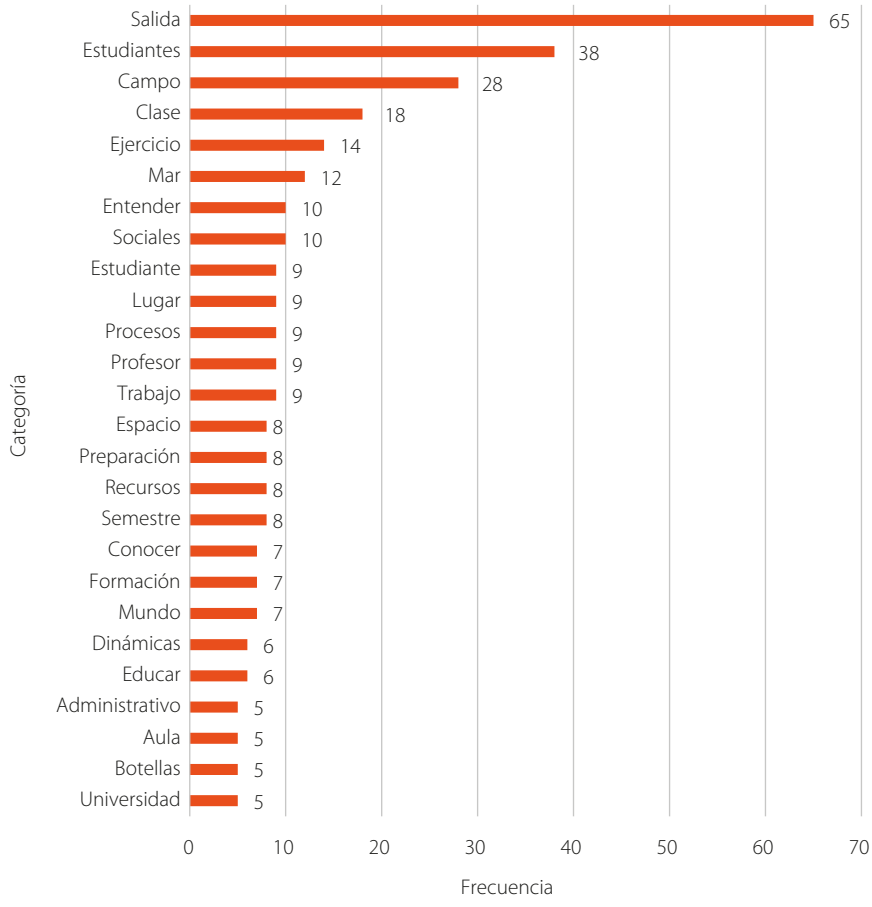


Figura 23. Docente 3: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5
Fuente: elaboración propia usando el *software* R.

La sistematización toma como referencia el análisis de procesamiento básico para textos en el *software* R, el cual se caracteriza por generar aplicaciones en herramientas de datos textuales, es decir, presenta un análisis del corpus de documentos con el objetivo de introducir un eje sintáctico del texto con elementos como palabras, frases y oraciones. Esto se utiliza a fin de producir un análisis exploratorio, verificar errores y detectar patrones a nivel general. Además, presenta métodos básicos de resumen para ofrecer descripciones generales de elementos en el corpus del texto con base en un conjunto de datos.

Por tanto, se puede afirmar que este análisis: 1) permite generar una visualización de elementos de tiempo y lugar que se pueden parametrizar en el marco de la descripción de resultados por medio de un número; 2) toma relevancia por el valor que se le da a las categorías y palabras que se pueden asociar a una situación (experiencial) o a una idea (no necesariamente en el marco de la experiencia *in situ*, pero que subyace a ella), con el fin de capturar las experiencias en el marco de la salida de campo; y 3) brinda descripciones con el fin de organizarlas para desarrollar elementos codificados, es decir, categorías comunes a todos los informantes, y posteriormente analizarlas.

Este procedimiento de sistematización de las entrevistas y de captura de las narrativas a partir de las experiencias en salidas de campo también está presente en el caso de las entrevistas realizadas con los estudiantes de la Licenciatura, como se evidencia en las siguientes figuras. Tanto en las entrevistas de los docentes como en las de los estudiantes, se realiza una lectura total con el fin de extraer *citas* (informe de citas) asociadas a un código; para ello se usó ATLAS.ti versión 9.0, que permitió automatizar el proceso de codificación (categorial) y el análisis de las citas.

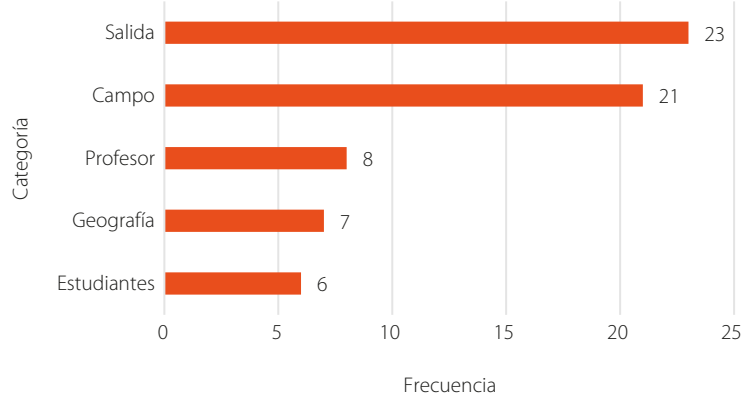


Figura 24. Estudiante 1: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5
Fuente: elaboración propia usando el *software* R.

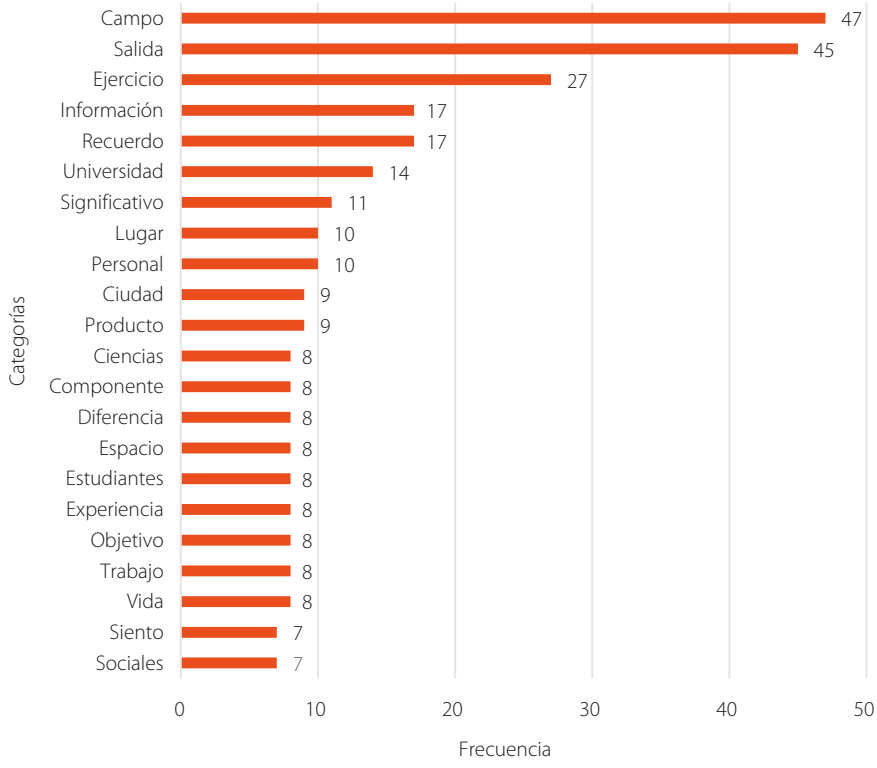


Figura 25. Estudiante 2: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5

Fuente: elaboración propia usando el *software* R.

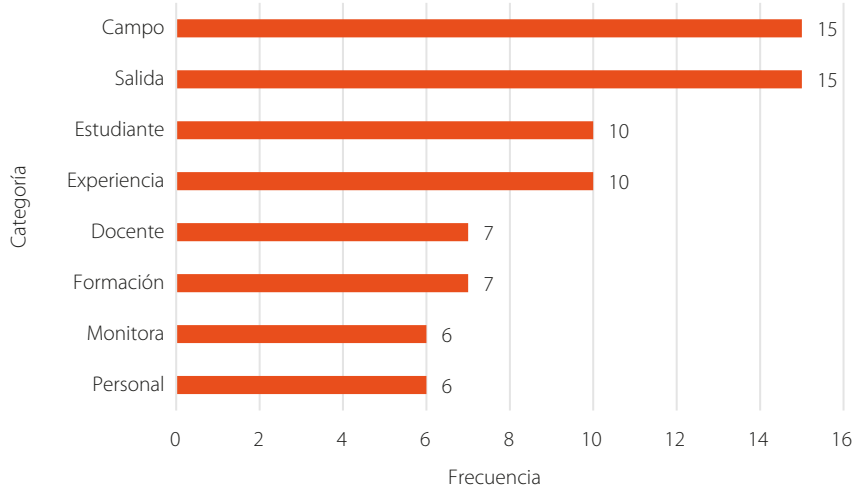


Figura 26. Estudiante 3: usos categoriales más recurrentes en la entrevista con una frecuencia mayor o igual a 5

Fuente: elaboración propia usando el *software* R.

El proceso de análisis parte del ordenamiento de información, así como de la generación de categorías (códigos) que se producen con base en las citas de las entrevistas. Las palabras que se analizaron se presentan en una *nube de palabras*, y expresan el valor que tienen para cada uno de los grupos (docentes y estudiantes egresados). Así, hay una interacción entre el ejercicio de análisis estadístico-descriptivo que se hizo en R con la nube de palabras que se hace para cada uno de los grupos (docentes y egresados), con el fin de homologar todas las visiones con respecto a la salida de campo.



Figura 27. Nube de palabras para el grupo de docentes

Fuente: elaboración propia con base en ATLAS.ti.

Como se observa, las palabras más importantes en este ejercicio son *salir* y *campar*, las cuales se homologan con las palabras salida y sus derivados —*salidas*, *salir*, salida de campo— y la palabra *campar*, que hace relación a acepciones como *campo*, *campos*, *terrenos*; en todo caso el programa organiza las expresiones de los entrevistados y da una idea de totalidad por medio de la nube de palabras.

Asimismo, existen palabras como *comer*, que refiere elementos de organización logística de la salida; conectores como *desde*, *este*, y también conceptos asociados a lugares o distancias, que no se sacan de la lista de palabras ya que pueden ser importantes en la comprensión de lo que destacan los entrevistados al hablar de la salida de campo. De igual forma, cobran valor palabras asociadas a la planeación, la pedagogía, la ciencia, el proceso o la experiencia que hacen parte de las fases y procesos de la salida de campo.



Figura 28. Nube de palabras de estudiantes y egresados
Fuente: elaboración propia con base en ATLAS.ti.

Con respecto a la nube de palabras que resulta del análisis de los testimonios de estudiantes y egresados, si bien surgen elementos parecidos o iguales a los de los docentes, la diferencia aparece en la recurrencia de la expresión *salida de campo* como experiencia, así como la de *docentes* —profesores—, quienes son sujetos referentes para los futuros licenciados o dejaron huella en los egresados. De igual manera, la nube de palabras evidencia el desarrollo de una serie de habilidades que potencian el trabajo en campo, tales como *entrevistar*, *recurso*, *preparación*, *pensar*, entre otros.

De esta manera, las dos nubes de palabras validan consideraciones que aparecen en la primera parte de la presente publicación y permiten ratificar que las salidas de campo son una valiosa mediación pedagógica y didáctica necesaria para la formación de licenciados.

Al observar las citas capturadas a partir de las entrevistas, en las nubes de palabras se establece una serie de códigos que fungen como ordenadores lógicos de las citas por su carácter categorial, los cuales se organizan en grupos —*o familias*— y, por lo tanto, dan cuenta del aporte de las personas entrevistadas al proceso de la experiencia de la salida de campo, como se plasman a continuación.

Tabla 6. Tabla de familias y códigos para el análisis en docentes

FAMILIA	COLOR	CÓDIGO
Conceptos generadores	Café	Formación docente
	Amarillo	Salida de campo
Administrativo	Verde	Logística
		Recursos y administrativo
Espacios geográficos	Gris	Comunidades
		Lugares visitados
		Recorridos urbanos
Sujeto	Azul	Docente acompañante
		Sujetos significativos
Momentos excepcionales	Rojo	Experiencia significativa
		Pandemia y virtualidad
Pedagogía	Rosa	Teórico-conceptual
		Herramientas didácticas
		Procesos enseñanza-aprendizaje
		Resultados esperados
		Formación ciudadana
		Metodología y formación
Complicaciones	Morado	Complicaciones

Fuente: elaboración propia.

De la organización de esta serie de conceptos, asociados al análisis de los relatos de los docentes y en relación con las citas, se puede generar una red de códigos que permite ofrecer, de manera visual, las interacciones que existen entre los distintos factores, con un orden concéntrico en los conceptos generadores, manteniendo con mayor o menor fuerza un criterio de relaciones entre los distintos grupos de códigos, como se muestra en la siguiente figura.

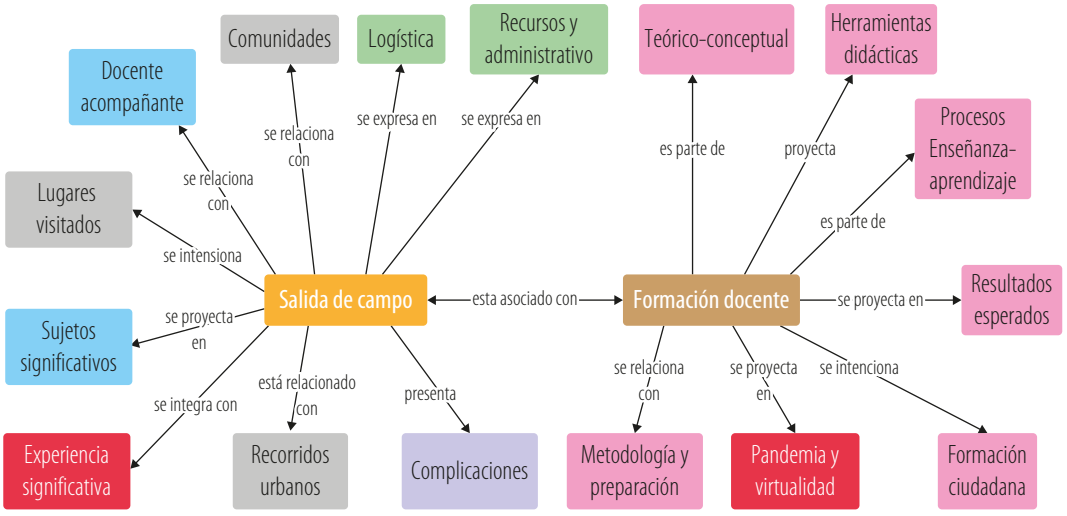


Figura 29. Red de códigos del análisis de relatos de docentes
Fuente: elaboración propia con el Software ATLAS.ti.

Estas concepciones y referentes pueden observarse en la siguiente figura con base en las repeticiones y convergencias que manifestaron las personas que participaron en las entrevistas:

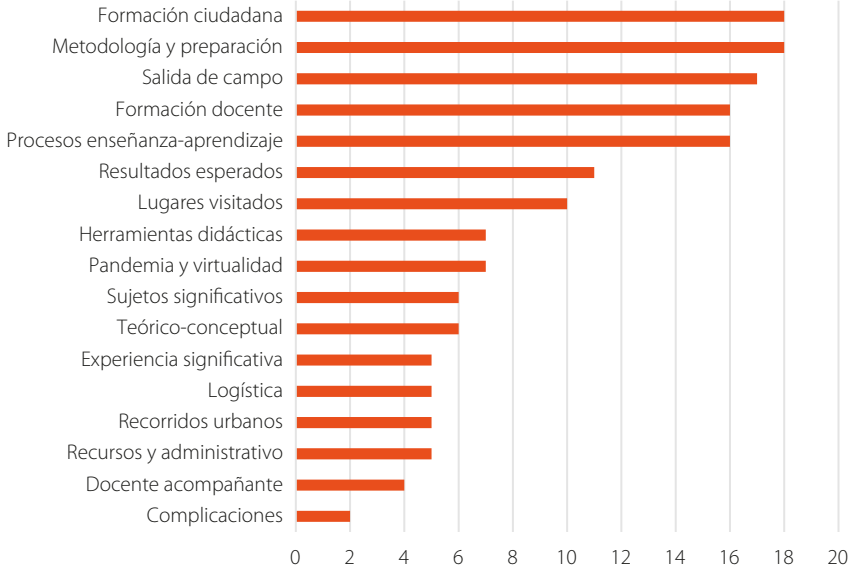


Figura 30. Códigos de entrevistas de los profesores
Fuente: elaboración propia.

También se establece un número de palabras con mayor número de citaciones en el marco de los códigos escogidos, que mantienen una relación importante con las ideas y experiencias que los docentes destacan en sus entrevistas:

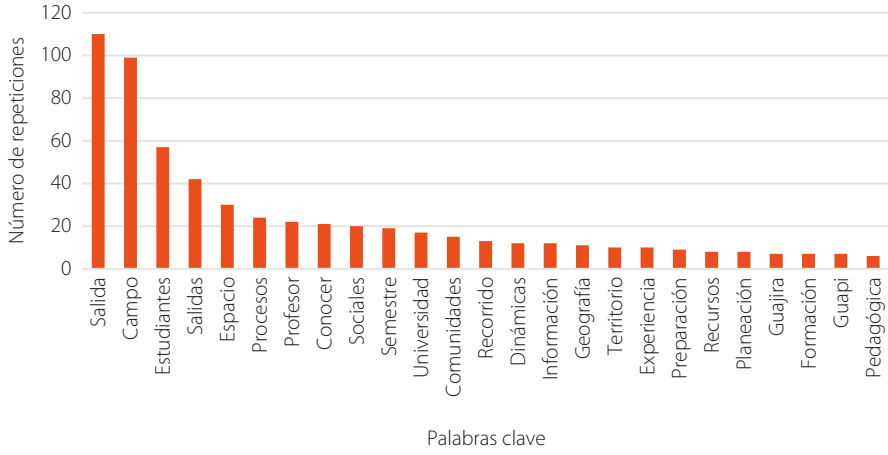


Figura 31. Palabras más citadas por los docentes
Fuente: elaboración propia

Este proceso se realiza a partir de las entrevistas a los estudiantes y egresados, en donde se encuentra un manejo categorial mucho menor en comparación con los docentes. Esto obedece a que el nivel de intersecciones y experiencias con los estudiantes es mayor que con los docentes, quienes suelen ser más específicos en sus respuestas, lo que hace que se pueda ubicar un rango mayor de códigos (o categorías) que con los estudiantes.

Tabla 7. Tabla de familias y códigos para el análisis en estudiantes y egresados

FAMILIA	COLOR	CÓDIGO
Conceptos generadores	Café	Formación docente
	Naranja	Salida de campo
Espacios	Rosa	Comunidades
		Eventos académicos
Acervo significativo	Verde	Lugares significativos
		Experiencia significativa
		Sujetos significativos
Sujetos	Amarillo	Docente acompañante (monitoría)
		Estudiante

FAMILIA	COLOR	CÓDIGO
Pedagogía	Azul	Procesos de enseñanza-aprendizaje
		Ejercicio profesional
		Formación ciudadana
		Resultados esperados
		Metodología y preparación
		Didáctica e instrumentos
		Elementos teórico-prácticos

Fuente: elaboración propia.

De igual manera, la red se comporta de manera concéntrica, con mayor énfasis en la experiencia significativa que para ellos brinda la salida de campo y que se plasma en la siguiente figura:

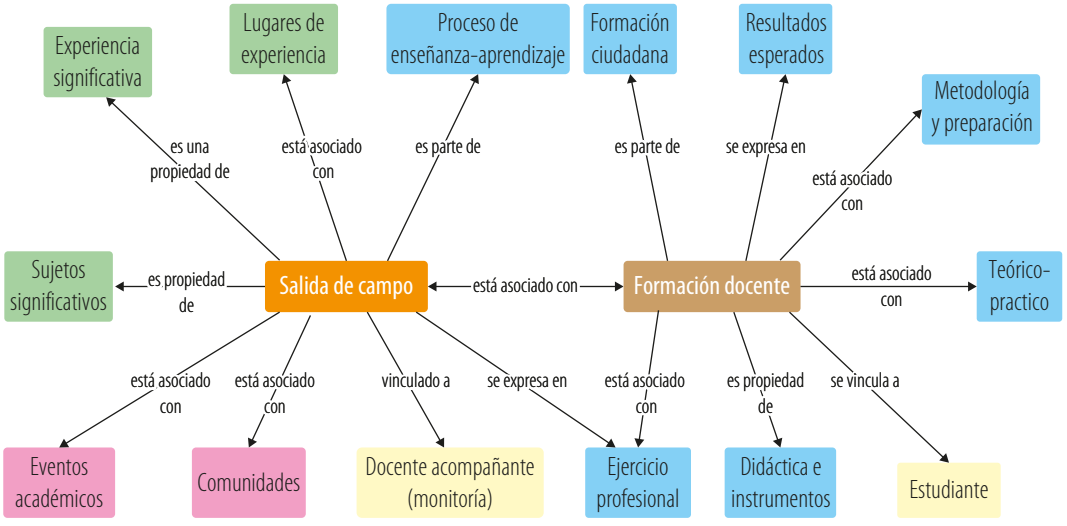


Figura 32. Red de códigos del análisis de estudiantes

Fuente: elaboración propia generado en ATLAS.ti.

El comportamiento de los códigos sugiere un balance en el que las experiencias significativas en torno a la salida de campo adquieren relevancia, seguidas de la metodología, la preparación y los sujetos. Se puede afirmar entonces que los estudiantes tienen una relación más fuerte con la salida de campo como una experiencia significativa, mientras que para los docentes esta experiencia se equilibra con elementos de la formación docente.

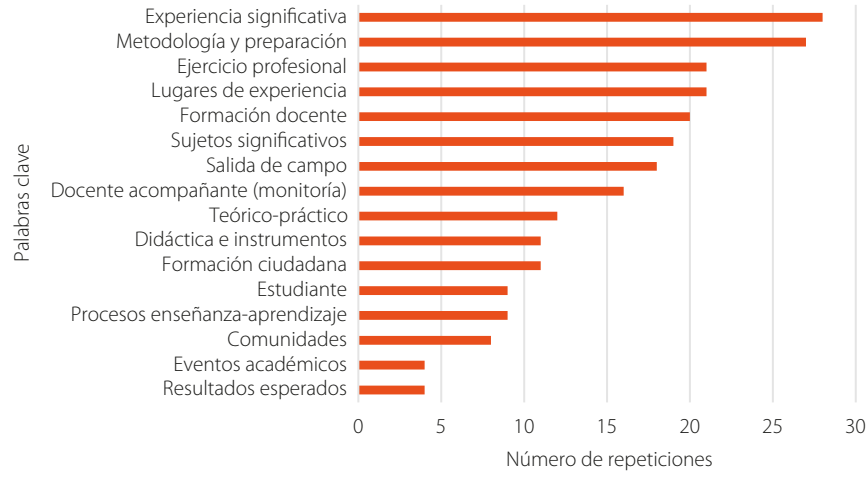


Figura 33. Cuantificación de códigos en estudiantes/egresados
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, las palabras más comunes en las entrevistas realizadas a los estudiantes son:

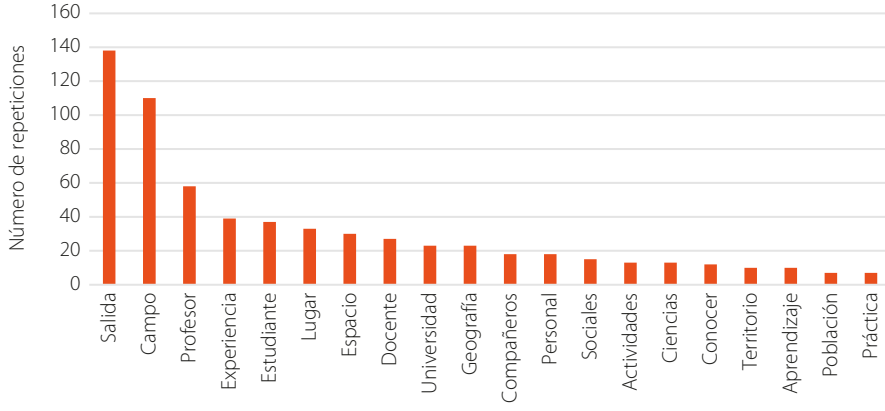


Figura 34. Palabras más citadas por los estudiantes en las entrevistas
Fuente: elaboración propia.

El acervo de información obtenido ofrece un importante insumo para reconocer el valor de la salida de campo como una práctica fundamental para los estudiantes, egresados y docentes, ya que involucra elementos que desbordan los criterios meramente académicos, pero no únicamente sujetos a la experiencia en sí misma, sino como una estrategia de enseñanza-aprendizaje-enseñanza

integral, óptima y necesaria para los docentes en ciencias sociales y geografía, quienes posteriormente enseñarán los espacios geográficos, los problemas, la ciudadanía situada en diversos lugares, los territorios, las comunidades, entre otros aspectos, en múltiples contextos escolares y educativos; por estas razones, la salida de campo se consolida como proceso fundamental para la formación docente.

Con base en la información registrada por medio de las entrevistas y los documentos institucionales, se construyeron las siguientes cartografías de las salidas de campo, mediante las cuales se pueden reconocer los espacios geográficos en los que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN desarrollan estas prácticas. La primera de ellas representa los diferentes espacios geográficos en el territorio nacional que son visitados por los estudiantes de la Licenciatura y deja ver un radio de interacción relativamente amplio y efectivamente valioso en el proceso de enseñar y aprender el territorio colombiano.

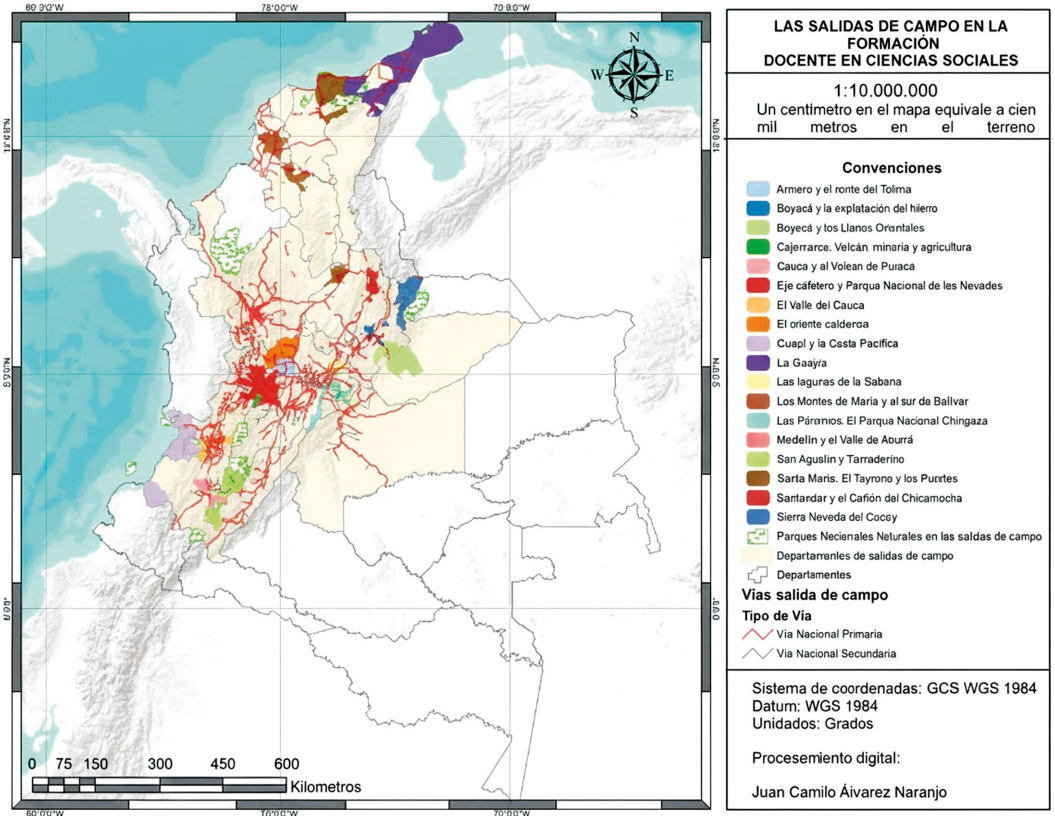


Figura 35. Mapa sobre salidas de campo en la formación de los docentes en ciencias sociales

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente cartografía se puede divisar la experiencia de la salida de campo enfocada en el Pacífico colombiano, donde toman valor las salidas al Valle del Cauca, Guapi y la Costa Pacífica y Cauca y el Volcán del Puracé. En esta representación aparecen algunos elementos significativos que, por la escala, pueden ser referenciados como elementos experienciales, es decir, los lugares de descanso, las paradas, los lugares de concentración en el trabajo desarrollado en la salida de campo, entre otros.

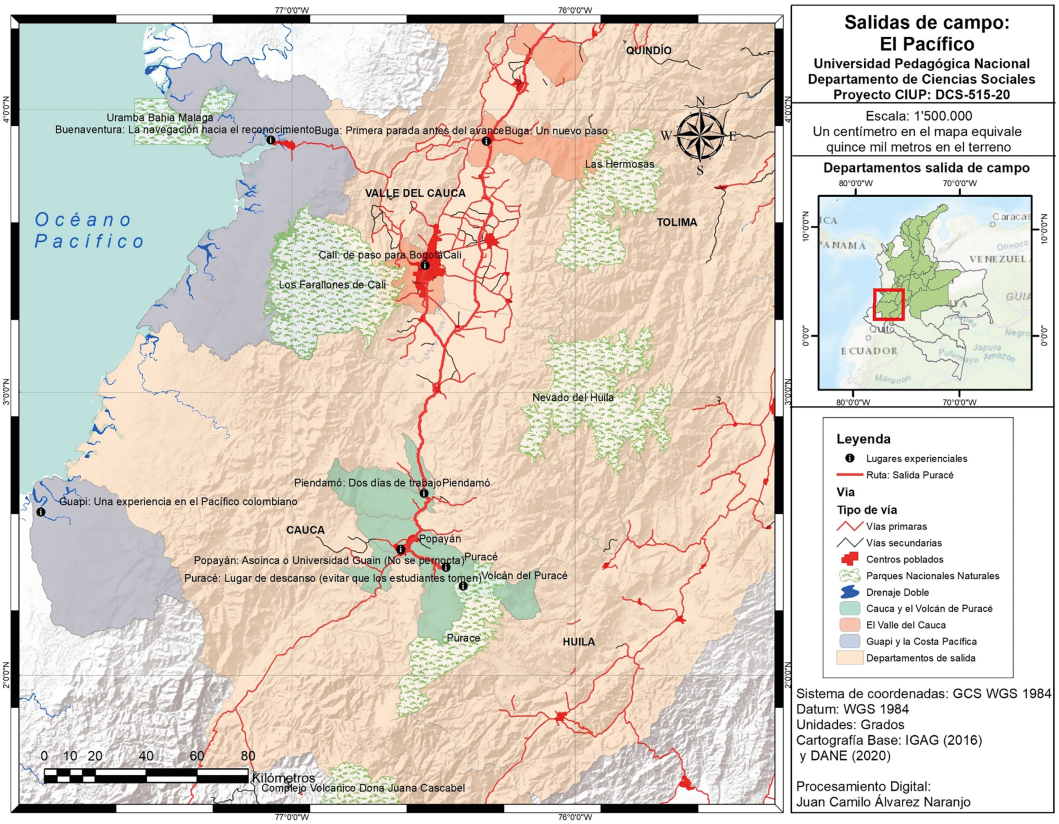


Figura 36. El Pacífico colombiano: una salida de campo significativa

Fuente: elaboración propia.

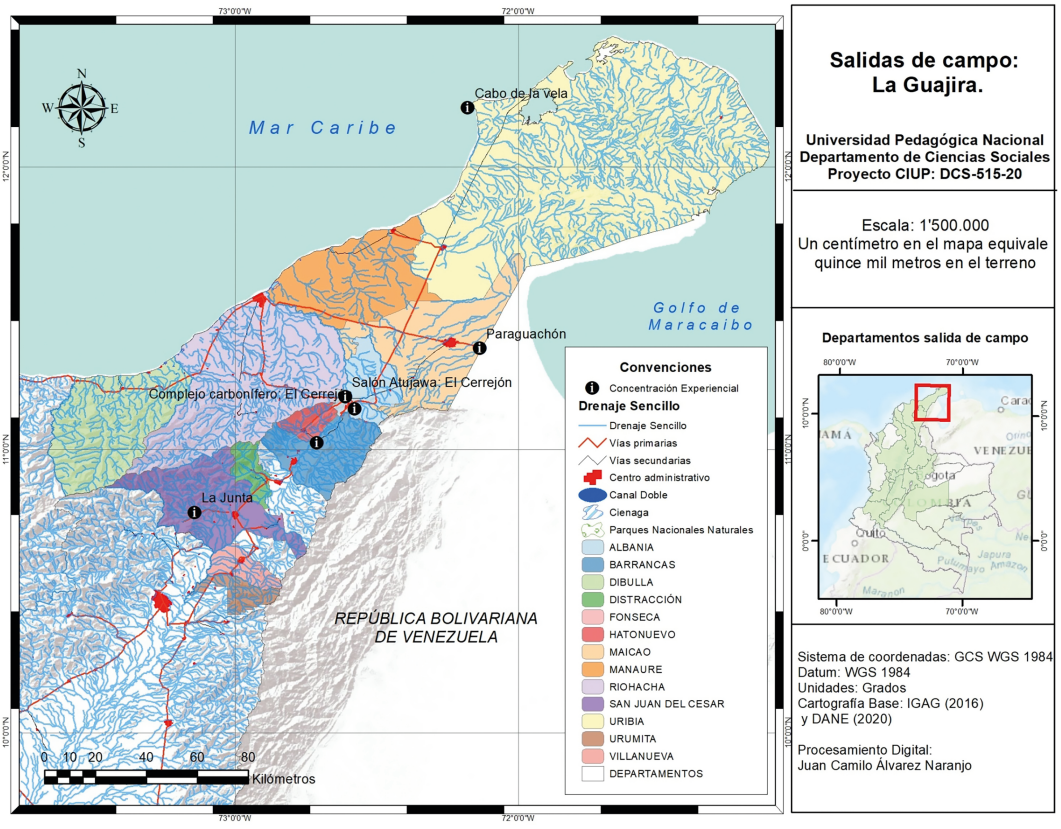


Figura 37. Salida de campo a La Guajira
Fuente: elaboración propia.

Las salidas a La Guajira son sin duda un hito en la Licenciatura, por lo cual las referencias a ellas y los vínculos teóricos, conceptuales y didácticos que los docentes líderes de las mismas motivan y proponen en sus desarrollos contribuyen al reconocimiento de esta zona del país desde los aspectos biofísicos hasta las problemáticas socioespaciales. Se evidencia un fuerte interés y motivación por el estudio y comprensión del sistema Sierra Nevada de Santa Marta como una forma de comprender la complejidad del país.

Acompaña a esta cartografía la serie de salidas que, posiblemente inspiradas en el viaje a La Guajira, amplían el espectro de las salidas al Caribe colombiano, como se evidencia en el siguiente mapa:

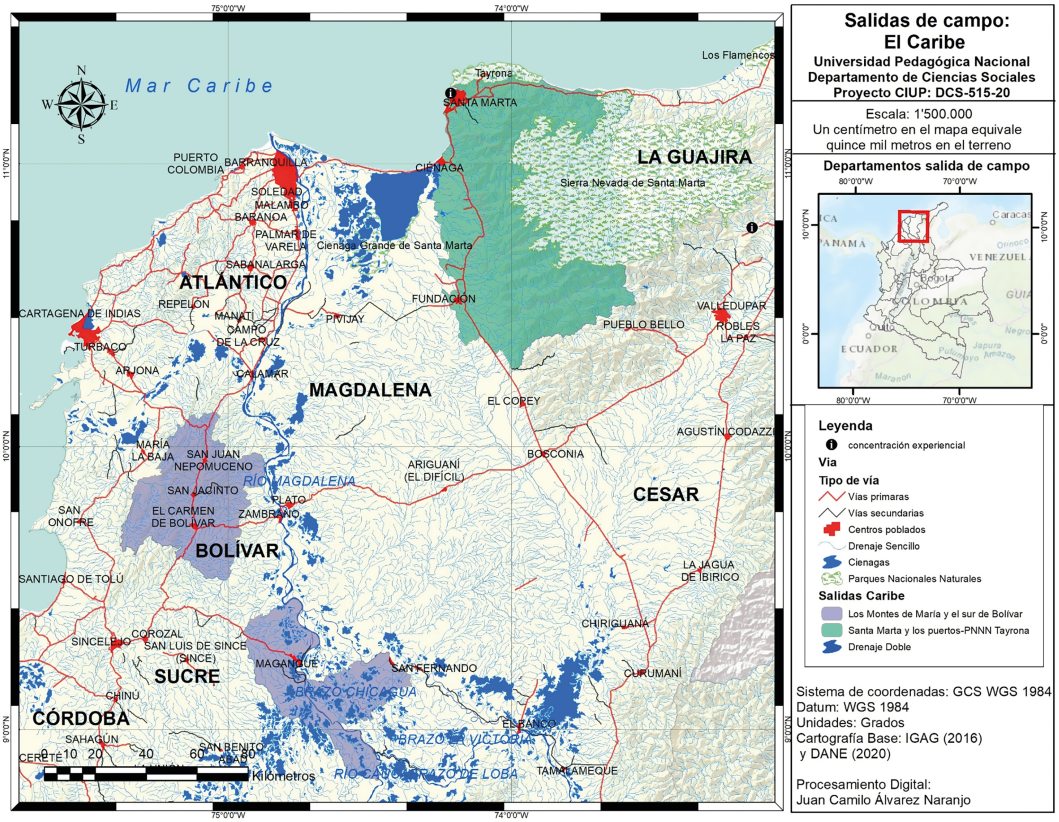


Figura 38. Salida de campo al Caribe colombiano

Fuente: elaboración propia.

Los enclaves urbanos, las relaciones de *continuum* urbano-rural, las expansiones de actividades económicas, turísticas, los patrones culturales, los movimientos poblacionales, así como los atributos biofísicos del Bajo Magdalena son un motor interesante para que esta región sea fundamental en las prácticas de campo de la Licenciatura.

Contar con la representación cartográfica de las salidas de campo es a su vez una invitación para reflexionar sobre otras direcciones, espacios geográficos y territorios en el contexto colombiano que pueden ingresar en las propuestas de formación de los licenciados y motivar las ecúmenes de los docentes en formación.

Conversar y evocar experiencias y aprendizajes en las salidas de campo

En este apartado se presentan reflexiones construidas como resultado de los hallazgos e información recopilada con base en las evocaciones y experiencias que compartieron docentes formadores, docentes en formación y egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Adentrarse en sus recuerdos y reflexiones fue una valiosa oportunidad para comprender vivencias, temores, desafíos, intereses, motivaciones y expectativas en relación con la posibilidad de aprender, desde el trabajo en terreno, a enseñar geografía.

Para recopilar estos aspectos, además de la entrevista, se desarrollaron grupos focales, en tres jornadas de dos horas aproximadamente cada una, que a causa del confinamiento por la pandemia se llevaron a cabo por medio de salas de encuentro en Microsoft Teams, como se ha expuesto anteriormente.

Desde la sistematización de experiencias, el grupo focal puede ser asumido como una forma colectiva de consultar a las personas que han participado de la experiencia, lo cual se inserta en el paso principal que propone Jara (2018) *acerca de reconstruir la historia de la experiencia*, es decir, "no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad" (p. 151). Esta estrategia se organizó con tres grupos, como se referencia a continuación.

Tabla 8. Proyección y organización de los grupos focales

GRUPO	TEMÁTICA
Piloto: Salida de campo en la formación del docente de ciencias sociales.	El grupo focal piloto de la salida de campo tuvo como objetivo reconocer, en un conjunto de profesionales, educadores y estudiantes, el rol de estudiantes en las salidas de campo, presentando divergencias temporales, locacionales y generacionales en torno a esa estrategia.
Caribe colombiano: El Caribe como lugar de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.	Este grupo focal se desarrolló con un grupo de docentes y una egresada que han participado de manera significativa en el desarrollo de salidas al Caribe colombiano; se buscó comprender e identificar diferentes temáticas, modos de abordaje de la salida, experiencias y, sobre todo, lugares de enunciación para una práctica en campo con diferentes comunidades.
El suroccidente colombiano: Lugares y experiencias en la salida de campo.	Este grupo focal se diseñó en torno a la interacción en el reconocimiento de la salida de campo como una experiencia que llega a diferentes lugares, destacando un valor en el alcance del proyecto universitario, docente y profesional en la educación.

Fuente: elaboración propia.

Estos grupos reflejan aspectos asociados con la evocación, la memoria y la identificación de problemas a la hora de desarrollar una salida de campo, así como con el espíritu solidario de los participantes para retratar sus vivencias de las salidas por medio de la imagen (fotografía) en el desarrollo de un ejercicio en campo. El trabajo adelantado en las salidas y las necesidades vistas en contextos diversos del país hace que estos sean reconocidos como oportunidad de conocimiento de los territorios situados en diferentes latitudes de Colombia, y a la vez permite que se contrasten fundamentos teóricos con realidades situadas considerando aspectos físicos, sociales, culturales y económicos; además, también permite enfrentarse a criterios de tipo actitudinal y de convivencia, lo que lleva a resignificar la salida de campo no solo desde la formación docente sino también desde el enfoque de formación de seres humanos con compromisos disímiles que valoran la alteridad en un ejercicio de reconocimiento mutuo, es decir, de cómo esta perspectiva aporta a la educación geográfica.

Así, las conversaciones que se dieron durante las entrevistas y el desarrollo de los grupos focales permitieron reconocer las salidas, no solo como una acción pedagógica y didáctica, sino principalmente como *un campo de conocimiento* que permite alcanzar procesos de aprehensión de diversas realidades socioespaciales, lo que permite potenciar, en los procesos de aprendizaje, conceptos propios de las disciplinas, metodologías, aspectos actitudinales, procedimentales, de logística, trabajo en equipo, capacidad de observación y reflexión, observación de realidades sociales y territoriales en diferentes escalas y lugares. Estos son elementos indispensables en la formación de las nuevas generaciones de docentes, quienes deberán reconocer, cada vez más, la condición compleja, cambiante y polisémica del espacio geográfico y sus múltiples dimensiones para contribuir en la educación de generaciones que reconozcan su valor e importancia como seres humanos en el espacio.

Experiencias de larga trayectoria en la formación docente

La experiencia de los docentes consultados se remonta a por lo menos treinta años de trayectoria, siendo la etapa como estudiantes su primer acercamiento a las salidas de campo. En este sentido, una primera cualidad de estas actividades académicas es el recuerdo de las distintas generaciones de maestros que conviven en la Universidad y en la Licenciatura. Un rasgo que vincula a los profesores de ciencias sociales es haber viajado con su Universidad a lugares que hoy evocan entrañablemente. A esto se suman nombres de profesores, compañeros y situaciones que empiezan singularizar sus experiencias.

Se evocan, por ejemplo, la trayectoria, las clases y las salidas organizadas por el profesor Danilo Carantón Pinzón (jubilado en el 2013). Sus salidas en el departamento de Cundinamarca y el trabajo cartográfico desde su experticia como cartógrafo e investigador del Instituto Geográfico Agustín Codazzi lo vinculan a los primeros contactos con la técsnica de la cartografía, la interpretación de fotografías aéreas y el trabajo de análisis de los mapas topográficos. "Yo me acuerdo de los instrumentos que utilizábamos para medir las distancias sobre los planos sobre los mapas, el curvímetro, el mismo ejercicio de pintar algunas curvas de nivel sobre los mapas, pues era una experiencia distinta con la geografía que yo no había vivido en la parte escolar" (E. Ortegón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

La experiencia y producción académica de la profesora Gloria Umaña de Gauthier es mencionada por varios profesores, quienes resaltan, sobre todo, la coherencia entre su propuesta metodológica alrededor de las salidas (Umaña, 2004) y su forma de orientar las acciones en campo. Esto motivó la reflexión, aleccionó y permitió interiorizar la importancia que tiene dar un orden a la observación, al estudio y a la preparación del trabajo de campo para que corresponda con las expectativas de aprendizaje. Sin duda, las salidas a los Llanos Orientales y a Boyacá tuvieron como antecedente el trabajo de esta profesora.

Para los profesores, las salidas en las que participaron o de las que tuvieron noticias dirigidas por los profesores Alfonso Gómez Orduz (a La Guajira y al Chocó) y Omar Pedraza (durante las décadas de los ochenta y los noventa en Geografía Física y Fotointerpretación) son un importante referente; destacan la exigencia física, el conocimiento detallado que tenían de las regiones, la disciplina de viaje y sus amistades en los lugares, que les abrían oportunidades de circular por caminos generalmente vedados para el turismo. De estas experiencias, a comienzos de la década del 2000 se promovió retomar la salida de campo a La Guajira y mantener un conjunto de salidas hacia regiones fronterizas.

La evocación de estas salidas, en ocasiones, hace que los docentes adviertan un cambio sustancial en su propia actitud, sus propias decisiones y metodologías. Por supuesto, las formas de asumir un trabajo de campo entre una academia y un territorio marcado por la lejanía, las trochas y el conflicto son diferentes a las salidas actuales, ahora que hay más oportunidades de acceso a lugares antes vedados.

Estas salidas inauguran una inquietud por el vínculo e interacción que deben construir los estudiantes de ciencias sociales con las comunidades que, con diversas motivaciones e identidades, invitan a la Universidad a conocer sus trayectorias. Los docentes aprecian este contacto como necesario y motivador de aprendizajes en el proceso de formación docente.

La trayectoria sostenida de algunas salidas de campo y el interés por visitar algunas regiones (La Guajira o el Pacífico colombiano) se relacionan con los procesos de vigencia y cambio de las propuestas curriculares, en particular, con los giros o permanencias del conocimiento geográfico en relación con la formación de docentes. Los intentos de integración, transversalidad o interdisciplinariedad de los años 2000 no han borrado el privilegio de la formación disciplinar, al tiempo que se refuerzan campos tradicionales de la geografía (urbana, rural, física, de población), puesto que una de las condiciones de la interdisciplinariedad es conocer fundamentos de las disciplinas para poder luego orquestar diferentes conocimientos. Esto ha redundado en las propuestas de salidas de campo que, sin importar el marco de los pénsum o planes de estudio, confluyen en el conocimiento progresivo del territorio colombiano.

Son los relevos generacionales los que traen nuevas salidas de campo, otros pretextos de indagación y lecturas novedosas de las dinámicas territoriales. Sin embargo, la tradición de esta práctica también se afianza en principios y certezas que tienen como base las salidas que hicieron los docentes en su etapa de estudiantes y el impacto positivo que tuvieron en sus procesos de formación. Allí germina el interés por seguir conociendo el territorio, con diversos recorridos y temáticas, pero velando por replicar lo que sus colegas del pasado vivieron. La intención personal de los docentes, en buena medida, es repasar los pasos dados con sus maestros y colegas de formación, así como construir sus propias propuestas y motivar a los estudiantes actuales a participar de esta experiencia.

Experiencias contrastadas: las salidas como estudiantes y como docentes

Las salidas de campo, consideradas como parte del proceso de actualización de los docentes en las dimensiones teórica, metodológica y profesional, son sumamente relevantes en la formación de los futuros licenciados, ya que, además de las razones expuestas, los reta a manejar situaciones, prepararse para contingencias, gestionar capacitación previa sobre atención de emergencias, cumplimiento de normatividad, problemas de convivencia y riesgos psicosociales, así como comprender los fundamentos conceptuales que se buscan abordar en un espacio geográfico específico.

El acceso a otros lugares, la evidencia de la diversidad cultural del territorio y la oportunidad de adquirir detalles de observación para la descripción de las situaciones hacen que la enseñanza del país y del territorio trascienda a una enseñanza hacia la complejidad y la diversidad de factores que inciden en la territorialidad de los actores sociales que permita ampliar el estudio de los problemas en la dimensión socioespacial.

En las conversaciones sostenidas con los participantes, se evidencia que es fundamental realizar el recorrido previo, es decir, que es un factor indispensable que el profesor conozca, antes del desarrollo de la salida, los lugares, las personas y las estaciones. En este sentido, los docentes manifiestan que muchas veces sus viajes personales motivan la proyección de futuras salidas de campo, puesto que en ellos actualizan su mirada geográfica, se vinculan con el territorio y, en buena medida, pueden entrar en confianza con las personas e instituciones que abrirán sus puertas para la recepción de los estudiantes en las futuras salidas.

El trabajo con comunidades en las salidas de campo permite contar con una red de apoyo en los territorios por medio de la cual se vincula a líderes sociales, personas defensoras de derechos humanos, profesores, habitantes de territorios afectados por alguna problemática social o interesados por aspectos ambientales, entre tantos otros colectivos. Estas experiencias potencian, para los profesores de ciencias sociales, una comprensión de la importancia de las trayectorias de diversas formas de organización social, educativa y comunitaria en los territorios que visitan en sus salidas de campo, lo cual es de sumo interés para su planeación y ejecución.

El diálogo con profesores que han hechos salidas previamente a los territorios es importante y retroalimenta su propuesta. Por ejemplo, se puede llegar a una integración de actividades, de modo que dos o más seminarios converjan en una misma salida de campo; aunque esta no sea una práctica muy común en nuestros contextos, es importante considerarla, implementarla y fortalecerla, puesto que potencia conversaciones interdisciplinares.

El acompañamiento por parte de estudiantes monitores es crucial, ya que resulta ser un apoyo logístico y académico que permite acercar y conocer situaciones personales del estudiantado que no se expresan directamente al docente. Se vincula, además, con los procesos de indagación que promueven los docentes en los semilleros, líneas de práctica y trabajo cotidiano en el aula; así, la salida se convierte en un espacio colaborativo y de aprendizaje constante en el proceso de formación docente.

Las actividades durante la salida de campo deben cuestionar los discursos y principios que han interiorizado los estudiantes; en el viaje junto con sus compañeros se requiere poner en práctica el diálogo, la tolerancia, el respeto del uso de la palabra, el cuidado de los otros y la solidaridad. Así, las situaciones que se dan durante la salida de campo son una valiosa posibilidad para evidenciar la coherencia entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace.

Por ejemplo, los estudiantes suelen hablar de prácticas tradicionales en la enseñanza, las critican duramente en sus discursos, pero las reproducen en el aula y las trasladan sin ninguna adaptación al escenario de salida de

campo. Sin duda, el trabajo de campo confronta la acción didáctica e invita a preguntarse por nuestras renuencias hacia la enseñanza convencional y cómo se renuevan por medio de la observación, la participación y la conversación.

Es importante dar relevancia a los ejercicios de escritura durante y después de la salida, en particular como insumo para que se reflexione sobre el proceso de observación y consulta de fuentes, pero también para que el estudiante relacione su dimensión vivencial, afectiva y emotiva en el conocimiento de nuevos lugares y lenguajes. Esto se une al énfasis que ponen los docentes en el aprendizaje experiencial, que se moviliza al acercar la cotidianidad de las comunidades o de las personas al estudio de las ciencias sociales:

> Con la salida se busca que el estudiante problematice, racionalice y tenga procesos lógicos, que contribuyan en el ejercicio de análisis propio de un futuro profesor en ciencias sociales. El diálogo y la interacción se fortalecen como fundamentos principales, puesto que motivan acercarse a las comunidades y permiten al estudiante desarrollar habilidades comunicativas e interpretativas del contexto a visitar. (M. Carmona, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020)

Los problemas identificados por los estudiantes durante la observación deben ser convertidos, paulatinamente, en problemas de indagación en el contexto de los seminarios que sustentan las salidas; para ello, las orientaciones del trabajo previo y posterior deben conectarse en la formulación de preguntas, la recolección de información en esa vía y el abordaje de estas cuestiones desde distintos referentes. Así, la salida de campo no solo es demostrativa o se limita a trasmitir, sino que promueve la problematización e indagación por parte de quienes participan.

Las salidas de campo son por excelencia escenarios de observación y reflexión sobre propuestas educativas, y en buena medida los docentes resaltan su interés y compromiso por consultar experiencias que cuestionen, en los territorios, las ideas preconcebidas sobre la enseñanza y lo pedagógico. Por ello es importante un acercamiento a las normales superiores, a las escuelas rurales, a la educación popular, a las pedagogías que surgen en la defensa del territorio y de manera central al aporte de la educación geográfica en las personas, una educación que implica conocimiento, comprensión, apropiación, valoración y conservación del espacio geográfico que se habita, visita y conoce.

Los docentes en formación interiorizaron el valor de diseñar un presupuesto, afianzar los contactos con las personas que reciben a los participantes de las salidas en cada región, los cuales, aunque pueden parecer aspectos simples, por el contrario son vitales para garantizar el éxito de estas prácticas. Incluso la reflexión constante sobre el cuidado, el respeto y la optimización de los recur-

sos públicos con el trabajo riguroso y comprometido de docentes y estudiantes es un aprendizaje que deja la relación con estas actividades.

Hay una percepción que se repite en las conversaciones adelantadas respecto a los trámites administrativos y los límites presupuestales que, semestre a semestre, generan tensión e incluso incertidumbre sobre la posibilidad de realizar las salidas. La experiencia permite ver cómo los gastos de viaje cambian (alimentación, hospedaje, combustible, peajes, ingresos a instituciones, pago de guías en las regiones, etc.), por lo que es fundamental que los presupuestos crezcan en proporción con el incremento de los gastos de viaje. El ajuste no puede ser disminuir salidas o días de viaje, pero también es vital que los estudiantes comprendan que debe haber un esfuerzo y una organización económica personal para participar, contribuir y así vivenciar las salidas, ya que estas son un trabajo y esfuerzo conjunto que cobija la esfera institucional, la de los docentes titulares, la de los docentes de apoyo y la de los estudiantes participantes, lo que lleva a que este escenario sea la evidencia de un verdadero trabajo en equipo.

Tanto los docentes como los estudiantes que participan de las conversaciones dejan ver inquietudes asociadas con los procesos de investigación y las posibilidades de sistematización de las salidas de campo, sobre todo de aquellas que han permanecido en los últimos años y de las que varias generaciones de docentes y estudiantes tienen memoria.

Si bien algunas salidas han motivado el desarrollo de trabajos de grados en relación con las comunidades que visitan, no hay estudios recientes que centren su mirada en el proceso pedagógico, didáctico y metodológico del trabajo en campo; las iniciativas son pocas y aisladas, lo que se proyecta como una enorme posibilidad para que, con base en las salidas de campo, docentes y estudiantes generen múltiples materiales como videos, folletos, artículos, galerías fotográficas, foto-artículos, libros, entre otros, en donde esta práctica sea el actor principal pero que, ante todo, sean una provocación para reflexionar los múltiples procesos de aprendizaje y enseñanza de las sociedades y los espacios geográficos.

La experiencia de la salida en los lentes de los egresados

Conversar con los egresados permite compartir sus evocaciones de las salidas de campo, que consideran fundamentales en su formación profesional. La distancia con la universidad, la interacción con otros profesionales o colegas con diferentes experiencias, la conversación con compañeros de carrera, más allá del rol de estudiante, les ha permitido reflexionar, valorar la importancia de cada actividad, de los esfuerzos que confluyen, de los lugares y distancias que les

permiten iluminar el mapa de Colombia para ver cuánto han podido conocer, qué aprendieron y qué personas estuvieron en esos momentos.

Los egresados reflexionan sobre la importancia de un proceso de alistamiento, consulta de diversas fuentes, lectura de referentes que hayan indagado las regiones y las comunidades desde la geografía, lo cual es un rasgo que distingue el trabajo de campo de otras actividades; se requiere tiempo para la planeación e interacción de los participantes con el fin de visualizar sus hallazgos en relación con la observación:

> El trabajo previo obliga a pensar, de manera compleja, elementos que intervienen en el marco del espacio geográfico, conceptuales y teóricos, que implicaron una apertura mental, experiencial y sobre todo integral; por ello, las salidas son actividades importantes en el proceso formativo de un docente, también le enseñan a uno desde muchas perspectivas, se aprende a reconocer los espacios y los territorios, entonces creo que es fundamental. (S. Rincón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

La experiencia de salida de campo es valiosa porque la mayoría del conocimiento es nuevo; de igual forma, la experiencia de viajar con amigos del semestre no es igual a las salidas donde los egresados tomaron roles de apoyo (el rol de monitores). El rol como acompañante o monitor acentúa la responsabilidad que se adquiere, de forma que las decisiones, aportes y formas de manejar imprevistos son importantes:

> Es un ejercicio más asociado a la organización, de pronto a la parte más logística de la salida de campo, como organizar el itinerario, revisar el material un poco, ayudar a la reconstrucción de las instrucciones, a mirar lo que requerían los estudiantes, qué información se podía obtener en los lugares que íbamos a visitar para responder al objetivo de la salida de campo. (E. Ortegón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Otra experiencia que destacan los egresados son las salidas que se hacen en conjunto con los semilleros y que se plasman en la participación en eventos académicos, congresos o encuentros; son experiencias que fortalecen vínculos con la investigación y la divulgación del conocimiento, y aun cuando no son viajes en terreno para contrastar conceptos con realidades espaciales, permiten proyectar otro espectro de las salidas. La vivencia de la autorregulación, la cooperación y el intercambio académico motiva la participación de los estudiantes, muy en relación con sus avances en la indagación y el vínculo con líneas temáticas de interés en las que enfatizan durante la carrera.

La emoción que despiertan las experiencias vividas es un factor relevante, puesto que conjuga aprendizajes y sentimientos. En las narraciones, escenarios

como el Nevado del Cocuy se tornan protagónicos. Un ejemplo es el siguiente testimonio:

> En una experiencia hermosísima que tenía que ver con la visita a un nevado, con el ascenso a la cordillera y pues en condiciones a las que no había estado sometida, por lo menos mi grupo de compañeros, de amigos cercanos y yo, previamente. Condiciones como levantarse a las 4:00 a. m. para caminar a las 5:00 a. m., eso nunca nos había pasado, pero además de eso, ver que somos demasiado pequeños en el universo, que hay un montón de colores en las montañas, que el clima de verdad nos desafía en lo biológico, entonces, sentir cómo nos empieza a faltar el oxígeno cuando ascendemos en la montaña, obviamente ver y tener la experiencia de tener la nieve muy cerca, pero que aunque tú quieras estar allí tu cuerpo a veces no te lo permite, y tu mente empieza a retarte en ese sentido; también en ese sentido yo no pude ascender al nevado aunque ya lo estaba viendo a muy pocos metros, pero definitivamente no pude subir, y además, pues también hace parte de la experiencia, hubo un accidente que tuvimos con un compañero, que también nos retó en el tema de la movilidad, del tiempo, de tomar decisiones y demás, teniendo en cuenta el lugar en donde estábamos. (P. Orozco, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

En otro testimonio, el aprendizaje del espacio geográfico se compara con el ejercicio profesional:

> Hablar del espacio geográfico no es lo mismo que vivirlo y percibirlo, por eso la salida es fundamental y necesaria en la formación de licenciados en Ciencias Sociales, dado que los espacios, lugares y destinos que se vivenciaron hoy sirven como referentes enunciativos para sus clases como profesora de colegio. (J. Martínez, comunicación personal, 23 de octubre de 2020)

El rol del egresado invita a reflexionar sobre la participación en salidas de campo durante la carrera y la responsabilidad que ello implica, mientras que en el ejercicio profesional es obligante asumirla como una estrategia pedagógica. Los retos logísticos, académicos y profesionales toman como referente las vivencias, aprendizajes y lecciones que deja la etapa de estudiante. Allí se visibilizan aspectos relacionados con lo ético, las necesidades de las instituciones, el diseño didáctico, la interacción con otras áreas del conocimiento escolar y con otros colegas en el proceso de organización de salidas. Un ejemplo de esta realidad es el siguiente testimonio:

> Realmente, en este momento, yo puedo decir que fue la Universidad Pedagógica Nacional la que me enseñó a viajar, pero además de eso, me enseñó a amar viajar. Y posteriormente, puedo decir que, gracias a esta experiencia, pues siempre estaba implementando salidas de campo, no solamente en mi

> espacio laboral, con mis estudiantes, en la parte profesional, sino en la parte personal. (E. Ortegón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Los egresados han podido llevar la salida de campo como propuesta y estrategia a sus contextos de desarrollo profesional, y han encontrado correspondencia en sus instituciones o equipos de profesores para proponer estas actividades y potenciarlas en relación con un horizonte institucional. Los egresados que conversaron y contaron sus experiencias han propuesto y promovido salidas con estudiantes de los niveles básica y media hacia diferentes destinos: Sabana de Bogotá, San Andrés, Pacífico colombiano, Boyacá, así como salidas internacionales a China y los Estados Unidos. El ejercicio profesional, en la voz de los egresados, implica que:

> Uno tiene que pensar un poco en elementos que no visualiza cuando se es estudiante, entonces, hablar un poco de la seguridad, de los estudiantes, de la capacidad de carga de los lugares que vamos a visitar, de las personas que van a estar encargadas del grupo, cuál es la charla o la conversación que se puede coordinar de acuerdo a las salidas y al objetivo del profesor. Recuerdo que fue un ejercicio claramente mancomunado entre nosotros como institución [...]. Cuando uno está del otro lado, cuando uno es responsable de la salida de campo, por ejemplo, con estudiantes más pequeños, menores de edad, pues ya empieza a dimensionar completamente lo que significa eso, porque hay que estar presto a lo que puede pasar, o por qué estar abierto a un cambio de última hora, pensando en que todo salga bien, en la seguridad de los estudiantes, en que se pueda terminar la salida de la mejor manera. (E. Ortegón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Un aspecto central que destacan los entrevistados es el contacto e interacción con comunidades, organizaciones, líderes locales o personas que conocen el territorio. Se resaltan los aportes de campesinos, profesores, ambientalistas, líderes sociales, guías turísticos y caminantes, así como lo valiosa que es la posibilidad de conversación con comunidades indígenas y trabajadores. Asimismo, identifican la salida de campo como un aula abierta en la que convergen diversos elementos teóricos y prácticos. En este sentido:

> Entablar una conversación con la población que habita estos lugares, conocer cómo viven, yo creo que es un acercamiento más bien distinto y yo creo que en la medida en que la escuela y la universidad se puedan acercar a esos contextos de la vida real se le da un sentido social a la escuela y la universidad. Creo que en muchas ocasiones la escuela y la universidad están alejadas de esos contextos reales y construyen desde esos espacios alejados. Pero para mí la salida de campo es importante pues me permite compartir saberes, pero también construir saberes. (E. Ortegón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Construir lazos con comunidades, organizaciones y personas es un resultado que deben valorar la Universidad y la Licenciatura en su propuesta de formación; las salidas de campo son los escenarios propicios para hacer presencia territorial, aportar directamente, desde sus posibilidades, a los procesos sociales y políticos, y emprender procesos de investigación que les permitan extender su acción social y educativa como institución de educación superior.

Poder recorrer largas distancias del país en bus o visitar lugares a los que no accede el turista convencional son, sin duda, fuentes de conocimiento y formación indispensables, a la par que son motores para viajar, conocer, revisitar. Como se dijo, las salidas de campo en la Universidad han sido pretextos para organizar viajes personales y explorar por cuenta propia.

En consecuencia, la dinámica de salidas de campo influye en la actitud que desarrollan el estudiante y el egresado frente al viaje. Las distancias se hacen relativas para el docente que ha tenido la oportunidad de viajar, lo lejano tiene expresiones en temporalidad y en emocionalidad, mientras que lo cercano suele detallarse y aprovecharse más para la enseñanza. Por ello, los aprendizajes construidos en las salidas de campo son, en buena medida, aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, emocional, vivencial y actitudinal.

Un reto que identifican los egresados es el de acercar las prácticas y formas de gestionar las salidas de campo de otras instituciones (colegios, universidades, centros de investigación, etc.) a la experiencia de la Licenciatura; lo plantean como un derrotero, un pretexto de estudio, un lugar de indagación que puede repercutir en mejorar sus diseños actuales. Otro tema de reflexión, que también se ve como un reto, tiene que ver con las dimensiones educativas y sociales que implica la responsabilidad de los docentes al desarrollar las salidas de campo cohesionadas con principios éticos y pedagógicos; además, la alta exigencia logística le implica al docente contribuir en procesos de sensibilización en las comunidades, diseño de protocolos, principios éticos de la investigación en el trabajo de campo, conocimiento de la normatividad vigente sobre riesgos, atención de emergencias y seguridad, entre otras tareas.

En directa relación con el ámbito universitario, otro reto que se menciona es la prevención de violencias basadas en género, por lo que es importante pensar el rol de las mujeres y de la población LGBTIQ+ como participantes de la salida de campo; esto reafirma el compromiso de los egresados con la generación de estrategias de formación que enfrenten a los estudiantes con los límites de los otros y los propios, por lo que es necesario promover la salida como espacio seguro para la enseñanza y el aprendizaje de todas las personas participantes.

Los objetivos que se proponen por parte de los docentes, derivados de los objetivos de los seminarios y de la Licenciatura, deben ser apropiados y

complementados por los estudiantes durante todo el proceso de salida de campo. De igual forma, es necesario que aporten a su cumplimiento y, con el tiempo, propongan sus propios objetivos en relación con lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Esto implica asumir un rol activo en la búsqueda de fuentes, el uso de recursos y el diseño de materiales: "hay dos libretos, uno de estudiantes y otro de profesores. Como profesores siento yo que no se lo podemos dar todo a los estudiantes, sino permitirles ir descubriendo lo que necesitan para cumplir con esa experiencia que queremos" (P. Orozco, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

En consonancia con este fin, las preguntas orientadoras, el abordaje de problemáticas y los estudios de caso motivan la consulta de información por parte de los estudiantes. Las actividades de salidas de campo requieren asesoría, retroalimentación en todas sus fases, y por ello la propuesta de formación de los seminarios y la Licenciatura debe destinar tiempo académico para que las salidas refuercen su carácter de experiencia pedagógica, pero más allá de la formación profesional y ciudadana. Los egresados, en menor medida, manifiestan preocupación por el presupuesto que se dedica a estas actividades, pero sostienen que este debe sostenerse y cambiar positivamente en relación con las necesidades académicas de los programas.

Una visión renovada de la salida en los estudiantes

Para los estudiantes, todo tipo de situaciones que se dan por primera vez son objeto de evocación. El primer viaje fuera de la ciudad, conocer el río Magdalena, hospedarse y compartir con sus compañeros en un hotel, cocinar en grupo, conocer el mar, visitar una comunidad e interactuar en un espacio escolar. Estas experiencias vinculan las concepciones de la salida de campo con las trayectorias vitales de las personas y colaboran positivamente en la interiorización de conceptos; en cierta forma, se va más allá de la evidencia directa en la medida en que atañen lo subjetivo latente en la forma de cumplir un sueño, haber imaginado ese primer contacto o poder narrar esta primera vez a sus personas más cercanas.

Los entrevistados definen la salida como una experiencia pedagógica y como una posibilidad para enseñar geografía e historia. Una experiencia es vivir la salida como estudiante y otra en el rol de apoyo docente:

> Como estudiante, se va con diversas presiones porque existen trabajos que hay que realizar durante la salida de campo, también un poco como viajero [...]. Por otro lado, como monitora, se sigue con la postura de estudiante, pero con mayor responsabilidad a la hora de apoyar al docente; desde el ámbito pedagógico, se debe fundamentar bastante, así como el cuidado a los estudiantes en los ámbitos personales y académicos, lo que se acerca mucho a

> la experiencia de formación pedagógica. (N. Santana, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020)

La conversación, los diálogos informales o las entrevistas se resaltan como momentos de gran valor para los estudiantes, pues permiten entrar en contacto con el lenguaje de los habitantes, consultar sobre la actualidad del territorio, motivar nuevas búsquedas o contrastes con la información consultada. Esto propicia no solo comparar conceptos con la observación, sino exponerse a otras formas de habitar el espacio, como lo recalca la estudiante y egresada Sasha Rincón:

> Eso genera un choque con la realidad, el hecho de estar *in situ* genera sentimientos que en los libros no están: malestar, empatía, miedo, que están allí y se tensionan con relaciones y escalas y eso nos obliga a los profesores a pensar en nosotros. Cuando uno se ha criado toda su vida en la ciudad y cuando llega a entornos rurales, o incluso a ciudades más pequeñas, se da cuenta de que la cotidianidad de la gente es muy distinta a lo que uno se imagina aun cuando uno lee, indaga. (S. Rincón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

El análisis del contexto en un trabajo de campo no solo es un proceso de formalización de la observación y del estudio de los territorios; también debe orientarse a leer los rasgos implícitos de los lenguajes locales, descentrar la interpretación del lugar del visitante y dar pie a la observación crítica. Las actitudes y respuestas en relación con los problemas que viven diariamente las comunidades, orientadas a la escucha y al respeto, diferencian el rol del visitante al del estudiante, pues este último se anticipa, prepara sus preguntas, aprende con el contexto y pide consentimiento a quien informa.

Las salidas permiten asumir y proyectar el rol de docente no solo como orientador en el aula sino como primer respondiente, como guía y mediador entre el entorno y la teoría. Ser estudiante de apoyo o monitor implica una gran responsabilidad, tanto en la planeación académica de la actividad como en el proceso de acompañamiento de los estudiantes, quienes se remiten a estudiantes que ya han experimentado los trabajos de campo, que dominan el trasfondo logístico del viaje y respaldan las orientaciones y pautas que dan los docentes titulares. El estudiante tiene sus primeras experiencias de ser escuchado, captar la atención de sus compañeros y compartir su conocimiento con nuevas personas que se sienten identificadas con la apropiación de los temas, las lecturas o las preguntas que aparecen; por esta razón, acompañar una salida es una enriquecedora experiencia de formación.

Los estudiantes coinciden en que sería importante reforzar este rol en el desarrollo de los trabajos de campo por medio de figuras como estudiantes

acompañantes y monitorías de salidas de campo que articulen su diseño con actividades de indagación:

> Dentro de la función como monitor es muy importante informarse mucho más que los estudiantes, dado que los estudiantes siempre tienen algunas dudas y yo debo ser fuente de información y también de apoyo del maestro que acompaño. También está la preparación logística, por ejemplo, cuando hay que llamar hoteles, establecer los lugares de comida, esto siempre con el fin mantener el orden del grupo. (J. Mojica, comunicación personal, 21 de noviembre de 2020)

El trabajo de campo no solo permite aprender más, sino también, en buena medida, contar con más referentes para la enseñanza. El lenguaje geográfico y cultural se amplía, se diversifica y se proyecta como ganancia profesional; hay más historias, anécdotas o datos para enriquecer la enseñanza de los territorios colombianos.

La salida cuestiona, perfecciona y renueva las concepciones que los estudiantes tienen acerca de la descripción y observación del espacio; cada salida es una oportunidad para abordar una dimensión diferente del espacio geográfico (paisaje, región, territorio, lugar, etc.). La observación es una tarea, una técnica y una actitud que se forma en la trayectoria de salidas y que los estudiantes construyen en relación con fenómenos, conceptos y problemas geográficos. Con la descripción se interioriza la práctica de la observación y, viceversa, para ello es importante escuchar a quien aporta su experiencia y hacer lecturas durante el trabajo de campo. Se evidencia que los términos y los conceptos —sobre todo en relación con lo geomorfológico, climático e hidrológico— toman sentido al hacerse relaciones con la observación *in situ* y en conversaciones situadas sobre los fenómenos que emergen en los recorridos.

El arraigo cultural y territorial de las comunidades es un pretexto para la reflexión y la problematización, pues escuchar a las personas hablar sobre sus luchas, reivindicaciones y proyectos hace significativa la lectura sobre las transformaciones de los lugares y las regiones. Hay un contenido sociológico en el estudio de la geografía que se diversifica con el proceso de salida de campo, porque implica posicionarse en nuestra relación o compromiso con los problemas del territorio local.

La salida interpela políticamente los prejuicios sobre el territorio y promueve iniciativas de indagación durante el desarrollo de la carrera, en las cuales se puede cohesionar la formulación de trabajos de grados vinculados con estudios sobre la música regional, la identidad territorial, la organización social, la educación situada en contextos diversos y problemas socioambientales, entre otras temáticas.

Para los estudiantes otro factor importante es el impacto físico y corporal de las salidas de campo. Una experiencia positiva o negativa en este aspecto define en buena medida la calidad del vínculo emotivo con los lugares y las personas. Haber experimentado un quebranto de salud, agotamiento físico, alteración del sueño, cambios en la alimentación, reacción ante los cambios de temperatura o miedos en relación con el agua o a las alturas son factores que evidencian la atención que se debe prestar al bienestar emocional.

La edad, la diferencia generacional entre participantes, las relaciones de convivencia, la confianza en los cercanos y la poca experticia en manejar situaciones imprevistas contribuye a fijar las salidas en la memoria de los estudiantes; en las conversaciones establecidas recuerdan momentos de miedo, decisiones, comportamientos propios y ajenos o vivencias más allá de lo académico que aportó el trabajo en campo.

La colaboración entre compañeros de salida es fundamental para tramitar imprevistos o cooperar en una tarea, y define las cualidades de los grupos: ser solidarios ante un problema, atender a las personas que están enfermas o solventar los gastos colectivamente, quedan como experiencias importantes que solo enseña el viajar con otros. Esto se complementa con la reflexión acerca de las habilidades sociales que permite desarrollar cada salida de campo; desde la conversación, la comunicación para el logro de acuerdos, la toma de decisiones según cada situación o problema, en suma, hacerse partícipes en el cuidado de sí mismos (autocuidado) y de los otros (cuidado colectivo). Por ello, el trabajo en equipo, que se destaca como metodología de trabajo académico, adquiere una dimensión más social y valorativa en las salidas de campo, pues es escenario para la vivencia, la empatía, la cooperación y la solidaridad, lo que contribuye a la educación integral de las personas.

Los encuentros, los lazos de amistad y los recuerdos unen la experiencia de los estudiantes y los egresados. Con la salida de campo se acercaron a personas que hoy son importantes en sus vidas y fortalecieron redes de confianza y apoyo en los momentos que vivieron en común; el trabajo académico redundó en relaciones de amistad duraderas que enriquecen los procesos de formación personal y profesional.

Uno de los retos en los que coincidieron los estudiantes en las conversaciones es incluir los temas, problemas y perspectivas que circulan en las clases y en los trabajos de grado para enriquecer la observación y la relación con las comunidades que visitan en las salidas de campo; por ejemplo, proponer principios de planeación y problematización desde la geografía de género, desde la educación para la diversidad, el diseño universal del aprendizaje o la educación inclusiva. Por otro lado, hay importantes alusiones a la corresponsabilidad sobre

las relaciones de convivencia que se tejen durante una salida de campo, no solo centradas en el acatamiento de reglas y normas sino en el logro de acuerdos de convivencia, atención de conflictos, prevención de violencias y respeto a los límites de los otros al compartir el viaje.

Los estudiantes expresan que es importante promover la articulación entre los procesos de salidas de campo y las actividades de los semilleros de formación, especialmente, las que ha promovido el Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN) para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.

Entre las limitaciones, los estudiantes indican que es importante considerar la duración de las salidas en relación con los presupuestos, puesto que a veces se hacen solo pasos rápidos en los lugares de visita y no se puede dedicar más tiempo a cada comunidad. También coinciden en que es fundamental mejorar su autorregulación como estudiantes, puesto que al tratarse de un espacio académico fuera de las aulas convencionales de clase implica un esfuerzo tanto de la Universidad como de los estudiantes lograr su desarrollo y éxito.

En el ámbito de la formación ciudadana, los estudiantes valoran el fortalecimiento del respeto como grupo; el lenguaje, la actitud y las decisiones individuales deben considerar el trasfondo de los problemas locales, a fin de evitar invadir o trasgredir la vida cotidiana de las comunidades. De igual modo, señalan la importancia de considerar el lugar del otro en el trabajo de campo, su bienestar y seguridad. Un valor de formación ciudadana que promueve la experiencia de salida de campo es el reconocimiento de la otredad: "creo que esa valoración de la diferencia pone un eje transversal para hablar de la ciudadanía, no solo por el respeto al otro, sino a las formas de percibir, a las formas de organizar su territorio, a las formas de como ellos mismos, o como otras personas construyen ese conocimiento" (E. Ortegón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Las personas que más se relacionan en las salidas de campo son, sin duda, los amigos más cercanos, con los que se compartieron todos los momentos del proceso; están también los profesores, porque se descubren nuevas dimensiones de su personalidad, de su trabajo y de su compromiso con la Universidad; es un hecho que construye más cercanía con los profesores que hacen las salidas. En un lugar importante están los conductores y su labor ardua en los recorridos; las conversaciones con ellos les han permitido a los estudiantes conocer sus trayectorias, sus opiniones sobre los problemas que se comparten en la Universidad y la valoración que hacen de la importancia de las salidas.

Recursos y estrategias que confluyen en la salida de campo

El lenguaje de la geografía y del conocimiento del territorio acude a la cartografía en sus distintas expresiones; los estudiantes, además de consultar cartografía temática para relacionar con los lugares a visitar, desarrollan distintas tareas que desembocan en la producción cartográfica. En este sentido, los procesos de representación espacial y la cartografía son protagonistas en las salidas, sea de larga o de corta trayectoria.

El mapeo, la identificación de usos del suelo, la caracterización de áreas, la proyección a escala de situaciones (croquis, coremas, planos o dibujos) son insumos necesarios y relevantes con los que se puede contar en tanto aportan una serie de datos cualitativos y cuantitativos para representar los espacios visitados en diferentes plataformas de mapeo o *software* cartográfico.

Hay un interés importante en el trabajo basado en cartografía temática, su lectura, interpretación o producción a partir de las salidas de campo; desde las expresiones más ingenuas de mapeo hasta los ejercicios que redundan en redes de datos para la cartografía digital hacen presencia, lo que incluye los procesos de diálogo e interacción con comunidades que permiten mapear colectivamente o introducir la cartografía participativa. El compendio o rastreo de cartografía previo a la salida de campo sigue siendo una tarea básica para la preparación de aportes, no obstante, la comparación entre representaciones antes, durante y después toma relevancia como ejercicio de metacognición de los estudiantes.

Es fundamental que el proceso de salida de campo proponga a los estudiantes la elaboración de productos de conocimiento, acordes a los objetivos de aprendizaje, que además pueden servir como insumo para la evaluación; sin embargo, en la experiencia de los estudiantes se evidencia una mayor motivación por los productos que permitan difundir resultados de indagación. Así, preguntas problematizadoras, situaciones o problemas que motiven la consulta de fuentes, ascender progresivamente a comparaciones o relaciones con la vida cotidiana, las condiciones estructurales y los rasgos culturales se tornan ejes relevantes de trabajo para desarrollo en las salidas.

Esta problematización favorece los procesos de sistematización, no solo como iniciativa del docente, sino como carácter mismo del trabajo de campo, puesto que se produce conocimiento novedoso que potencia el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes al tiempo que se actualiza la experiencia pedagógica de salida de campo, lo cual se relaciona directamente con la propuesta de formación de la Licenciatura y su compromiso con aportar en la consolidación de docentes investigadores desde sus propias prácticas.

Es un aspecto reiterado por docentes y estudiantes, el uso de lo cotidiano, entendido como el reconocimiento de lo cercano y su relación con otras escalas de ocurrencia de los fenómenos que se estudian en una salida; por ejemplo, al interactuar con una comunidad o al momento de consultar a los habitantes el lenguaje debe atender variaciones o vínculos concretos con lo que viven las personas, pues de por medio están el significado de las palabras, la toponimia y la vivencia local sobre lo territorial.

El diseño de materiales orientados a la enseñanza es un proceso de alto valor en relación con la formación pedagógica y didáctica de los estudiantes. Empieza con recabar información, luego se valida en el escenario de clase y se pone a consideración de los participantes de la salida y, en ocasiones, de las comunidades que permiten implementar actividades alrededor de problemas ambientales y territoriales.

El diario de campo, la bitácora o las notas de campo se destacan como estrategias que unen los diferentes momentos de la salida de campo, es decir, sintetizan la consulta, recolectan lo observado en el lugar y recuperan detalles para la descripción o la narración:

> Me siento a escribir elementos importantes y que para mí sean significativos, desde un olor nuevo que uno percibe, o una conversación que uno tiene con una persona. Pero creo que el hacer apuntes, no necesariamente académicos, pero sí unos apuntes de algo nuevo, de una experiencia significativa, de un elemento que usted consideró importante, es bastante significativo. (E. Ortegón, Comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Otro aspecto relevante es el uso de distintos géneros de la literatura para aproximarse a la trayectoria de los lugares, cartografiar los lugares que representan novelas y crónicas, visitar los lugares que describen los autores o donde se realiza la vivencia subjetiva de los personajes. Estos son insumos valiosos para nutrir el trabajo en campo y articularlo con las comunidades visitadas.

Este tipo de estrategias y acciones privilegian la interacción de recursos de enseñanza, puesto que hay una gama amplia de materiales, lenguajes y medios que acuden a la estrategia general del trabajo de campo para convertirla en una experiencia pedagógica (modelos, experimentos, cartogramas, apreciación musical, cinematográfica o literaria, infografías o pósteres que se aportan en cada recorrido o visita).

La profesora Edith Ortegón resalta dos procesos muy importantes en su experiencia: 1) la centralidad del ejercicio de observación y el ejercicio de registro, diseñar el formato de diario de campo personal o seguir pautas de recolección de información en campo, teniendo en cuenta los resultados de

cada asignatura o del trabajo posterior (informes, reportes, ensayos, cartografía): "creo que siempre me ha caracterizado esa facilidad de registrar algunas experiencias significativas asociadas con los lugares que iba visitando" (E. Ortegón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020); y 2) desde lo formativo y personal, la exigencia individual y colectiva de definir pautas para desarrollar el trabajo en equipo.

Las conversaciones son un recurso necesario en los momentos de socialización dentro de la salida, pues en ellas deben ponerse en común las diferentes impresiones sobre lo observado y las interacciones en los lugares visitados, para que haya un primer filtro de interpretación y empiece un proceso de resignificación de la teoría o de lo que circula en el aula. Las situaciones, acontecimientos y hasta los incidentes que viven los estudiantes hacen singular cada experiencia de salida de campo, pero es la reflexión y la evidencia de las distintas perspectivas lo que convierte a estos insumos en aprendizaje para la formación docente.

La socialización de los trabajos adelantados en terreno está íntimamente relacionada con la evaluación y con la identificación de evidencias de aprendizaje. Al ser un proceso de integración de recursos —la salida que organiza un conjunto de estrategias para el logro del proceso de trabajo de campo— las maneras en que se manifiestan los aprendizajes, y en la medida en que las aproximaciones son diversas y simultáneas, las posibilidades de socialización responden a esta diversidad de experiencias de salida de campo. Tanto egresados como estudiantes resaltan la flexibilidad que debe tener un informe de salida de campo, ya que debe condensar la experiencia y recuperar las diferentes formas de aprendizaje; por ello, lo textual no es suficiente. Las salidas de la Licenciatura acuden a la muestra fotográfica, a la galería de memoria, a la exposición dirigida a la comunidad universitaria, donde se muestra la representación cartográfica acompañada de lo audiovisual.

> Cuando era estudiante, se hacían exposiciones a partir de presentaciones estructuradas en donde se dividía el trabajo y los elementos a propósito de los elementos temáticos; esta se entiende como una presentación oral al resto del grupo, en donde unos hablan de la cultura, otros de la economía, etc. En otros momentos se hicieron socializaciones alternativas donde se compartían públicamente las conclusiones a las que se llegaban, en formatos no tradicionales. (P. Orozco, comunicación personal, 28 de octubre de 2024)

Los estudiantes y egresados señalan el valor e importancia de las salidas de campo y su aporte para su formación como licenciados; por esta razón, insisten en lo necesario que es conservarlas, fortalecerlas y experimentarlas.

Normatividad académico-administrativa de las salidas de campo para la formación de docentes

De acuerdo con la lectura y revisión de los seis documentos institucionales — el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2020-2024: "Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental", algunas versiones de los documentos del Informe de Autoevaluación para la Acreditación de Alta Calidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Departamento de Ciencias Sociales, 2018), el Informe de Renovación del Registro Calificado (2018), el Acuerdo 034 del Consejo Académico de 2015 (sobre salidas de campo), el Protocolo del salidas de campo del programa y el Proyecto Educativo Institucional—, se ubican los siguientes aspectos fundamentados en la sistematización documental, con el fin de relacionar las orientaciones institucionales que se han venido construyendo al interior de la Universidad Pedagógica Nacional y su importancia en relación con la formación de docentes en cohesión con el desarrollo de las salidas de campo.

Pese a no mencionarse explícitamente las salidas de campo en la totalidad de los documentos, se presentan aspectos que de alguna manera se han venido trabajando y gestionando mediante el desarrollo de las salidas de campo. Esto genera una cultura institucional alrededor de estas actividades que no solo pasa por la destinación, planeación y ejecución de recursos en una vigencia, sino que implica la permanencia de prácticas, saberes y formas de justificar el trabajo de campo que los docentes en formación hacen en su trayectoria en las aulas universitarias. Se resaltan principios y elementos que configuran la imagen y práctica institucional de las salidas de campo en el marco de procesos de autoevaluación y gestión académica en el Departamento de Ciencias Sociales de la UPN, el cual se comunica con diferentes instancias académico-administrativas para este propósito.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024: "Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental" (UPN, 2020) se identifican principios orientadores como elementos que hacen parte de la formación de los futuros docentes en ciencias sociales, por ejemplo, la filosofía del buen vivir y la participación. Es interesante abordar esta estrecha relación con lo que se busca en las propuestas de salidas de campo que hacen semestre a semestre los docentes.

En lo que respecta a la filosofía del buen vivir, "la Universidad Pedagógica Nacional debe tener presente que formar educadores, maestros y profesionales de la educación significa el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica

con la comprensión de lo regional y lo global" (UPN, 2020, p. 33). El reflejo de este principio orientador se evidencia en las salidas de campo, dado que estas facilitan un acercamiento hacia diferentes territorios y culturas, lugares y comunidades con trayectorias diferentes a las centralidades urbanas, lo que permite un paulatino reconocimiento de la diversidad cultural del país.

Del mismo modo, la participación, según el PDI, se considera como un elemento característico en todos los espacios del contexto universitario, y es promovida en las salidas de campo teniendo en cuenta las necesidades que los profesores del Departamento de Ciencias Sociales identifican y buscan atender, de cara al aprendizaje durante el proceso de formación de docentes de ciencias sociales. Las salidas de campo son consideradas como uno de los espacios del contexto universitario que requieren de acuerdos académicos y convivenciales, promueven la valoración previa del contexto y, por ende, una intervención adaptada a las características del territorio y a las situaciones de los otros. Mantener y renovar salidas de campo requiere del concierto de diferentes actores institucionales que aprovechen desde un punto de vista pedagógico la movilidad de las personas, su coincidencia en otros lugares diferentes al claustro convencional y la imagen que estas salidas posibilitan difundir de la Universidad y de su apuesta por la formación de licenciados comprometidos con la sociedad.

Otros elementos vistos en virtud de la formación de los estudiantes están relacionados con el cuidado ambiental, el impulso al espíritu de indagación y los objetivos propuestos en función de los ejes misionales del PDI. Estos se relacionan con la proyección social, ámbito que se trabaja en el desarrollo de salidas de campo. La docencia como horizonte misional no es la única dimensión que usa o implementa los trabajos de campo, adicionalmente, se puede respaldar que cada salida de campo proyecta intenciones pedagógicas y políticas de la Universidad donde quiera que vayan los grupos de docentes y estudiantes, puesto que no se participa a nombre personal o grupal sino a nombre de la institución; en cada viaje, docentes, estudiantes, docentes de apoyo, monitores y conductores simbolizan y representan la filosofía y la misión de la Universidad.

El PDI establece el cuidado ambiental como una de las responsabilidades de las facultades de educación en la consolidación de un proyecto crítico como alternativa para la formación de educadores. En consecuencia, se busca posicionar la investigación, la interdisciplinariedad y la interculturalidad como los derroteros sobre los cuales se construye un ideal de ciudadanía en el proceso de intervención que hacen docentes y estudiantes en su contexto. En este sentido, puede decirse que las salidas de campo concretan, en la práctica del docente universitario, la observación del medio y del contexto (una mirada ecológica de las acciones pedagógicas) y refuerzan el rol del docente como investigador porque

permiten desarrollar estudios orientados a la investigación formativa sobre regiones, territorios o comunidades en las cuales se tiene un interés particular.

Al mismo tiempo, la preocupación por la sostenibilidad y la sustentabilidad se ha promovido en las experiencias de salidas del campo, orientando en los trabajos de los estudiantes la reflexión sobre el cuidado del medioambiente (acciones de conservación y preservación), la valoración pedagógica del entorno (intervención contextualizada), el respeto por los valores ambientales de las comunidades y la solidaridad con las reivindicaciones ambientales en el territorio local.

Este enfoque ha promovido acciones encaminadas a la valoración del patrimonio natural, el estudio y promoción de la diversidad ecosistémica, biofísica y cultural de los territorios visitados. Como ejemplo pueden mencionarse las salidas que han articulado sus visiones disciplinares de la geografía por medio de la cuestión ambiental, o que desde sus temas específicos han coincidido en la importancia de la formación de los estudiantes en su dimensión social (docentes), personal (sujetos empáticos y tolerantes) y ciudadana (sujetos sociales abocados a la interacción con otros sujetos).

Así, la salida de campo permite reflexionar sobre el compromiso pedagógico, la conducta individual de cara al cuidado del medioambiente y la responsabilidad ética de visitar sin generar impactos negativos en el espacio de los otros. Se han generado reflexiones sobre la contaminación producida por los viajeros, la gestión de los residuos sólidos y, en suma, las acciones que podemos implementar para mitigar la indiferencia ambiental que suele promoverse con el turismo convencional.

Por otra parte, la investigación se posiciona como un eje transversal en los procesos de formación docente, buscando la adquisición de conocimiento en distintos campos. Esto se refleja en la planeación de las actividades que adquieren la importancia de un proyecto de aula centrado en la indagación de ejes problémicos sobre el territorio; así, las salidas evolucionan al unísono con las competencias que se quieren desarrollar en cada seminario, de modo que las formas de observar, recolectar información e interactuar con las comunidades se complejizan. Estos ejercicios de observación, en ocasiones, motivan la estructuración de proyectos pedagógicos (en el ciclo de profundización de la Licenciatura) y han permitido experiencias de práctica pedagógica en contextos rurales con comunidades indígenas y campesinas.

En cuanto al horizonte de la proyección social que exponen los PDI recientes, puede decirse que las salidas de campo han contribuido significativamente mediante un proceso de interacción e integración con sectores sociales por medio de las instituciones, organizaciones y territorios que se visitan, dando lugar al

reconocimiento de la vida social, política y cultural del país en su dinámica y transformación, asuntos que son objeto de estudio de la geografía, la historia y las ciencias sociales en general.

A su vez, desde la formación de docentes se propicia un aporte de carácter social al realizar análisis de problemáticas sociales, ambientales, culturales y educativas en diferentes escalas y espacios, apuntando hacia una contribución pedagógica por parte del aula universitaria que se forma en, con, desde y para la sociedad. En este sentido, resulta pertinente resaltar los esfuerzos, medidas y planes que ha hecho la Universidad para interactuar con las expresiones territoriales del Acuerdo de Paz de La Habana (2016), por medio de su eje de paz y de un conjunto de salidas de campo en las que se han visitado las zonas veredales que la población excombatiente empieza a habitar y a significar.

En segundo lugar, en el documento *Informe final de autoevaluación para la segunda renovación de la acreditación de la Licenciatura en Ciencias Sociales* se relacionan diversos aspectos y elementos que componen la estructuración del proyecto curricular de la Licenciatura, particularmente sus componentes (pedagógico, disciplinar, de fundamentos generales, práctica pedagógica, etc.); en ellos, la salida de campo se constituye como una estrategia fundamental y se convierte en una acción transversal, en tanto se contribuye a la formación integral de los futuros docentes (Departamento de Ciencias Sociales [DCS], 2017).

Ante esa perspectiva, los objetivos de la propuesta de formación y las intenciones de las salidas de campo en la construcción conceptual, teórica y práctica del plan de estudios que abordan los docentes en formación se basan en el fortalecimiento de habilidades sociales, lo cual se conjuga con un acercamiento efectivo entre academia y sociedad:

> [...] Se busca que los estudiantes afiancen, analicen, implementen, reflexionen y cuestionen preceptos y aspectos de las ciencias sociales, potenciado por el acercamiento de manera vivencial a realidades sociales, políticas y culturales concretas. Junto con esto, el acercamiento en algunas clases que se hace a escenarios escolares u organizativos, son escenarios que enriquecen aspectos procedimentales y actitudinales, ya que intervienen en estos aspectos políticos y éticos. (DCS, 2017, p. 112)

En el mismo ejercicio de entender la salida de campo como una estrategia pedagógica transversalizada en el currículo de la Licenciatura, se destaca el uso de herramientas tecnológicas, instrumentos y equipos, material cartográfico y bibliográfico adquiridos por la Universidad y manejados por los docentes y por los profesionales a cargo del Centro de Estudios Geográficos Leonardo Pérez Castillo, como se plasma a continuación:

> Estas actividades se vinculan con estrategias de enseñanza enfocadas a estimular el uso de recursos disponibles, algunos de ellos en la universidad. Actividades de análisis espacial que implican la utilización de GPS, estereoscopios, brújulas entre otros instrumentos, además de *software* especializado como ArcGIS y QGIS, contribuyen a generar un afianzamiento de temáticas, contenidos y problemáticas evidenciados en aula y en las salidas de campo. (DCS, 2017, p. 123)

Por último, es importante señalar que los procesos de apropiación y ampliación de vivencias suscitadas a partir de las salidas de campo han generado un espectro cultural y pedagógico, tanto en la forma de planear el trabajo de campo (diálogo entre lo administrativo y académico) como en la forma de socializar sus principales resultados; esto se refleja en intervenciones artísticas, exposiciones, galerías, murales y conversatorios que se toman los lugares de la Universidad y avivan los espacios, especialmente los pasillos del edificio A de la sede de la calle 72, con propuestas de representación acerca de las experiencias de salidas de campo.

Cuando las metodologías, conceptos y procedimientos han sido enfocados a una problemática en particular o abordan y analizan determinada región, ciudad o lugar —aspectos profundizados en las salidas de campo— los estudiantes generan productos tradicionales (informes, mapas conceptuales, presentaciones, mapas temáticos u otros ordenadores gráficos), además de expresiones en el lenguaje gráfico, pictórico y audiovisual, por medio de la realización de caricaturas, murales, videos o materiales orientados al reconocimiento, comprensión y enseñanza de los diversos espacios geográficos; estos resultados se difunden y circulan en el entorno universitario (DCS, 2017) desde diferentes modalidades de socialización.

En tercer lugar, es posible vislumbrar que, gracias a la importancia creciente brindada por docentes y estudiantes a la realización de las salidas de campo en la Universidad Pedagógica Nacional, se hace necesario conceptualizarla, reglamentarla y arraigarla en los diferentes planes de desarrollo institucional (PDI) e internamente en los planes y proyectos de algunas facultades, departamentos y licenciaturas. Por las razones anteriores, es inevitable definir formalmente el significado de una salida de campo. Según el Acuerdo 034 del 25 junio de 2015, se entiende por

> [...] toda actividad académica que se adelanta en el territorio nacional, que exige apoyo para el desplazamiento y que se inscribe en algunas de las siguientes tipologías:
>
> Tipo A: Actividades académicas en terreno que cumplan con los objetivos de un espacio académico inscrito en los planes de estudio de un programa de pregrado de la universidad. Estas salidas deberán estar sustentadas en un documento que contenga objetivos, procesos de articulación teórico-práctica

que se desarrollarán, modalidad de evaluación, seguimiento y resultados esperados.

Tipo B: Actividades académicas que respondan a la participación de estudiantes de la universidad que contribuyan con su formación y al posicionamiento de la universidad en el territorio nacional. (UPN, 2015, p. 1)

Con lo anterior es posible afirmar que, desde la perspectiva y la normatividad institucional, las salidas de campo se visualizan como un espacio complementario a los escenarios convencionales de la cátedra y al trabajo autónomo de docentes y estudiantes. La salida de campo, entendida como un proceso que conjuga actividades, conocimientos teóricos y prácticos, que promueve intercambios de información y de saberes y múltiples formas de acercamiento a la diversidad de objetos de estudio de las ciencias sociales, suscita una comprensión sociocrítica de los territorios visitados.

Del mismo modo, son un complemento fundamental a las actividades que se realizan en el aula, y en absoluto son ajenas a una planeación meticulosa y anticipada. Contenidos, visitas y lugares se estructuran dentro de una estrategia adscrita a un seminario y a un interés formativo, incluyendo unos objetivos, propósitos, plan de desarrollo y un proceso evaluativo que hace un balance de los momentos de la salida de campo.

Por otro lado, el documento *Protocolo de las salidas de campo* se refiere a las salidas desde las consideraciones logísticas y los tres momentos que se dan durante las mismas: planeación, desarrollo y evaluación. Estas son consideradas, de acuerdo a lo estipulado por el Departamento de Ciencias Sociales (2014), como "esenciales dentro del proceso de formación académica de profesores y estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales" (p. 1), de ahí que se reconozca el valor formativo que tienen las salidas de campo en la relación que los estudiantes entablan con el contexto universitario.

Se hace alusión a tres aspectos importantes para su desarrollo, a saber, la convivencia, el trabajo académico y la seguridad. Estos repercuten de manera significativa tanto en la formación de los estudiantes como en la permanencia de estas actividades, ya que prevén marcos básicos de respeto entre los participantes con base en acuerdos que cada grupo formaliza antes de desarrollar la salida y motivan ejercicios de consulta por medio del trabajo cooperativo en el que se interactúa de manera remota con el territorio y con otras instituciones.

De igual forma, se identifican los riesgos que se configuran en cada lugar y se minimizan por medio de decisiones oportunas, control del tiempo y racionalidad del impacto que pueda generarse por parte del grupo. Por otro lado, en el documento se mencionan las circunstancias que pueden afectar el desarrollo

de las salidas de campo y la responsabilidad que tienen los profesores y estudiantes en la actividad académica universitaria que se proyecta a otros lugares.

En diferentes escenarios y producciones, varios de los docentes integrantes del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (2011-2020) han conceptualizado tres momentos fundamentales asociados con el desarrollo de las salidas de campo, que corresponden a: *el antes, el durante y el después*. *El antes* es la planeación de la salida de campo con todo lo que ello exige e implica; en primer lugar, debe estar relacionada y estrechamente articulada con los intereses académicos que sustentan el espacio académico que plantea la actividad, y tener en cuenta aspectos básicos como presentar la solicitud acorde con el espacio académico en el que se adelantará la salida de campo, verificar las condiciones de seguridad de las regiones o territorios a visitar, presentar la documentación individual y colectiva, saber sobre condiciones de salud de los participantes y tramitar todos los ingresos a los lugares y entidades de visita, así como lo asociado con servicios turísticos según el plan de cada salida, entre otros. En esta fase, contrastar y reflexionar académica y conceptualmente sobre las categorías y aspectos a estudiar ocupa un lugar central, puesto que no procede ir a terreno con vacíos de esta índole.

Con relación *al durante*, los aspectos básicos de la salida se dan desde lo actitudinal, que implica el cumplimiento del itinerario y lo tipificado en el reglamento estudiantil, hasta lo vivencial en la salida, que corresponde a colocar en diálogo elementos teóricos y conceptuales con las realidades polisémicas presentes en los espacios geográficos visitados. El *durante* exige una conversación permanente de los participantes de la salida para afianzar habilidades como la observación, la descripción y la reflexión. Se recomienda que estos diálogos cuenten con una serie de instrumentos pedagógicos que permitan focalizar y orientar la relación entre el espacio visitado y los conocimientos en juego; por ejemplo, resulta valioso acudir a matrices de observación, relatos de experiencias, conversaciones reflexionadas y espacios de trabajo académico al final de las jornadas diarias para identificar convergencias y divergencias, sesiones plenarias, creación de memorias por sesiones de plenarias, entre otros instrumentos.

En lo que respecta al momento posterior —*el después*— de la salida, se consideran los siguientes niveles: 1) el compromiso y la responsabilidad, por parte del docente líder de la salida, de entregar a la instancia respectiva el informe de la salida de campo con base en las actividades desarrolladas en la misma. Esto no es un requisito más, sino que tiene el ánimo de aportar a la visualización de lo que se realiza, cómo se realiza, qué se realiza y por qué, en y para la formación de los docentes, es decir, ahondar en los alcances y las limitaciones de estas prácticas, lo que de alguna manera aporta en las permanencias, cambios e innovaciones de las salidas; 2) el desarrollo de socializaciones de los

aprendizajes alcanzados en diferentes niveles y formatos, lo que significa democratizar estos aprendizajes a toda la comunidad universitaria; 3) la retroalimentación con los participantes de la salida en relación con la auto-, co- y heteroevaluación —cuantitativa y cualitativa— de los aprendizajes alcanzados en la salida de campo, horizonte en el que prima el interés formativo y reflexivo desde la experiencia vivida.

En la misma dirección, el documento PEI: *Proyecto Educativo Institucional*, en su misión, visión, principios, objetivos y líneas de acción presenta diversos elementos como el saber pedagógico, el fortalecimiento académico, el cuidado ambiental, entre otros. Todos ellos están relacionados con la formación de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo cual pueden articularse a la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, sobre todo en lo referente a la formación de docentes investigadores, sujetos reflexivos y críticos en el contexto de práctica pedagógica, actores sociales de cambio que estudian a profundidad los problemas que afectan a las comunidades educativas. De acuerdo con el PEI (UPN, 2020b):

> Misión, visión, principios y objetivos sustentan y proyectan las acciones estratégicas de la universidad para los próximos años en líneas de acción orientadas a la construcción de comunidades de saber pedagógico y su articulación con otros saberes, el fortalecimiento académico, cultura de bienestar, corresponsabilidad y sustentabilidad ambiental, defensa de lo público y diálogo permanente con los problemas sociales y ambientales. (p. 10)

Respecto a lo anterior, puede decirse que estas dimensiones y propósitos globales de la formación de educadores se han venido trabajando con la experiencia de salidas de campo, ya que en ellas los estudiantes construyen nuevos conocimientos a partir de la valoración y diálogo con otros saberes. La reflexión sobre el saber pedagógico se fortalece mediante las prácticas de observación, consulta y contrastación que exigen todas las salidas; en igual dirección, la actitud ética, la formación política, ideologías y decisiones se exponen al debate y a nuevos marcos de acción, lo cual se ha valorado como importante en los procesos de autoevaluación en relación con las salidas de campo.

Las salidas de campo resaltan y contribuyen al ámbito pedagógico y didáctico desde la forma como se enseña a los estudiantes en el aula universitaria —frente a determinados contenidos y metodologías relacionados con el espacio académico— hasta las prácticas pedagógicas que se han venido implementando en las diferentes comunidades y territorios visitados. Asimismo, la sustentabilidad ambiental y el diálogo permanente con los problemas sociales y ambientales son otros ejes que apoyan la transversalidad e interdisciplinariedad en las

salidas, dando lugar a una formación más humanística y reflexiva que pretende que los estudiantes respondan críticamente a los diferentes contextos.

Por otro lado, desde el PEI se evidencia que la formación de los estudiantes enfatiza en un pensamiento diverso hacia el reconocimiento de distintas realidades desde una perspectiva crítico-social. De esta manera, se posibilita el encuentro de diferentes maneras de ver y entender las problemáticas y fenómenos, mediante el enriquecimiento de la experiencia de los estudiantes durante las salidas de campo. Según el PEI (2020):

> El Proyecto Educativo de la universidad, desde los conceptos medulares de autonomía universitaria, libertad de cátedra, justicia social y reconocimiento de la diversidad, entre otros, promueve la pluralidad de pensamiento y anima a la formación de educadores desde una perspectiva crítico-social, que reconozca las realidades y desde su labor profesional contribuya a la construcción de otros órdenes culturales, sociales y políticos. (p. 19)

Las salidas de campo promueven el pensamiento diverso y el reconocimiento de las desigualdades, los contrastes, las dinámicas y la polisemia socioespacial. Los estudiantes trabajan en función de la reflexión constante a partir de sus vivencias, sus procesos de comprensión y sus aprendizajes con base en el contexto. Esto se refleja en los múltiples productos que los estudiantes presentan al final de las salidas, que requieren un trabajo colectivo, un pensamiento abierto a la diversidad y la comunicación de la realidad observada por medio de distintos lenguajes, como se ha expuesto anteriormente.

Igualmente los docentes, desde una perspectiva crítico-social, fomentan a los estudiantes a tener un posicionamiento argumentado frente a distintas realidades, esto por medio de actividades encaminadas al análisis de problemáticas que confluyen en los escenarios a visitar. Por ejemplo, durante las salidas de campo, los docentes de la Licenciatura han buscado experiencias de acercamientos de los estudiantes al contexto rural, la acción de organizaciones sociales y la acción local asociada con la construcción de paz; esto ha orientado el conocimiento de problemas socioambientales atizados por el conflicto armado y la pobreza estructural (tenencia de la tierra, ampliación de la frontera agrícola, turismo agresivo, desabastecimiento de agua y alimentos, contaminación de acuíferos y efectos negativos de la minería sin manejo de responsabilidad social). De esta forma, se posibilita en los estudiantes el reconocimiento de la situación del otro como estrategia para comprender las problemáticas y proponer alternativas de atención y de estudio para su enseñanza en contextos escolares y educativos.

De acuerdo con el PEI, "actualmente la proyección social como parte fundamental de la academia, y sus propósitos expuestos en doble vía: llevar la universidad a la sociedad y vincular la sociedad con la universidad"

(Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 25), nos lleva a entender dicha proyección mediante las salidas de campo como un medio que vincula con la sociedad a partir de sus actividades, recorridos e investigaciones. Asimismo, como una forma de acercar a los estudiantes a la realidad natural, cultural y social del país. Dentro del proyecto educativo institucional nos encontramos con la visión y la misión; esta última, con sus tres ejes (docencia, investigación y proyección social) ofrece un panorama que permite pensar las salidas de campo como un medio potencializador que contribuye significativamente a la formación de los estudiantes en esos tres aspectos.

La docencia en las salidas de campo se complejiza con las propuestas didácticas que los estudiantes deben realizar durante su desarrollo: se trata de pensar y actuar sobre la enseñanza de algún tema que interese al trabajo de campo y que pueda impactar a corto plazo la experiencia de sus compañeros de clase. La indagación en diversas fuentes es un aspecto que hace parte de estos ejercicios al momento de ahondar sobre algún eje temático que aproveche la observación en los lugares a visitar, aspectos que pueden variar de acuerdo con los intereses de los grupos de trabajo y que se va moldeando con la asesoría del docente a cargo del espacio académico.

La visión institucional habla desde la formación del educador como rol relevante en el cambio social, lo que es fundamental porque el docente en formación pertenece a una sociedad diversa y en tensión, relación que no debe subestimarse y debe ponerse en juego durante la construcción del currículo universitario. Por lo tanto, las salidas de campo permiten a los estudiantes avanzar en la comprensión y reconocimiento de las problemáticas, conflictos y necesidades como posibilidad de acercamiento a la visión que han construido otras culturas, comunidades, territorios y lugares.

Finalmente, hablando desde las líneas de acción, que actúan como articuladores entre la misión y la visión, al realizar la presente revisión se destacan dos puntualmente, ya que se articulan con las salidas de campo desde el conocimiento del país: la construcción de comunidades de saber pedagógico en articulación con otros saberes y el diálogo permanente con los problemas sociales y ambientales de la nación. Ambas se han venido trabajando durante las salidas de campo, la primera mediante el intercambio de conocimientos que se da desde las comunidades con las cuales se interactúa, y la segunda al hacer parte integral del currículo las expresiones de las problemáticas sociales y ambientales que comporta el territorio colombiano.

Conforme a lo expuesto, se concluye que este conjunto de documentos institucionales es evidencia del trabajo pedagógico y de los avances en la autorreflexión que permiten recientemente las actividades de salidas de campo en

el contexto de la formación docente, específicamente en el caso de la construcción —renovación, actualización y autoevaluación constantes— de la propuesta formativa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la cual contribuye significativamente a la formación de nuevas generaciones de docentes, adaptadas a las novedades de los procesos educativos y avocadas a la implementación de nuevas técnicas y mediaciones que enriquecen las posibilidades de ir al campo, salir del aula, reconocer el territorio u observar con una intención pedagógica los lugares que permita el viaje.

En el marco documental, presentamos a continuación un balance de las salidas de campo que se adelantan en la Licenciatura en Ciencias Sociales desde dos grandes perspectivas: de un lado, lo que se pueden denominar salidas de larga trayectoria, y por otro, las salidas de campo desde la perspectiva de las tradiciones, la renovación y la investigación. De este modo, es posible identificar balances, tendencias y posibilidades en relación con la salida de campo y la formación docente.

Salidas de campo de larga trayectoria

El énfasis de estas salidas persiste en la preocupación en torno al principio pedagógico de enseñar el país; los docentes que las organizan y lideran son conscientes de que, en el escenario escolar, los profesores de ciencias sociales son los directamente encargados de generar identidad por el territorio al que pertenecen sus estudiantes, y por ello es fundamental que conozcan y comprendan la geografía del país.

Los docentes que participaron en las conversaciones destacan la importancia de un conjunto de recursos que, usualmente, se integran en las salidas que vivieron en su etapa de estudiantes, algunas de las cuales pudieron luego gestionar como docentes; por ello, hay un fuerte interés en recordar cómo se orientaba la estrategia en lo general y cómo, en lo particular, la propuesta redundaba en aprendizajes significativos.

En las salidas de larga trayectoria se da mucha importancia a la narración y a la descripción del espacio geográfico, procesos motivados por los docentes que, sin excepción, se extienden en detalles sobre el territorio. El logro de riqueza en el lenguaje narrativo y descriptivo se persigue como una habilidad en las personas que han vivido estas salidas. Asimismo, destacan el uso de instrumentos de orientación, localización y de observación en general; la salida de campo es el espacio propicio para el uso de brújulas, dispositivos GPS, termómetros, altímetros, planos, mapas y demás objetos que se conectaban con el aula en la medida en que permiten una comprensión del paisaje. Las mediciones

con estos instrumentos permiten datos tomados directamente en el terreno y su relación progresiva con datos cualitativos.

Si bien las preguntas circulan en todos los momentos de la salida, estas se proponen como forma de relacionar las fuentes consultadas con lo observado, o simplemente para motivar la revisión de las referencias bibliográficas. Esto contribuye a sintetizar o esquematizar la información, pero no directamente a relacionarla con los lugares y las situaciones observadas. Es el trabajo previo a la salida el que permite plantear nuevas preguntas, contextualizarlas y facilitar ejercicios de reflexión.

En el desarrollo de estas salidas de larga trayectoria es común el uso de la literatura como referente que busca ampliar la descripción y narración del territorio, muy de la mano del interés personal del docente; por tanto, se motiva la lectura de obras literarias de la misma forma que la consulta de ensayos o libros desde lo geográfico. La intención pedagógica de esta lectura —a veces *in situ* de cuentos, novelas y otros géneros— se relaciona con el recorrido, con la historia del lugar y las transformaciones del territorio.

Tanto la literatura como la narración y la descripción se articulan en la evocación de las formas pasadas del lugar; se acude a estos lenguajes para profundizar en el proceso de configuración de los espacios visitados. En algunos ejercicios se resalta el dibujo como elemento que acompaña la narración.

El traslado de las exposiciones del aula a los lugares de visita de la salida de campo se señala como una situación común de estas salidas; sus formas o duraciones varían según el entorno, pero se mantiene la orientación a los estudiantes de aportar aspectos de su consulta en los lugares relacionados. Esto implica llevar el discurso verbal del aula al campo. Hay que resaltar que cuando estas exposiciones dialogan con los recursos del lugar o con otras voces que se suman a la clase tienden a ser valoradas más con el sentido último de las salidas, que es el de llevar el aula a los lugares de visita y lograr una interiorización por medio de la vivencia.

En las conversaciones con los docentes se relatan una serie de salidas que se pueden considerar hitos en la trayectoria formativa de la Licenciatura en sus diversos momentos; por ello se ahonda en algunas de ellas con el interés de mostrar un panorama de las mismas a partir de la evocación y los aprendizajes construidos.

Salida a La Guajira

Realizadas por el profesor Alfonso Gómez Orduz en las décadas de los ochenta y los noventa, se convirtieron en una salida de referencia y motivación en la carrera. En el 2006, en el curso Sistemas Espaciales de Colombia, los profesores Alexánder Cely Rodríguez y Nubia Moreno Lache retomaron la salida a La Guajira por las enormes posibilidades que este espacio geográfico propicia, además porque, como estudiantes de la Licenciatura, en su momento vivieron este recorrido y anclaron aprendizajes del territorio nacional.

> Esta salida era la que más generaba expectativa, el profesor Cely en ese año que yo vi clases con él, volvía de su año de licencia, y él regresó con salida [...]. También porque esa salida fue la que más requirió preparación, generalmente hay un trabajo previo, pero la del profe Cely fue especialmente exigente antes, durante y después. (S. Rincón, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Estudiantes y egresados coinciden en el componente de la emotividad y en su vínculo emocional con los lugares que conocieron en las salidas; la evidencia de entornos y experiencias radicalmente diferentes a sus trayectorias en la ciudad y en la Universidad es una de sus características. El Cabo de la Vela y el Pilón de Azúcar son lugares prioritarios en el recorrido que se añoran, se representan, se evocan y cuya visita resalta como un logro personal. El calor, la sensación de lejanía y poca hospitalidad, el entorno desértico y la escasa disponibilidad de comodidades urbanas son otras evocaciones. Además, el paso por distintos lugares del país para llegar a la península de La Guajira permite una comparación que trasciende la división entre lo teórico y la evidencia directa.

La egresada Paola Orozco relaciona su salida a La Guajira con las emociones que evidencia en los niños a los cuales enseña en su colegio:

> Entonces fue nuevamente encontrarme con esa emoción de niños que iban a la costa por primera vez, era la primera vez que veían el mar, que veían desde lejos la Sierra Nevada de Santa Marta, y pues es una de las salidas más esperadas por todos, no solo por lo extensa, sino también por tener contacto con la mina del Cerrejón, con las rancherías de la comunidad wayúu. Entonces fue muy chévere analizar también desde otro lugar esas experiencias de los estudiantes con diferentes espacios. (P. Orozco, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Se recuerdan aspectos como el comportamiento de los vientos alisios y la sensación experimentada en el Litoral Caribe con esta interacción. Es interesante cómo se le atañe a esta salida la conformación de los roles colectivos que se asumen; así, los estudiantes lideran reflexiones en relación con la

enseñanza, a la par que se van deliberando concepciones, intereses y expectativas en función de qué y cómo enseñar el territorio wayúu.

Las valoraciones del entorno en relación con la pobreza y la precariedad están muy presentes. En ellas se anticipan los prejuicios del observador, sin embargo, la visita a municipios como Uribia, Manaure o Maicao enriquecen la vivencia de los estudiantes, quienes cuestionan la dificultad de acceso a los recursos naturales (agua potable, alimentos o energía eléctrica).

A pesar de ser diferente en cada estudiante, el impacto emocional de la experiencia se hace manifiesto y trasciende a una reflexión sobre las condiciones socioeconómicas de la frontera colombo-venezolana, las consecuencias a largo plazo del extractivismo minero, la corrupción política y la ausencia de políticas orientadas al desarrollo humano. En conclusión, las salidas de campo a esta región, que abarcan alrededor de treinta años de realización, son sin duda uno de los trabajos que más expectativas suscitan en los estudiantes, quienes no desean que desaparezcan de los planes y programas de práctica en campo.

Salida a San Agustín y Tierradentro

En su mayoría, los egresados resaltan esta salida como una experiencia que los enfrenta con el desconocimiento —no reflexionado— del país y de la historia precolombina, lo que se une a la desconexión entre el pasado y el presente de la población indígena de esta región.

El profesor Édgar Lara aparece en las memorias de los egresados como el abanderado de esta salida, pues no solo ha mantenido el recorrido y las temáticas alrededor de las sociedades originarias, sino que es recordado por su manejo ordenado y estricto de la logística, manifiesto en el cumplimiento de horarios, el manejo de relaciones de convivencia, el trabajo académico adaptado a las condiciones de la salida y el respeto por los valores patrimoniales de los lugares.

Se destaca la caminata en el Alto del Aguacate, en el Parque Arqueológico de Tierradentro, como un reto físico y emocional que no todos han podido asumir por las exigencias físicas que demanda. Los entrevistados ponderan la coherencia en la planeación estricta del cronograma, el tiempo que se le da a cada visita y actividad. La posibilidad de evidenciar un complejo monumental, apreciar los lugares arqueológicos y ver los vestigios de las sociedades del pasado en su sitio de construcción son experiencias que quedan muy marcadas en los futuros licenciados.

Salida a Guapi-Cauca

Esta salida ha tenido varias versiones desde mediados de los años 2000, vinculada con las asignaturas de Didáctica de la Historia y Sistemas Espaciales de América. El profesor Harold Córdoba empezó la trayectoria de esa salida junto con el profesor Víctor Prieto, y luego profesores como Madisson Carmona y Marisol Ávila la propusieron en los espacios académicos a su cargo.

El egresado Camilo Lombo resalta la oportunidad de conocer el Océano Pacífico, desde un enfoque disciplinar de lo histórico, y enfatiza que esta salida lleva a reconocer y reflexionar sobre la realidad de un país y la riqueza cultural de sus regiones; en ese sentido, la salida a Guapi no solo cambió su percepción del espacio sino también de quienes lo habitan: "la salida trasciende al ámbito personal entablando y estrechando lazos de amistad, también esa preocupación y convivencia con otras realidades territoriales en relación con el olvido estatal, la pobreza y el conflicto" (C. Lombo, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

El recorrido en barco o lanchas rápidas de Buenaventura a Guapi se menciona como un momento importante de la salida; se evocan la lentitud del barco o el estrépito y la velocidad de la lancha, la alimentación y el descanso mientras se navega, la sensación de estar rodeados del océano en la noche y el avistamiento del litoral. En el caso de la salida a Guapi, las personas que comparten sus recuerdos acuden a fuentes orales para analizar la historia y relacionarla con lo que se encuentra en ensayos o reportajes; las entrevistas a la comunidad, trabajo de profundidad y el trabajo de descripción de las situaciones son aspectos que permiten conocer este lugar en términos económicos, sociales y culturales.

Con el tiempo de desarrollo de la salida a esta zona del país se ha fortalecido el diálogo con instituciones educativas, fundaciones y líderes sociales; los ritmos tradicionales del Pacífico han sido pretexto para escuchar y estudiar su herencia y abrir el diálogo interdisciplinar con la memoria, la identidad y el territorio raizal.

Salidas al departamento de Boyacá

Puede decirse que la mayoría de los profesores ha liderado o participado de alguna salida a Boyacá, sobre todo en los primeros semestres de formación. Las salidas a este departamento están relacionadas con los primeros ejercicios de orientación espacial, junto con el uso de cartografía, y también con los ejercicios de consulta y recolección de información en áreas rurales o cascos urbanos relativamente cercanos a la ciudad de Bogotá con unas pautas, condiciones y objetivos determinados.

Los pueblos patrimonio, los museos y centros de investigación, han sido escenarios interesantes de encuentro con guías e investigadores que muestran los procesos de indagación desde disciplinas como la antropología, la arqueología y la paleontología, lo que hace de esta zona, así como de muchas más, escenarios propicios para indagar, plantear proyectos, aprender y enseñar. En palabras de Alfredo Molano (2020):

> El paisaje entre Tunja y Duitama es bello: tierra trabajada y un aire limpio. En la mitad del trayecto, en una vereda llamada Maguncia, se construyó en los años setenta un embalse para nutrir el distrito de riego de Firavitoba y Tibabosa, proyecto en el que participé como empleado del Incora. Hoy la represa está totalmente colmatada y las vacas pastan en lo que fuera el fondo. En esa época conocí y trabajé con los campesinos de esos valles —incluido el de San Rafael, situado entre Duitama y Sogamoso—, porque el distrito de riego se había hecho antes que el estudio de salinidad de los suelos, lo que implicaba que el agua podía sacar más a flor de tierra la sal y arruinar la agricultura. De todas maneras, yo hice mi tesis de Licenciatura en esa región con una metodología funcionalista tan clásica, que tuve que hacerle un prólogo criticándola. (p. 179)

Estas salidas dejan a los docentes y a la Licenciatura una tradición, o al menos una práctica interiorizada que se promueve en la formación de profesores, quienes acuden a la salida de campo como estrategia pedagógica en la enseñanza de un conjunto de saberes directamente relacionados con la valoración educativa que se hace de las ciencias sociales en la escuela. La salida de campo es importante porque promueve la enseñanza de la geografía y la historia y relaciona su contexto, con lo que les da multiplicidad de sentidos, que es un aspecto fundamental de su realización.

Salidas de campo: tradiciones, renovaciones e investigaciones

Es importante resaltar la apropiación que han hecho algunos docentes (quienes son, a su vez, egresados de la Licenciatura) que vivieron las salidas de campo durante su etapa de estudiantes y luego pudieron hacer sus propias propuestas como profesores en el ámbito de la formación docente. Se puede decir que sus experiencias están mediadas por la valoración de la tradición (las enseñanzas en campo de sus maestros) y por las propuestas que han desarrollado conforme los cambios curriculares del programa y los avances en el contexto de los procesos de investigación. Al respecto, el sentido y el orden pedagógico que imprimen a estas actividades es evidente:

> Como conjunto de actividades que están orientadas a un aprendizaje en particular, a un propósito, es una estrategia que tiene como base el diseño intencionado y riguroso en relación con lo que se quiere aprender. Pocos elementos deben dejarse al azar, es un proceso social que siempre tiene contratiempos (riesgos políticos y económicos); todas las actividades deben estar planeadas, se debe inscribir o debe estar alineada en una estructura curricular desde la institución [UPN]. (O. Lombana, comunicación personal , 26 de octubre de 2020)

En las salidas de campo que planean estos docentes, el rol del estudiante de apoyo es activo, pues define contenidos y recursos para contribuir al abordaje de los objetivos de aprendizaje y, por tanto, participa en el diseño didáctico, necesario en un trabajo de campo. Como ya se ha mencionado, para el desarrollo de este rol se asumen momentos básicos y, simultáneamente, se hacen ajustes al diseño didáctico:

- Diseño específico de cada actividad en consenso con las orientaciones administrativas y otros colegas, en donde se retoman las recomendaciones recientes de la evaluación del espacio académico. Aquí son valiosos los aportes de los estudiantes o las personas que participarán de la salida de campo; se distribuyen funciones o roles y se identifican procesos diferenciales tales como condiciones específicas de los estudiantes. En este sentido, la salida de campo inicia con el momento de planeación de los seminarios.
- Hay un alistamiento previo para que los estudiantes aborden algunos documentos, incluso para la elaboración de guías o actividades que se van a llevar a cabo durante la salida de campo. Se requiere asesoría, revisión de avances y validación de los materiales que se diseñen en relación con las posibilidades de los lugares.
- Ejecución salida de campo y desarrollo de las actividades diseñadas. En este momento se debe tener flexibilidad considerando los imprevistos y las exigencias de las situaciones en el campo (acotar el tiempo, enfatizar en aspectos prioritarios, cambiar la dinámica de relación entre las personas y el material).
- Sistematización o proceso de socialización. Las actividades de síntesis son fundamentales para recuperar aprendizajes y favorecer la reflexión sobre lo hecho; es recomendable interactuar a partir de técnicas de análisis que permitan expresar los avances individuales y grupales del trabajo de campo.

La selección del material de lectura por parte del docente es una actividad que anticipa las categorías de énfasis para la observación, pues instruye sobre las discusiones académicas en torno a los fenómenos que se van a estudiar. Si bien las lecturas de clase no prefiguran los contenidos, siguen siendo el material de consulta básico y general que los participantes deben abordar para contrastar con sus propios hallazgos bibliográficos.

En los meses y días previos al desarrollo de la salida de campo deben contemplarse factores como el alistamiento logístico, la preparación de los contenidos y la disposición en términos académicos, físicos, emocionales, convivenciales y de salud de los participantes:

> Una parte importante es el itinerario, para detallar y pensar en temas y actividades que me permitan enlazar y articular los valores, desde lo geográfico, con lecturas, fenómenos, problemas que son claves que el estudiante cuestione sobre el conocimiento antes de tener certezas e inquietudes. Posteriormente viene lo formal, en cuanto a lo logístico, recursos, días para abordar el itinerario, esto relacionado con hospedaje, transporte, entre otros. La planeación está al principio de los seminarios, es anunciada y se compromete a los estudiantes con el trabajo de campo. (F. Castellanos, comunicación personal, 27 de noviembre de 2020)

Un rasgo novedoso que resaltan los profesores es la posibilidad de un registro multimodal de la información con la utilización de aplicaciones de visualización cartográfica, apoyado en el GPS y la captura de material fotográfico, que complementa el registro durante la salida de campo y facilita la localización de temas, problemas y fenómenos que la indagación previa no permite.

Otro aspecto importante es que se destina un tiempo para la participación de los estudiantes, lo que se manifiesta en diferentes escenarios que se presentan en las salidas, de modo que puedan socializar lo que han preparado en forma de exposición o actividad dirigida a sus compañeros; no se promueve una guianza centrada en el profesor sino en los objetivos y en los lenguajes a los que pueden acceder sus estudiantes.

Además, se procura desarrollar un ciclo de aprendizaje, no necesariamente conectado con un enfoque o modelo didáctico específico, pero comprometido con el tiempo que los estudiantes necesitan para interiorizar conceptos y valores tan complejos como la importancia que tiene la salida de campo para comprender el territorio. Los profesores respaldan el diseño de sus seminarios con la salida de campo en la medida en que se cierra un proceso de lectura e interpretación de un conjunto de factores (biofísicos, ambientales, sociales, culturales e históricos) que intervienen en la configuración del territorio: “entonces el reconocimiento que se hace de Colombia como territorio, primero conceptualmente

y luego a través de la salida de campo, se lograba consolidar digamos como en un círculo de aprendizaje para mí muy claro" (S. Diago, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

En la Licenciatura, estas salidas recientes o de trayectoria intermedia trabajan sobre los recursos que ya se han señalado en las salidas de larga trayectoria o que los docentes veteranos usaban; no obstante, la innovación está relacionada con su diversificación e integración con las intenciones de los trabajos de campo. Tanto las salidas de larga trayectoria como las nuevas formas de realizarlas ofertan un cúmulo de aprendizajes, lo que las hace indispensables en el programa de formación profesoral. Por ejemplo:

- El material cartográfico tiene la circulación y portabilidad de lo digital, lo cual no implica abandonar los soportes análogos que permiten el trabajo sobre diversas formas de cartografía, formas como el mapeo colaborativo, la cartografía participativa, las cartografías narradas o los ejercicios conducentes a la cartografía social.
- Se promueve el diseño de experimentos relacionados con los fenómenos físicos que se evidencian en los recorridos, lo cual apoya la observación directa del paisaje, en particular, lo relacionado con el comportamiento atmosférico, las geoformas fluviales y la dinámica hidrológica.
- A estos docentes les interesa la relación directa entre los principios de la investigación geográfica, social o educativa en el proceso de salida de campo; para ello, los ejercicios de indagación ordenan la relación entre los diferentes roles que participan de las salidas. Esta dinámica pretende fortalecer, a corto plazo, las posibilidades de sistematización y escritura académica.
- La literatura, junto con otras formas de expresión artísticas y formas de narración, confluyen en el proceso de salida de campo; el cine es también un recurso básico que se utiliza para ampliar el horizonte de estudio sobre una determinada región o un lugar o lugares específicos.
- Algunos principios de la etnografía han fortalecido el registro en el campo, a lo que se unen las facilidades actuales de la captura de registro fotográfico o sonoro; por ello, los registros se orientan a ser redes de relaciones para que contribuyan luego en la argumentación.
- Las guías temáticas que los mismos estudiantes diseñan en forma de cartillas, pósteres, plegables o presentaciones digitales se unen al diseño del docente para orientar las actividades.

- Las visitas a museos y áreas protegidas siguen siendo centro de interés para las salidas, pensadas como escenarios para el aprendizaje y para el aporte por parte de los profesores.
- Los estudiantes resaltan el valor del debate y la socialización durante la salida; al ser una actividad de aporte colectivo, es valioso para ellos denotar cómo sus compañeros fijan posiciones sobre los problemas del territorio y cómo ellos los pueden complementar o cuestionar desde sus lecturas.
- Sin duda, el conjunto de recursos digitales y aplicaciones que se unen a los recursos tradicionales trastocan el proceso de salida de campo, haciendo algunas tareas más eficientes, y abren posibilidades para la georreferenciación en tiempo real de datos que los observadores levantan en el sitio mismo, respaldada no solo con coordenadas sino con insumos audiovisuales.

En el conjunto de salidas de reciente trayectoria, la guía turística se vuelve necesaria —en algunos lugares obligatoria—, por lo cual se procura el acompañamiento de guías profesionales y locales que ofrecen sus servicios a las salidas de campo; esto ha traído beneficios mutuos, porque el conocimiento del territorio de estas personas abre el horizonte de observación, complementa la orientación del profesor y dialoga con los recursos preparados por los estudiantes. Dentro del portafolio de salidas que están emergiendo se destacan las siguientes experiencias:

Salidas a Cajamarca, al Eje Cafetero y al Valle del Cauca

Entre los años 2016 a 2019, los profesores Alexánder Cely Rodríguez, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda y Óscar Iván Lombana Martínez mantuvieron recorridos en estas regiones; de la mano de los propósitos del primer seminario sobre geografía que los estudiantes cursan, estos deben concretar las maneras de responder frente a la dinámica de un trabajo de campo, el trabajo en equipo y la preparación de aportes.

Estas salidas son el primer contacto con el uso de la cartografía temática para la presentación de contenidos, problemas y orientación espacial. En palabras de la estudiante Angélica Padilla:

> Es importante para el estudiante porque cambia su concepción de mundo y sobre lo que es la salida de campo, logrando así reconocer aspectos geográficos significativos como también en el ámbito personal, dada su edad y el alejamiento de casa, como también lo que es acercarse a lugares como el volcán Machín o el Páramo de Chilí. (A. Padilla, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

En el caso de Cajamarca, la egresada Paola Orozco resalta:

> Se analizaron aspectos de la agricultura, conocido ese municipio como "la despensa agrícola de Colombia", entonces [aporta] a ver cómo la agricultura de verdad no solo es un tema económico sino cultural dentro de la población. Hablamos allí, por ejemplo, sobre la exploración minera, no solo en ese municipio, sino en algunos aledaños, hablamos sobre la construcción del túnel de La Línea, que era importantísimo para que al interior del país llegaran ciertos recursos, y eso estaba estancado hace más de veinte años. Hablamos también sobre el transporte de los diferentes alimentos que allí se producen con los estudiantes de segundo semestre. (P. Orozco, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

Salida al Oriente caldense

El profesor Johan Madisson Carmona Rojas ha realizado versiones de esta salida en comunicación con sus trayectorias familiares y viajes personales, esto en el marco del seminario Sistemas espaciales del mundo. La comparación entre referentes de la geografía económica, la historia regional y los municipios de la colonización antioqueña enmarcan el proceso de observación de esta ruta por un Eje Cafetero que no ha visto el auge del turismo con gran intervención, pero que no pierde el enorme potencial para ser estudiado, recorrido, reflexionado y aprendido.

Salida al Nevado del Cocuy (2011 a 2013)

Con la iniciativa del profesor César Ignacio Báez Quintero y el acompañamiento del profesor Óscar Iván Lombana Martínez, el seminario de Didáctica de la Geografía sirvió como contexto para el desarrollo de esta salida. Es recordada por los estudiantes por el contacto con el ecosistema de páramo, la alta montaña, las condiciones de frío extremo y los riesgos propios de los senderos hacia el glaciar, lo que hace que también sea asimilada con lo monumental y como un gran desafío por conservar el ecosistema, pero también por entender la fragilidad de la vida humana.

Salida a la ciudad de Santa Marta

Planteada y desarrollada desde el 2014 por el profesor Mario Fernando Hurtado Beltrán, esta salida aborda diferentes expresiones del patrimonio, los litorales, las relaciones con la enseñanza del mar y la importancia de las áreas protegidas. Sobre la visión multidimensional que debe aportar una salida, el profesor Hurtado afirma:

> Para mí una salida requiere eso, que vayan desde la zona rosa de Santa Marta, que se queden en un hostal con muchos turistas, que vayan a pasear a conocer y a comer helado mientras ven las dinámicas turísticas y de consumo, pero que también vayamos a Tasajera a ver las condiciones sociales y la pobreza, que veamos la contaminación de la ciénaga, que aprendamos los diferentes tipos de turismo que existen. Entonces que una salida que sea completa, una mirada de viaje, como posiblemente las hacía en su época Alejandro von Humboldt, a quien yo tanto admiro cuando leo sus historias o sus viajes. (M. Hurtado, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020)

Así, desde el deambular por la ciudad hasta visitar lugares emblemáticos como la Quinta de San Pedro Alejandrino, se vuelven oportunidades para valorar el patrimonio arquitectónico e histórico, pero no menos relevante, la riqueza natural en espacios como el Parque Nacional Natural Tayrona, con su complejo y emblemático potencial ambiental; se trata de experiencias que evocan especialmente los estudiantes.

Salida al departamento del Cauca

Entre los años 2018 a 2019, la profesora Marisol Ávila, en la asignatura de Sistemas espaciales del mundo, planteó esta salida de campo. La disposición y contribución de la comunidad misak permitió evidenciar experiencias propias de educación y sus trayectorias en relación con la organización indígena, el trabajo de la tierra, el conflicto y las disputas territoriales en el Cauca. El ascenso al volcán del Puracé, la guía por parte de los indígenas nasa y el esplendor del ecosistema de páramo resultan ser experiencias muy significativas para los estudiantes en este recorrido.

Salida al departamento del Tolima

El profesor Jhider Soler realizó al menos cinco versiones de esta salida en el contexto del seminario Desarrollo económico y social de América Latina. El interés central fue reconocer los diferentes modos de producción en el espacio geográfico de las zonas visitadas en este departamento; el trabajo con material de apoyo desde la cartografía y manejar herramientas de análisis sobre geografía económica y socialización espacial son procesos que se resaltan en un seminario que, gracias a esta salida, empezó a vincularse con el ámbito disciplinar de la geografía.

Salida a los Montes de María (municipio de Ovejas)

De la mano del profesor Byron Ospina y en el marco de la electiva a su cargo, Génesis del campesinado, desde el 2014 se ha dado mucha importancia a la planeación de esta salida para maximizar el tiempo que conviven los estudiantes con las comunidades. Se dinamiza el trabajo que se hace en el campo modificándolo en cada versión, dadas las posibilidades que ofrece el territorio y el contacto con diferentes veredas. Se hace un trabajo con los campesinos, conociendo las formas de producción por medio del cultivo del tabaco y del café. Asimismo, se visitan comunidades cercanas que tienen afectaciones por grandes monocultivos, particularmente por los cultivos de teca.

En el día hacen recorridos y en la noche se juntan con los viejos para conversar sobre la historia del movimiento campesino, vinculando esos diálogos y discusiones con visitas a otros municipios. Es interesante la relación de elementos de la etnografía con la consulta a las comunidades. Cocinar juntos, colaborar en el trabajo de los campesinos y tener momentos de esparcimiento con ellos ha permitido a los estudiantes conocer detalles valiosos de la vida campesina, que contrastan con su procedencia y sus lecturas.

La ciudad como escenario para una salida

Los recorridos urbanos son salidas que se rescatan en la experiencia de estudiantes y docentes por fortalecer el conocimiento de los espacios urbanos y el espacio cercano, que muchas veces se asume como conocido y no demandante de un trabajo en campo; contrario a ello, asumir a la ciudad, en este caso Bogotá, como objeto central para un trabajo de campo ha validado la condición compleja y polisémica del espacio geográfico y coloca en tensión no solo lo que se desconoce, sino también todo lo que desde itinerarios y recorridos se puede llegar a estudiar y complejizar, a pesar de la cercanía, el vivir en la ciudad y aparentemente conocerla.

En estas experiencias se tejen relaciones con museos, espacios públicos, aulas ambientales, colegios, organizaciones barriales y otros escenarios ciudadanos que abren sus puertas a la Universidad. Hay procedimientos y habilidades que abordan los seminarios relacionados con la geografía y que deben tener un espacio de aplicación o vínculo con prácticas escolares u organizativas; por ello, los profesores gestionan estos espacios de caminata, recorridos, visitas o ejercicios de intervención en la ciudad y potencian un enorme aprendizaje de ese espacio cercano pero a la vez lejano en la vida de las personas.

En síntesis, estas salidas, realizadas por un conjunto de docentes de larga trayectoria en la Universidad, así como los de relevo generacional y acordes con los ejercicios de renovación curricular y adaptación a las exigencias de

las nuevas generaciones de estudiantes, conducen a un fortalecimiento de las salidas de campo como estrategias didácticas integradoras, dialogantes y diversificadas en el contexto de la formación de docentes.

Poner acento en lo didáctico implica revisar y sistematizar la gran cantidad de aportes metodológicos que se han venido construyendo con la trayectoria de estas salidas y reafirman la tradición que ha acompañado al programa de formación de docentes en la Universidad, por vincular a los futuros licenciados con las realidades diversas y complejas en el territorio nacional a través del trabajo en campo.

Capítulo 3. Posibilidades y aprendizajes de la salida de campo

En esta tercera parte presentamos algunos balances y reflexiones finales, a modo de conclusiones, con base en las conversaciones, encuentros y remembranzas de las salidas de campo en las voces de docentes, estudiantes y egresados de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pero también desde los análisis que el proceso de investigación que soporta esta investigación permite dilucidar.

Si bien hay un énfasis especial en el programa académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, es claro que el trabajo de salida de campo no es exclusivo de ella ni de la Universidad, por lo que los aspectos abordados, los aportes, las dificultades, las expectativas y las posibilidades que se presentan pueden ser insumos valiosos para todas las personas interesadas en la reflexión sobre la salida de campo para la formación de profesionales, particularmente de licenciados.

Como estrategia pedagógica integral, la salida de campo moviliza diferentes niveles de la enseñanza y el aprendizaje, ya que implica un proceso de evaluación constante basado en avances conceptuales, procedimentales y actitudinales. Hay salidas que permiten más aprendizajes en una u otra dimensión; en ese sentido, previa o posteriormente, el aula debe ser orientada a complementar y problematizar la experiencia, como lo reafirma el profesor Madisson Carmona, al señalar que salida se debe entender como

> [...] una apuesta pedagógica, académica, profesional y política, que representa una oportunidad, en tanto los estudiantes en general no tienen recursos para viajar salvo en ocasiones limitadas; una necesidad, porque deben aprender y conocer el país en el que habitan para enseñarlo a sus estudiantes en un futuro no muy lejano; y una posibilidad de descentrar una visión de mundo impuesta por las dinámicas propias de la vida urbana. (M. Carmona, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020)

Además de relacionar lo teórico y lo práctico, la salida de campo también permite dimensionar los fenómenos y procesos que se abordan en el aula directamente relacionados con la percepción y con lo sensorial: "sí creo que es un recurso, desde un nivel de la enseñanza y del aprendizaje, porque las salidas de campo están muy ligadas al aprendizaje significativo, a esas experiencias sensoriales y corporales que permiten gestar relaciones" (A. Téllez, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Mediante las salidas de campo, también, se crean cartografías mentales o se expande la escala vivencial del espacio, pues se conocen detalles de los territorios y de sus condiciones sociales. Así, la estrategia que se construye en la experiencia de la formación docente está orientada a consolidar, vivenciar y hacer significativo el aprendizaje de las disciplinas sociales. Por lo tanto, la salida de campo se convierte en un ejercicio colectivo, en donde se piensa el otro y la construcción, desde allí, de la sociedad; el carácter de la salida de campo hace que sea un motivador didáctico y una forma de transformar la vida de las personas, para luego poder replicar las experiencias y conocimientos en los contextos escolares y educativos.

A continuación exponemos dos grandes niveles de conclusión: uno desde los balances que permiten considerar la triada aprender-evocar-reflexionar, sustentados en aportes del proceso de sistematización de experiencias, seguido por una serie de preguntas reflexivas en clave con el sentido y significado de la realización de salidas de campo para la formación profesional docente.

¿Aprender-evocar-reflexionar?

A partir de la ficha de recuperación de aprendizajes que se aplicó a un conjunto de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, se exploraron otras dimensiones de la relación entre las salidas de campo y la formación docente, asociadas con búsquedas de posibilidades, retos y debilidades. La ficha fue aplicada a una muestra de veinte (20) sujetos participantes en distintos años de las salidas de campo; con cada una de ellos, previa o posteriormente a la aplicación del instrumento, se llevó a cabo una conversación que pretendía motivar la recuperación de momentos de la experiencia o rememorar las situaciones que se rescatan y su trayectoria como partícipes de las salidas.

Se valora altamente la experiencia de las personas consultadas, la cual se extiende de tres a cinco años de paso por la Licenciatura, siendo un criterio integrador haber estado como mínimo en una actividad de salida de campo. Los aprendizajes consultados no están en directa relación con los contenidos que propone el docente, más bien, tienen una connotación experiencial,

de situación que se teje con otros en la vivencia del ser estudiante de ciencias sociales; allí se perfilan nuevos aprendizajes sobre la búsqueda de conocimiento geográfico, las habilidades y competencias propias del docente en formación de cara a la investigación y al trabajo de campo, el manejo integral de situaciones de aprendizaje que emergen y se modifican en el camino (durante la salida) y la vivencia como escenario para la reflexión pedagógica.

Las personas consultadas se encuentran en su mayoría cursando el ciclo de profundización de la Licenciatura en Ciencias Sociales (semestres séptimo a décimo del anterior plan de estudios), desarrollan actualmente su práctica pedagógica y elaboran un trabajo de grado; se puede identificar que al menos quince personas han participado de una salida de campo por cada semestre cursado. Un grupo reducido de los consultados se encuentra en el ciclo de fundamentación (semestres primero a sexto del pénsum anterior), ingresaron a la carrera relativamente hace poco y hasta el semestre 2019-2 lograron participar de no más de cuatro salidas de campo.

Del grupo de consultados, aquellos con mayor trayectoria en la Licenciatura han participado con más frecuencia en las salidas al Tolima, Cajamarca, Eje Cafetero, La Guajira, los Cerros Orientales de Bogotá, San Agustín y Tierradentro y Guapi, en el departamento del Cauca.

Este grupo de salidas, algunas cercanas y cortas, y otras lejanas y de una duración considerable (siete u ocho días) constituyen, por un lado, actividades que generan mucha expectativa a lo largo de la carrera, lo que se evidencia en el interés por procurar la participación, inscribir las materias que usualmente visitan estos lugares o acordar con grupos de compañeros coincidir en estas salidas.

Por otro lado, se plantean como actividades en las que se conocen distintas facetas de las personas, tales como lo actitudinal, la convivencia, la capacidad de adaptación a situaciones o eventualidades que emergen en las salidas y la articulación entre el trabajo académico y el trabajo cooperativo. Estas vivencias son recuperadas desde las imágenes y se fijan en la memoria de quienes han participado en ellas.



Figura 39. Paisajes en las salidas de campo 1
Fuente: ficha de recuperación de aprendizajes.

Son salidas que demandan cooperación y trabajo en equipo antes, durante y después de su realización, por lo cual en los testimonios se alude a la preparación de un presupuesto, actividades previas para conseguir los recursos, compartir gastos y administrar en conjunto la logística de recursos, pero también a la consolidación de conocimientos, estudio y preparación para el desarrollo exitoso de las salidas.

Los aprendizajes se proponen desde el mismo momento del anuncio de una salida de campo, que implica proyectarse y aprovechar el tiempo de planeación. La espera y el alistamiento del viaje es un ejercicio con los otros; en este sentido, se añora la salida como forma de materializar lo que se ha planeado en común, con amigos, colegas y profesores, así como el espacio de evidenciar y contrastar conceptos y categorías aprendidos en los espacios académicos al interior de un aula de clase; de esta manera, al estar en terreno, se puede decir que la salida potencia y permite romper los muros convencionales de la clase. Así:

> La propuesta de considerar la salida de campo no como una estrategia ni mucho menos como un instrumento de la pedagogía, sino en tanto escenario pedagógico, se fundamenta en la concepción de una educación de aula sin muros. Ella, la salida de campo, se presenta entonces como la instancia donde se recupera el "mundo de la vida" y se posibilita el diálogo con las ontologías regionales, colocando como centro del proceso educativo la acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos. (Moreno et al., 2011, p. 15)

Es interesante la alusión a las primeras veces o al encuentro de lugares o situaciones totalmente nuevas en la experiencia de las personas como motivación al aprendizaje, lo que fija en la memoria de los participantes un conjunto de valores sobre el espacio geográfico y las salidas de campo. Conocer por primera vez el mar, lugares con condiciones climáticas muy diferentes a donde se habita, lugares de alto significado histórico o patrimonial, lugares que constituyen reserva ecológica o que contienen valores naturales únicos, entre otras, se convierten en experiencias individuales que van estructurando una experiencia colectiva, considerando que se conoce por primera vez con otros y se valora desde allí lo más importante de esos lugares: lo insondable, su vastedad, su belleza, sus cualidades de accesibilidad, la dificultad para llegar, la lejanía y el tiempo que tarda encontrarlos y, en suma, la respuesta propia al primer contacto, que es motivo de satisfacción, sorpresa y orgullo.

En relación con las altas montañas, los profundos valles, el calor agobiante, la falta de oxígeno, lo insospechado de los grandes ríos o el mar y lo inspirador que resulta el entorno (bosque, selva, desierto, ciudad, etc.), se identifican logros personales o colectivos, fotografías que representan lugares culmen, metas alcanzadas o pruebas superadas desde el punto de vista del estudiante, que aprende de sus observaciones, en la convivencia y de cara a lo inexplorado, pero también se destacan los objetivos que los docentes a cargo de la salida plantean en armonía con los temas y conceptos a desarrollar en estas prácticas.

En el relato de experiencias, se solicita a las personas consultadas aportar una fotografía de sus salidas de campo, en particular alguna que tuvieran en sus archivos digitales y que pudieran adjuntar fácilmente. Se orientó a las personas para que la fotografía que escogieran tuviera especial importancia, alguna que atesoren y que, a pesar del actual exceso de soportes digitales, esté disponible para mostrar a algún allegado o que sirva como evocación de un momento significativo en relación con su carrera universitaria.

Buena parte de las fotografías seleccionadas están publicadas en las redes sociales de estas personas, bien porque se constituyen en archivos accesibles sobre lo que se quiere mostrar a los demás o bien porque las fotos actualmente circulan y se acumulan digitalmente, de modo que en ocasiones se pierden fácilmente y solo quedan aquellas que se compartieron. En suma, son fotografías que quieren decir algo en su momento, que expresan alguna intención personal en relación con otros, por lo que se guardan, se publican o se intercambian, y son una expresión de las vivencias y de las evocaciones personales y colectivas.

En las fotografías recolectadas también se pueden percibir algunas tendencias; por ejemplo, muchas coinciden en lugares como La Guajira, Guapi, San Agustín y Tierradentro, el Eje Cafetero, el Volcán del Puracé y Cajamarca.

En términos generales, el mar y la alta montaña están muy presentes, pero, en especial, en todas las fotografías se refleja el valor de lo que están viviendo las personas de manera individual o con otros, lo cual permea las panorámicas y da mayor relevancia al lugar. Por esto, una de nuestras principales conclusiones es que las salidas de campo se tornan significativas para las personas a tal punto que inciden en sus vidas, dejan huella e impactan en algunas o varias de sus concepciones de vida, de mundo y de profesionales.

En este mosaico de fotografías predominan los vínculos entre las personas, momentos que quedan congelados como evidencia de un trato común dado al lugar y, con mucha fuerza, el acuerdo que hacen las personas por registrar su presencia en él y su participación en algo que convoca, es decir, la experiencia de conocer nuevos lugares junto a los otros. Se resalta la satisfacción del encuentro con el lugar anhelado y de la vivencia de la amistad, así como la complicidad que implica llegar juntos a un destino. Estas manifestaciones son experiencias de vida que indudablemente aportan aprendizajes que deben ser reflexionados desde la práctica de campo, por ejemplo, en el durante y el después de la salida, para aportar en el aprendizaje de los estudiantes.



Figura 40. Paisajes en las salidas de campo 2
Fuente: ficha de recuperación de aprendizajes.

Un factor que complementa la reflexión es el agrado individual que expresan algunas personas al ser protagonistas de la fotografía, estar disfrutando del lugar logrado y la emotividad del abrazo colectivo entre compañeros de viaje o personas que se encuentran en el lugar visitado. Pocas fotografías presentan panorámicas generales de algún lugar, aunque reflejan el disfrute del paisaje

observado. Al describir brevemente las fotografías aportadas, se resaltan experiencias de satisfacción:

> Todos estábamos extasiados de felicidad al gritar "¡Kumanday!" para poder entrar de manera respetuosa a la montaña y poder ver un poco del nevado tan cerca, no nos creíamos lo que vivíamos. (A. Navarro, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Estaba volando como esas aves, no necesitaba nada más que solo mi cuerpo, ojos para ver tanta belleza, mi nariz para oler el mar y el viento y a mí ahí, mis brazos para estirarlos y sentirme libre y feliz, mi corazón para latir más fuerte que nunca. (M. Huérfano, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Cuando ascendimos el volcán, se sentía una gran sensación de bienestar y sentido por lo que estábamos aprendiendo. Pero sobre todo por el lugar donde estábamos. Fue muy significativo al confluir todo el conocimiento de la salida allí, a 4453 m s. n. m., saludando finalmente a la montaña, fue inolvidable. (M. López, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

El agrado por estas experiencias se relaciona directamente con una valoración estética del lugar, alusiones a su belleza y novedad revelan expectativas y asombros que se construyen previamente. Hay una correspondencia de las sensaciones de satisfacción con el encuentro de nuevos paisajes y la exploración sensorial de los atributos biofísicos no vividos. Se encuentran experiencias marcadas por la novedad de visitar un lugar por primera vez:

> Por primera vez en mi vida lograba tener avistamiento de una cumbre nevada frente a mis ojos, no en fotografías o libros de geografía física, sino en la realidad. Recuerdo que esta experiencia me hizo pensar en el tiempo, en lo que hubo de pasar en miles de millones de años para que ese día nosotros pudiésemos apreciar y estar en este nevado. (N. Santana, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Es importante, ya que conocí el Pacífico por primera vez y pude ver y experimentar todo lo que tiene para ofrecer ese ecosistema, además de eso, es importante que para todos era la primera vez en el mar y fue una experiencia muy agradable. (L. Ruiz, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Esta fotografía es importante, porque fue la primera vez que conocí el mar Caribe. (M. Huérfano, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Conocer el mar de Santa Marta fue una experiencia única. Fue el primer momento en que caminé sobre la playa. (Á. Poveda, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

Este primer contacto con los lugares evidencia un contraste entre el desconocimiento y el descubrimiento; los primeros pasos, vistas o percepciones se fijan con mayor intensidad en atributos tangibles o intangibles de la

relación con el espacio: la topografía y la respuesta corporal ante las condiciones, las texturas e irregularidades (en relación con el lugar de origen), los horizontes dominados por la roca o el agua, la incertidumbre avivada por las lecturas previas. El agrado o el vínculo de satisfacción motiva la observación detenida, la enumeración de detalles, la descripción formal y la recordación de la anécdota.

Es altamente importante la relación que se hace de las salidas de campo evocadas con la interacción, relación o presencia de los otros (estudiantes, profesores o habitantes de los lugares):

> Estoy con personas a las cuales aprecio mucho. (L. Ruíz, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)
>
> El parque arqueológico de san Agustín es un sueño lleno de aprendizaje y conocimiento al que muchos queremos llegar, compartir esto con quienes consideras amigos es de las mejores cosas. (A. Navarro, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)
>
> Fue una experiencia que siempre me recordará la importancia de vivir y sentir los lugares; de la apropiación del aprendizaje desde las experiencias con amigos y colegas. (L. Serna, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)
>
> La salida a Guapi, Cauca, dejó huella, principalmente por la estrategia de interacción con la comunidad propuesta por el profe Madisson. (A, Rivera, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)
>
> Esta imagen es importante para mí, ya que aglutina las vivencias, la amistad, y la cercanía con el territorio. (A. Téllez, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)
>
> Es un retrato de una niña wayúu quien me enseñó varios aspectos de su contexto y de su forma de ver el mundo. (A. Vargas, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)



Figura 41. Paisajes en las salidas de campo 3
Fuente: ficha de recuperación de aprendizajes.

Otra conclusión importante se relaciona con la creación y el fortalecimiento del trabajo cooperativo como aprendizaje en las experiencias de salidas de campo, no solo como una tarea a la que se responde formalmente sino como relación —a la vez académica y personal— que se construye con la interacción, confrontada por la posición del otro como orientador, compañero de viaje o amigo.

El aprendizaje se apropia como cooperativo en tanto se asume la presencia del otro como interlocutor para el debate, la reflexión y la convivencia; por ello, con cada salida de campo se aprende de los lugares visitados y también del otro en sus posibilidades de interpelar. Al acceder al otro, se cuestiona el lugar propio (la procedencia), la forma de enunciar el mundo (el pensamiento), la forma de conocer el mundo (la observación y el registro), las maneras de responder a la convivencia (lo actitudinal y social), la respuesta sensorial (la percepción) y, sin duda, las múltiples maneras de aprender.

En las conversaciones con las personas que participaron en las salidas se identifican aprendizajes directamente relacionados con el diseño académico de las mismas, lo cual evidencia un proceso de planeación, lectura previa y confrontación de fuentes en el trabajo de campo. No obstante, esta no es la única dimensión que se fortalece con el proceso de salidas de campo, puesto que la interacción constante entre el saber teórico y conceptual con el saber vivencial genera un nuevo conocimiento producto del trabajo en campo, el cual es otro aspecto fundamental al momento de concluir sobre el valor de estas prácticas en la formación profesional.

Con base en la serie de aprendizajes alcanzados por estudiantes, egresados y docentes en el trabajo en campo, a continuación se presenta una breve clasificación de dichos aprendizajes derivados de la puesta en marcha de las salidas en tanto estrategias pedagógicas que se acercan cada vez a un campo de conocimiento, característica que las diferencia de una simple acción académica.

Aprendizajes alcanzados a nivel conceptual

Los contenidos, lecturas previas y debates en el escenario de clase dan un marco previo de análisis para la información que se recupera en el trabajo de campo; por ejemplo, los seminarios fundamentan a los estudiantes en la historia, la geografía y las ciencias sociales en general, lo que les permite relacionar contenidos abordados con su práctica pedagógica.

Las percepciones de las personas consultadas evidencian aspectos relevantes que interactúan en la observación del territorio; entre otros, se destacan los procesos de colonización y de poblamiento en la cordillera de los Andes, la trayectoria y relevancia de las ciudades colombianas, la importancia económica de los puertos fluviales y marítimos (sobre todo en relación con el Magdalena y la Región Caribe) y el análisis de un conjunto de rasgos del patrimonio cultural material e inmaterial que influyen en la imagen que las personas construyen sobre cada lugar o región.

Se identifican fenómenos más coyunturales, locales o específicos a un grupo social territorializado, por ejemplo, las formas de relación con la muerte y la ritualidad de las culturas prehispánicas, las expresiones cotidianas de desequilibrio social y económico que revela la interacción con la comunidad, las experiencias de autogestión (emprendimiento, turismo rural o comunitario, participación comunitaria u organización social), así como un conjunto de posibilidades de conversar sobre la trayectoria y actualidad de los actores sociales en el territorio.

Estos aprendizajes son sin duda un insumo fundamental para que los licenciados que se están formando reconozcan unas ciencias sociales complejas y diversas y puedan, por medio del desarrollo profesional, incidir en la incorporación de este tipo de prácticas en los contextos escolares y educativos en los que se lleguen a desempeñar.

Manifestaciones como las recuperadas por medio de las entrevistas, los grupos focales y las conversaciones, evidencian que las salidas impactan a los estudiantes, egresados y docentes y se vuelven aportes significativos en su mundo de vida.

> El estrecho del Magdalena para mí expresa el inicio de algo grande, solo pensar que se ve tan pequeño, pero tan fuerte, como para erosionar de ese modo la roca. (N. Mancilla, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)
>
> Cajamarca es una ciudad muy importante por la resistencia de su población en contra de la minería a gran escala por parte de multinacionales, esta fotografía me gusta porque se puede evidenciar la forma de la ciudad como una guitarra. (E. Sánchez, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020).
>
> Se comprende, por ejemplo, el proceso de gelifracción, la pérdida de oxígeno a mayor altura, la hidrogravitación y otros que están allí presentes, no de forma aislada como sucede en los libros, sino en conjunto, es decir, son evidentes para el observador, pues puede generar hipótesis o establecer relaciones con lo que ya conoce, dando así origen a una conceptualización propia de dichos procesos. (Y. Martínez, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)
>
> [...] evidenciar cómo y de qué forma se generan los vientos, además de ello entender el fenómeno de lluvias orográficas. (J. Cortés, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

En los testimonios es posible evidenciar el diálogo que la salida de campo permite establecer entre la voz del aula (la exposición del docente que tiene experiencias previas, conocimientos y los aportes de consulta de los estudiantes) y la voz de los habitantes (conversaciones, encuentros o visitas), es decir, la configuración de una situación de aprendizaje que compromete la voz propia (opinión, lectura, argumentación); este aspecto destaca la importancia que adquiere la experiencia de grupo que, en el largo plazo del desarrollo de las salidas de campo, va convirtiéndose en el escenario propicio para generar preguntas, nuevas motivaciones para el viaje y la observación constante de los espacios geográficos visitados.

Por lo tanto, se concluye que estas prácticas son una instancia de reflexión en la que se está abogando por la definición de intereses académicos, políticos e intelectuales que van más allá de un viaje y que se proyectan a la vida universitaria profesional y ciudadana, lo cual contribuye a la educación espacial de las personas.

De allí que en las salidas de campo se materialice la tensión entre una geografía de los textos y una geografía de la vida misma, lo que permite acceder a una visión de simultaneidad en la medida en que los lugares se construyen de manera diferenciada, pero se unen en la experiencia social; se accede a una experiencia de multiescalaridad y sincronía con los problemas sociales y se dan oportunidades valiosas de conocer la situación del otro en relación con su accionar en el espacio geográfico.

A la par, se abre una práctica del pensamiento crítico que requiere de la comparación de visiones del mundo, posiciones ideológicas y de acciones

espacializadas, como las relaciones de subsistencia, la participación política, la resistencia cultural, la recuperación del patrimonio y la atención de problemas socioambientales, entre otras. Por lo tanto, se concluye que los aprendizajes conceptuales se tornan de carácter situacional, relacional y crítico, pensando en el conjunto de docentes en formación que asumen el viaje como fuente de nuevas preguntas y formas de construir el conocimiento.

Aprendizajes en lo actitudinal y lo socioafectivo

Los balances arrojan que la salida de campo ingresa en dimensiones humanas y afectivas, puesto que el trabajo en terreno no es solo la aplicación, interiorización y contraste de la relación teoría-práctica-realidad. La salida es un escenario que permite el despliegue, fomento y adquisición de habilidades para la vida. El respeto, la solidaridad, la escucha y la comprensión de otros libretos culturales y otras formas de ver las realidades y de convivir son afianzados por el trabajo en campo.

Los docentes, tanto en ejercicio como en formación, deben tener la capacidad, no solo de enseñar las áreas de conocimiento, sino de propender por la formación de seres humanos con cada vez mayores y mejores virtudes para aportar en la educación de otros, lo que implica una apuesta por construir mejores sociedades.

El espacio, en su condición polisémica, oferta esa capacidad mágica del asombro, lo que no es bueno o malo, pero es efectivamente contrastante en el interés por aprender en clave con lo que es y significa la geografía. Manifestaciones como las que se registran a continuación dejan ver, en diferentes niveles, estos aspectos que recuperan la sistematización de lo vivido como un factor importante de la experiencia.

> [...] contienen recuerdos de momentos importantes de un ser humano, que acarrean emociones o sensaciones que le son únicas. (N. Santana, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Para mí era como un sueño (amo el libro *Aventuras en Tierradentro* de Francisco Leal Quevedo), se imaginarán la sensación de estar en un lugar que solo una se imaginó gracias a la literatura. (N. Mancilla, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Charlar con los habitantes de Guapi, evidenciar costumbres y modos de vida totalmente diferentes a los nuestros, compartir anécdotas, recorrer el pueblo, todo esto fue muy significativo a nivel personal y educativo. (L. Ruiz, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

Es la persona con la experiencia vivida la que se expresa al momento de evocar las situaciones de las salidas de campo, que involucran la interacción, los avatares, las planeaciones, pero también las situaciones imprevistas que emergen en el terreno; se tejen vínculos afectivos con otras personas y con los lugares visitados y recorridos de tal manera que se expresan sentimientos de agrado, satisfacción, agradecimiento y motivación, como también de tristeza, incertidumbre o temor.

Aprendizajes de anclaje y de descubrimiento

Estos aprendizajes se refieren a las confluencias conceptuales o experienciales que los participantes de las salidas de campo encuentran durante el viaje, no solo al comparar lo leído con lo observado, sino al relacionar lo que se vive con lo aprendido, es decir, al vincular lo que ya se ha experimentado por primera vez (lugares, comunidades, paisajes y relatos durante el recorrido) con lo que se ha asimilado como nuevo conocimiento (fenómenos, conceptos o términos).

Esta actividad de pensamiento implica un refuerzo de los aprendizajes conceptuales por medio de la experiencia y la reflexión, lo que va más allá de una acumulación de contenidos abordados y se plantea como posibilidad de releer, volver a pensar y reconocer como ejercicios necesarios en la búsqueda de conocimiento.

> Fue una experiencia totalmente nueva (pues me había graduado del colegio tan solo unos meses antes) me animó a querer seguir explorando el país; aprender y tener una visión más crítica y social de nuestra configuración sociocultural. (M. Palacios, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Cuando ascendimos el volcán, se sentía una gran sensación de bienestar y sentido por lo que estábamos aprendiendo. Pero sobre todo por el lugar donde estábamos. Fue muy significativo al confluir todo el conocimiento de la salida allí, a los 4453 m s. n. m. (M. López, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> Normalmente estos paisajes son vistos mediante fotos, videos o visualizados a través de anécdotas, canciones o poemas. Pero el poder encontrarse allí, sentir la majestuosidad del volcán, el frío, las risas, las lágrimas, permitió hacer propia la salida, hacerla vivencial, única. (A. Theran, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

Los *aprendizajes de anclaje* permiten relacionar la experiencia de salida de campo con salidas previas, otras descripciones o interpretaciones sobre un fenómeno social o espacial o con lugares vividos (el lugar de procedencia y los viajes personales), mientras que los *aprendizajes de descubrimiento* hacen que el docente en formación empiece a valorar las singularidades de la nueva

experiencia y afirme su caracterización de las diferencias o convergencias en el análisis del espacio geográfico en su complejidad y diversidad.

Estos dos aprendizajes, a su vez, potencian la formación docente, no solo en el estudio y reconocimiento de un contexto específico sino que también permiten que el estudiante afiance la articulación entre el mundo de lo académico y el mundo vivido, lo que es un camino relevante para aportar en su proceso de formación y en su desarrollo profesional futuro; se trata de que reconozca y comprenda que una salida, independientemente de la escala geográfica que privilegia, es un amplio escenario de aprendizaje.

Aprendizajes de reflexión pedagógica

Al considerar que buena parte de las personas consultadas están en la parte final de la formación docente, se plantean relaciones interesantes entre las salidas de campo y la práctica pedagógica o el ámbito de lo didáctico, lo cual comienza con la certeza de que la reflexión pedagógica requiere de la conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto del estudiante que participa de los seminarios como del estudiante que interactúa con escenarios educativos; la reflexión emerge en la evaluación del cómo enseñar y aprender de los otros, al tiempo que se reflexiona sobre el propio aprendizaje.

De esta manera, se permite relacionar procesos de largo alcance, como la formación del sujeto social —que implica valorar la historicidad y la espacialidad de las situaciones— con las condiciones de la vida social de una región o territorio que se conoce a partir de la salida de campo. La revisión crítica de las problemáticas sociales, por ejemplo, afecta directamente la proyección que los docentes en formación tienen en su ejercicio profesional y en su actuar político presente, manteniendo el rol de docente como mediador. El comportamiento ético y político del docente se cuestiona ante los desafíos de un país marcado por el conflicto social y armado, así como por patrones de desigualdad, desconocimiento y desaprovechamiento de los recursos, negligencias y acciones agresivas con y en el espacio geográfico.

Estos sentires y reflexiones se plasman en varias de las interlocuciones con los estudiantes que participaron y compartieron sus evocaciones y sus vivencias en el marco de las salidas de campo:

> Es especial esa foto porque recolecta un sinfín de sentires que logran resumir la salida de campo completa en una voz de esperanza para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la historia del Eje Cafetero en la escuela y su importancia e influencia con el desarrollo social colombiano. (A. F. Rivera Saldaña, 11 de noviembre de 2020)

> Es la última salida de mi pregrado y recopiló todo aquello que desde mi carrera pude descubrir. Las salidas de campo permiten exactamente eso: reconocer y reconocernos como personas que deben aportar significativamente para el cambio que tanto necesita esta sociedad. (A. Téllez, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> [...] reafirmar las salidas de campo como una estrategia importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, pues a partir de estas se logra establecer un puente entre la teoría y la realidad, que a veces suele ser alejada y poco comprendida. (N. Santana, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

> [...] conocer las diferentes problemáticas locales y geográficas, el análisis y conocimiento del volcán Machín y la topografía de la zona; ninguna teoría, por completa que sea, puede aplazar una praxis pedagógica en campo. (M. López, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020)

El cambio social y la urgencia de transformaciones estructurales se relacionan directamente con la rigurosidad con la cual el docente asume su formación académica y personal; por supuesto, allí está su responsabilidad con la práctica pedagógica, expresada en la implementación de recursos y medios para enseñar a sus compañeros un conjunto de temas que pueden potenciar la salida de campo.

Además de la observación dirigida por el docente y del cumplimiento de los objetivos, se evidencia una constante inquietud por aportar formas de entender el objeto de estudio, de intervenir acertadamente en la situación de salida de campo, de tal manera que se socialicen las interpretaciones elaboradas sobre la teoría y el diseño incipiente de estrategias orientadas a la enseñanza.

A partir de los aportes de los estudiantes, se pueden diferenciar *los aprendizajes expertos, sociales y actitudinales*. Por un lado, *los expertos* están orientados desde la propuesta del docente y motivados por las formas o contenidos que permite observar cada trayecto de la salida de campo; lo experto debe adaptarse y prepararse de acuerdo a las novedades que plantea el recorrido (los conceptos geográficos no se verifican, más bien se dinamizan con la observación). Los *aprendizajes sociales* interpelan durante todo el proceso de salida de campo a los aprendizajes expertos y a los avances conceptuales, porque conversan con la experiencia del docente en ejercicio con la del docente en formación que se enfrenta a una práctica en terreno.

Los *aprendizajes actitudinales* resaltan dimensiones que no se proponen de manera tácita o formal en las salidas de campo, pero resultan en hallazgos interesantes para sus participantes en tanto sujetos en formación que conviven y negocian ciertos mínimos de normas para relacionarse respetuosamente con otras personas. Como actividad individual, viajar implica asumir una actitud muy importante y pensada, ahora más si se propone como acción de grupo,

con intenciones comunes y recursos que se aprovechan colectivamente; por tanto, se evalúa la actitud frente a la valoración del otro que viaja para aprender, para construir colectivamente conocimiento, para mejorar la calidad de vida de las personas que participan de estas prácticas y que en el futuro —a veces inmediato— impactarán en la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y en comunidades en general con el ánimo de aportar en la educación geográfica de la sociedad.

Aprender y enseñar el espacio geográfico desde la salida de campo

Basados en los hallazgos recopilados con el desarrollo de la investigación que inspira esta publicación, podemos afirmar que el espacio geográfico se aprende y se enseña desde la diversidad y la complejidad. Al hablar de la *diversidad* se reconocen no solo las condiciones escalares y propias de los espacios geográficos, sino también las intenciones, concepciones y énfasis que cada docente y cada estudiante coloca en juego y tensión en el desarrollo de las salidas. Por ello, es fundamental que el trabajo en campo sea una política, pero también una apuesta y convicción para la formación de los licenciados, que su vez potencia la interiorización de lo múltiple, lo contrastante y lo dinámico del espacio geográfico en los docentes que se están formando.

Desde la complejidad, teórica y conceptualmente es posible estudiar en el salón convencional de clase muchos aspectos de las ciencias sociales y en este caso de la geografía; sin embargo, dimensionar y observar la complejidad de estos conceptos y procesos demanda en gran medida de su diálogo con la realidad, que en terreno evidencia no solamente aspectos biofísicos, sino también contrastes, matices, realidades, culturas, sociedades, demandas, ausencias y presencias, entre otros factores que están expuestos para que el visitante pueda observar, reflexionar, comprender, interiorizar y aprehender. De esta manera, contará con mayores insumos y conocimientos para enseñar a futuras generaciones, por ejemplo, las realidades y los matices de las sociedades y territorios en el contexto nacional.

Contribución de la salida de campo en la formación de licenciados

La salida de campo contribuye de manera significativa en el proceso de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Como se ha citado en apartados anteriores, por medio del trabajo de campo los estudiantes

pueden alcanzar una serie de aprendizajes —experienciales, de evocación, actitudinales, sociales, emocionales, teóricos y conceptuales, logísticos y de organización— que nutren su formación como docentes comprometidos no solo con el conocimiento teórico, sino también con la contextualización y localización de esos referentes en las realidades complejas y diversas del espacio geográfico.

Es por ello que la salida de campo y su contribución en la formación de los licenciados debe ser una labor constante que exige planeación y presupuesto para su ejecución, como también compromiso y trabajo en estudio, consulta y preparación previa para su articulación con los escenarios que involucran dicha práctica. La salida de campo no se improvisa, por el contrario, demanda de una constante y rigurosa planeación a lo largo de un curso, independientemente de si se realiza en el inicio, durante o al finalizar un espacio académico.

A su vez, la salida de campo aporta a los docentes en formación una serie de estrategias y habilidades para aprovecharla, no solamente en función de un conocimiento, sino también para que los estudiantes y personas que participan en ella aprendan aspectos relevantes de la interacción social, tales como: el trabajo en equipo, la convivencia, el respeto por los otros y por los espacios geográficos y comunidades visitadas, así como su apropiación, valoración y cuidado. Esto indudablemente es vital en la formación profesional, pero ante todo para la educación de las personas.

Debilidades, retos y posibilidades de la salida de campo para la formación docente y la enseñanza de la geografía

Se considera que la salida de campo siempre será más un aporte que un obstáculo para el aprendizaje y enseñanza del espacio, y por ende para la formación docente. Sin embargo, las conversaciones, reflexiones e interacciones con los sujetos partícipes de esta estrategia permiten establecer algunos elementos fundamentales en lo que se denomina un tríptico para deliberar sobre el desarrollo de una salida de campo, que se plasma a continuación.

Tabla 9. Un tríptico de la salida de campo

DEBILIDADES	RETOS	POSIBILIDADES
Imposibilidad para realizar una salida a pesar de estar planeada y prevista, algunas veces por la falta de presupuesto, por riesgos en la zona de visita, por calamidades imposibles de predecir y evitar.	Planear una salida para cada espacio académico acorde con los contextos y los grupos que harán parte de la misma, de modo que se logre una sintonía en el trabajo en campo.	Generar integraciones entre espacios académicos en los que pueden congregarse salidas de campo para aportar en la construcción de un diálogo de saberes. Fortalecer los rubros y procesos académico-administrativos que permitan afianzar las salidas de campo para la formación de licenciados.
Emergencias e imprevistos tanto en las zonas de visita de la salida como con los participantes de la misma.	Profundizar y fortalecer la planeación logística, los contactos, los procesos, procedimientos y todos los aspectos previos a la salida de campo.	Preferiblemente que el docente que lidera la salida visite previamente la zona y realice el recorrido previo. Asimismo, que se identifiquen todos los aspectos y demandas para el exitoso desarrollo de la salida, lo que implica, entre otros aspectos, cuadros de vacunas, preexistencias, contactos en caso de emergencia, planes de contingencia para eventuales emergencias que se puedan presentar, así como cambios que se deban dar en el desarrollo de la salida por diversas razones.
No reflexionar el trabajo, los aprendizajes, los desaprendizajes y los hallazgos alcanzados en la salida de campo, lo que la sitúa como una actividad más que puede o no estar presente en los planes de estudio y de formación docente.	Interiorizar el trabajo previo, durante y después de la salida de campo, de modo que se reconozcan todos los aspectos, informaciones, contextos, diferencias, entre otros aspectos que aparecen en las zonas de estudio de la salida.	Interiorizar y asumir a la salida de campo no como una estrategia más de clase, sino por el contrario reconocerla como campo de conocimiento que exige preparación, trabajo deliberativo en terreno y reflexión de lo vivido.

Fuente: elaboración propia.

Sistematizar experiencias de las salidas de campo: una apuesta como campo de formación docente

Se asumió la sistematización de experiencias en tanto horizonte que permitió ahondar en el sentir mismo de quienes han participado de un proceso, en este caso, de las salidas de campo. Navegar en esta apuesta investigativa significó para el proyecto y para el equipo que la desarrolló, reconocer que no es un simple ejercicio de levantamiento de registros y de datos, sino que, por el contrario, exige la evocación de las experiencias vividas en clave con procesos, referentes, contextos, diálogos, recuerdos, emociones, tensiones, a lo largo del desarrollo de un proceso formativo, como se refleja en diferentes niveles en esta publicación.

Por ende, gracias la sistematización de experiencias se considera que:

- Es necesario afianzar, en la formación de los docentes, el trabajo en campo en la medida en que este permite articular referentes, conceptos y categorías, con las realidades en terreno. Esta dupla teoría/realidad aporta significativamente en la comprensión de las ciencias sociales, de la geografía particularmente y de los atributos de las sociedades en los diversos contextos a lo largo del territorio nacional.
- Apropiar esta metodología en las prácticas realizadas mediante las salidas es una posibilidad interesante y valiosa, en tanto contribuye a no limitar los aprendizajes alcanzados por medio de estas prácticas solo al desarrollo de las mismas, sino que invita a que en las fases del antes, durante y después se lleve a cabo una labor reflexiva/participativa de todos los actores partícipes de las salidas; por ello, sistematizar la experiencia no es solo realizar un balance, sino ahondar en las raíces profundas del proceso vivido para avanzar en la construcción de conocimientos, pero ante todo de aprendizajes personales y colectivos.
- Es necesario potenciar el rol participativo de cada una de las personas que hacen parte de las salidas de campo, de modo que no sean actores pasivos del proceso de aprendizaje, sino que, por el contrario, se asuman como actores protagónicos, no solo de sus procesos también de la construcción colectiva de conocimiento, tanto en el grupo que realiza la salida como con las comunidades y contextos visitados.
- Asumir las prácticas de salida como *campo de conocimiento* dota a los participantes del logro y aprendizaje de fundamentos teóricos, conceptuales, metodológicos, actitudinales, sociales, afectivos, emocionales;

en últimas, contribuye significativamente en la construcción del ser social y humano que demanda la profesión docente.

Varios de los hallazgos y de los aspectos que permiten reflexionar las salidas de campo con base en las experiencias capturadas reafirman que este es un escenario potente para fomentar diversos aprendizajes en los estudiantes, así como en el equipo docente que participa en ellas, algunos de los cuales se presentan en la siguiente figura.

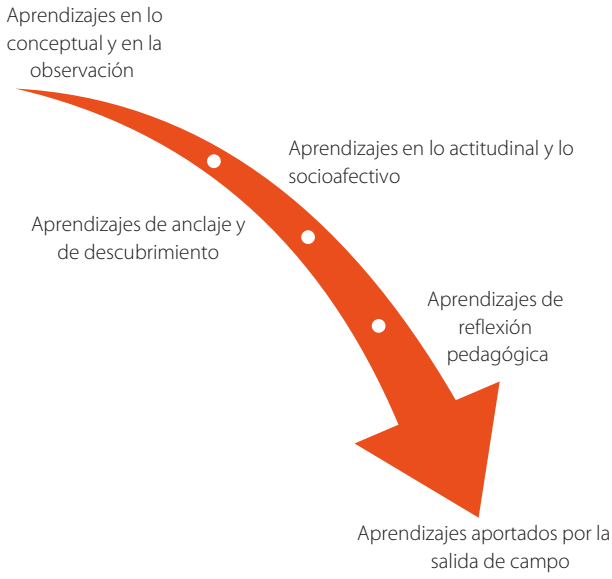


Figura 42. Aprendizajes logrados en una salida de campo
Fuente: elaboración propia con base en hallazgos y reflexiones.

Pedagógica y didácticamente, la salida de campo es un escenario fundamental para la formación de licenciados, de forma articulada con los seminarios, espacios académicos y apuesta en general de la Licenciatura; por ello, más que una relevante estrategia, es viable reconocerla como *campo de conocimiento* en tanto supera aspectos básicos e importantes de la dupla aprendizaje/enseñanza para ahondar en la construcción de fundamentos complejos del conocimiento, de la formación y de la labor docente en contextos y escenarios diversos, polisémicos y complejos.

La sociedad no estaba preparada para afrontar situaciones como las derivadas de la pandemia de la Covid-19, lo que incidió, de diferentes maneras, en todas las esferas de la vida de las personas y por supuesto en el mundo académico; en este caso, en la imposibilidad para desarrollar el trabajo de las salidas de campo.

Por ello, progresiva y paulatinamente se dio paso a su recuperación luego de superar los confinamientos y aislamientos sociales; volver a dichas prácticas impulsa en los procesos de formación de los licenciados, pero también en las prácticas de enseñanza en contextos escolares y educativos, un reencuentro con los lugares, las poblaciones, los paisajes, las personas para resignificar el valor socioespacial de los territorios. Esa aventura de volver a viajar, a deambular, a recorrer senderos permite ratificar que

> Los viajeros suelen enamorarse del primer país que atrapa sus corazones y les permite ser libres. Para mí, ese país fue Colombia. Sus montañas y sus bosques, sus ríos y sus ciénagas, y la belleza y el poder que alberga cada valle tropical y cada nevado ecuatorial me abrieron las puertas a un mundo inmenso, un mundo que pasaría conociendo el resto de mi vida. De maneras que me resultan difíciles de explicar por completo, Colombia me enseñó, aún siendo muy joven, a soñar y a imaginar. (Davis, 2021, p. 15)

Reconocer el trabajo de la salida de campo como una posibilidad para soñar e imaginar —de acuerdo con Davis— es también comprender que, a pesar de las adversidades es necesario mantener la esperanza y el deseo por aprehender *in situ* las realidades, complejidades, matices y diversidades de los espacios geográficos. Tejer múltiples concepciones desde los espacios visitados hará posible construir un puente de conocimiento que ofrezca opciones para seguir el camino de la construcción y la producción social del espacio, a la par que se espera redundar en la educación geográfica de las personas, aspectos en los que la salida de campo es protagonista.

Referencias

Álvarez, D., Vásquez, W. y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, 31*, 61-78. https://doi.org/10.7203/dces.31.8431

Álvarez, P. (2014). La didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas: su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía. *Didácticas Específicas, 10*, 38-69. https://doi.org/10.15366/didacticas2014.10.002

Bozdogan, A. E. (2012). The practice of prospective science teachers regarding the planning of education based trips: Evaluation of six different field trips. *Educational Science: Theory & Practice, 12*(2), 1062-1069. https://eric.ed.gov/?id=EJ981830

Carvajal, A. (2018). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Universidad del Valle.

Castellar, S., Garrido, M. y De Paula, I. R. (2022). Pensamiento espacial y raciocinio geográfico: consideraciones teórico-metodológicas a partir de la experiencia brasileña. *Revista de Geografía Norte Grande, 81*, 429-456. https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/32695

Castro, J. y Sánchez, C. (2006). Salidas de campo como posibilidad de intercambio de capital cultural y fortalecimiento del ser "maestro" una experiencia pedagógica. *Horizontes Pedagógicos, 8*(1), 41-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907020

Cely, A., Díaz, N. y Ocampo, D. (2008). Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios, 64*, 101-126. https://www.redalyc.org/pdf/206/20612981008.pdf

Davis, W. (2021). *Magdalena. Historias de Colombia.* Crítica-Planeta.

De Filippo, D. y Fernández, T. (2002). Bibliometría. Importancia de los indicadores bibliométricos. En M. Albornoz (Ed.), *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/interamericano* (pp. 69-76). RICYT. https://www.researchgate.net/publication/263653448_Bibliometria_Importancia_de_los_indicadores_bibliometricos

Departamento de Ciencias Sociales. (2014). *Protocolo salidas de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Departamento de Ciencias Sociales-DCS. (2017). *Informe de Autoevaluación para la Renovación de la Acreditación de Alta Calidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales.* Universidad Pedagógica Nacional.

Departamento de Ciencias Sociales-DCS. (2018). *Informe de Autoevaluación para la Renovación del Registro Calificado de la Licenciatura en Ciencias Sociales.* Universidad Pedagógica Nacional.

Di Franco, M. G. (2014). Aprender a enseñar en la práctica. *Praxis Educativa, 18*(1), 9-11. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/884

Di Franco, M. G. y Maris, S. (2017). El campo de la práctica en geografía. Una formación que trasciende el aula universitaria. *Huellas, 21*(2), 123-132. http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2017-2115

Di Franco, N., Arduzo, M., González, R. y Di Franco, M. G. (2014). El campo de la práctica en la formación de los profesorados. Territorio de las diferencias. *Revista Entramados: Educación y Sociedad, 1*(1), 145-154. https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/postgrados/revista/Entramados1.pdf

Eshach, H., (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology. 16*(2), 171-190. https://www.Scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0--34249070174&doi=10.1007%2fs10956-006-9027-1&origin=inward&txGid=-006b9a7e90793f4a283a9d49bc96a6e4

García, D. (2015, 8 de febrero). *Foro 21: Las salidas de campo.* Geoforo: Educación Geografía y Sociedad. http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campoa-visitas.html

Garzón, J. (2019). Aspectos críticos en la formación de maestros a través de la sistematización de experiencias. En A. Rico y C. Cogollo (Eds.), *La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos* (pp. 19-35). Universidad Santo Tomás.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121

Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez y A. Carrillo (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 29-42). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf

Kamarainen, A. M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., M. S. Tutwiler y C. Dede. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. *Computers and Education, 68*, 545-556. https://www.Scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84884907498&doi=10.1016%2fj.compedu.2013.02.018&origin=inward&txGid=b23bb42548280b276aa2a63a68b9736b

Kasapoğlu, R. y Balci, A. (2010). Erasmus Ögrenci Hareketliligi Programinim 2007 Yilinda Programdan Yararlanan Turk Ögrenciler Uzerindeki Etkileri. *Ankara Avrupa Calismalari Dergisi, 9*(2), 93-116. https://doi.org/10.1501/Avraras_0000000150

Lavie Alon, N. y Tal, T. (2015). Student self-reported learning outcomes of field trips: The pedagogical impact. *International Journal of Science Education, 37*(8), 1279-1298. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1034797

Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la geografía histórica de las ciudades: el caso de Barranquilla. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación-Universidad del Norte, 13*, 49-61. https://doi.org/10.14482/zp.13.165.44

Molano, A. (2020). *Cartas a Antonia*. Penguin Random House.

Moreno, N. y Cely, A. (2013). Enseñar el paisaje a través de la salida de campo. Una alternativa en la educación geográfica. En M. Garrido (Ed.), *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (pp. 143-171). Impresa Livre.

Moreno, N. y Cely, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana.* Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Moreno, N., Rodríguez, L. y Sánchez, J. (2011). *La salida de campo. Se hace escuela al andar*. Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Ojeda, E. (2004). Literatura y salidas de campo: una experiencia pedagógica. *Folios, 19*, 13-24. https://doi.org/10.17227/01234870.19folios13.24

Orion, N. y Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 1097-1119. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660311005

Pérez de Sánchez, G. y Rodríguez, L. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza, 11*(2), 229-234. https://www.redalyc.org/pdf/360/36012425008.pdf

Rebar, B. M. (2012). Teachers' sources of knowledge for field trip practices. *Learning Environments Research, 15*(1), 81-102. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9101-y

Sousa, S., García, D. y Souto, X. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3X. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 21*(1155). https://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf

Todd, R. H. y Angello, M. F. (2006). Looking at rural communities in teacher preparation: Insight into a P–12 schoolhouse. *The Social Studies, 97*(4), 178-184. https://doi.org/10.3200/tsss.97.4.178-184

Tretinjak, C. A. y Riggs, E. M. (2008). Enhancement of geology content knowledge through field-based instruction for pre-service elementary teachers. *Journal of Geoscience Education, 56*(5), 422-433. https://doi.org/10.5408/jge_nov2008_riggs_422

Umaña de Gauthier, G. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios, 20*, 105-120. https://doi.org/10.17227/01234870.20folios105.120

Unda, M, P. y Gutiérrez, A. N. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos & Nudos, 4*(39), 7-26. https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/4362

Universidad Pedagógica Nacional-UPN. (2015). *Acuerdo 034 del Consejo Académico del 25 de junio de 2015. Por el cual se define el reglamento, normas y procedimientos académicos y administrativos para la realización de las salidas de campo de los estudiantes de la Universidad Pedagógica.* https://cienciaytecnologia.upn.edu.co/wp-content/uploads/2023/10/Acuerdo-034-de-2015-Consejo-Academico-Reglamento-salidas-de-campo-2.pdf

Universidad Pedagógica Nacional-UPN. (2020a). *Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024: Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental.* http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11996

Universidad Pedagógica Nacional-UPN. (2020b). *Proyecto Educativo Institucional.* https://doctorado.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/10/1.-Proyecto-Educativo-Institucional-UPN_Acuerdo-035-del-8-de-octubre-de-2020.pdf

Sobre los autores

Alexánder Cely Rodríguez

Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN), magíster en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Sus campos de investigación se relacionan con la educación geográfica, la formación docente, la ciudad, la literatura y la didáctica de la geografía. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC), de la Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía (REDLADGEO), de la Red Geoforo y de la Red de Educación Geográfica del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH).

Nubia Moreno Lache

Profesora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN), magíster en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Participa como docente hora cátedra en la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de Maestría en Estudios Sociales. Sus campos de investigación se relacionan con la educación geográfica, la formación docente, la ciudad y la literatura. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC), de la Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía (REDLADGEO), de la Red Geoforo y de la Red de Educación Geográfica del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH).

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda

Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC). Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, doctorando en Educación de la misma Universidad. Docente e investigador en el campo de la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. Indaga sobre el espacio público, la enseñanza de la ciudad y la salida de campo como estrategia pedagógica en la formación de docentes de ciencias sociales.

Juan Camilo Álvarez Naranjo

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Geografía mención Ambiental y Territorial por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Candidato a doctor en Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN-UDFJC). Sus investigaciones giran en torno a la geografía de la vivienda, la geografía urbana y el análisis socioespacial de las actuaciones en política habitacional. Asimismo, sus principales contribuciones a la educación geográfica se vinculan con el uso del lenguaje cartográfico en la formación docente.

Editorial Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en el 2026, en un momento cercano al centenario de la excursión escolar realizada el 13 de octubre de 1925, la cual nos ilustra que:

"Luego de tres días de alegría e interesantes recorridos, los excursionistas escolares deben retornar a sus poblaciones. Maravillados se van los menores al conocer la fría y enigmática Bogotá. Dentro de los recorridos, los estudiantes visitaron a Chapinero, las quintas y calles del sector, incluyendo la avenida Santiago de Chile y el Gimnasio Moderno. Además, visitaron la Plaza de Bolívar y el Banco de Colombia" (Diario *El Tiempo*, Hace 100 años, octubre 13 de 2025).

Evocar, reflexionar y aprender, como efectos de la mediación pedagógica de la salida de campo, ratifican, una vez más, su relevancia en la formación docente y ciudadana.

Esta obra propone una mirada profunda y renovada sobre el papel del trabajo de campo en la formación de docentes en ciencias sociales, particularmente en la enseñanza de la geografía. A partir de la sistematización de experiencias, se reconocen las salidas de campo como escenarios privilegiados donde el conocimiento se construye en diálogo directo con los territorios y sus habitantes.

A lo largo de sus páginas, el libro invita a comprender estas prácticas como experiencias formativas que articulan lo conceptual, lo metodológico y lo pedagógico. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, se analizan sus alcances, tensiones y posibilidades, destacando su valor como campo de conocimiento y como didáctica situada.

Evocar, reflexionar y aprender no son solo acciones, sino ejes que atraviesan la obra y orientan la construcción de saberes socioterritoriales en clave contemporánea. Así, los territorios se revelan como laboratorios vivos de pensamiento, donde la observación, la experiencia y la interacción permiten generar aprendizajes pluridimensionales: cognitivos, sociales, culturales y afectivos.

Esta publicación es, a la vez, una invitación a repensar y fortalecer las salidas de campo como instancias legítimas y necesarias en la educación superior, donde la geografía cobra vida y el aprendizaje se transforma en una experiencia significativa, crítica y compartida.

ISBN: 978-628-7851-68-9