

# Biblio3W

REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA  
Y CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Barcelona.  
ISSN: 1138-9796.  
Depósito Legal: B. 21.742-98  
Vol. XXI, núm. 1.155  
5 de abril de 2016



## Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano

Silvia Aparecida Sousa Fernandes  
Universidade Estadual Paulista  
silvia-sousa@uol.com.br

Diego García Monteagudo  
Universidad de Valencia  
diegar4@alumni.uv.es

Xosé M. Souto González  
Universitat de València  
Xose.manuel.souto@uv.es

### **Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano (Resumen)**

Las salidas de campo integran algunas de las principales estrategias didácticas y prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de diferentes disciplinas escolares. En la Geografía, numerosas publicaciones académicas y experiencias de enseñanza han sido divulgadas en eventos científicos, artículos y libros. Haremos aquí un estudio de cómo las salidas de campo o visitas de estudio han sido abordadas en la educación geográfica en los países ibero-americanos, en especial en los estudios realizados en Brasil y España. El objeto que queremos abordar en este estudio tiene como núcleo básico el Foro 21, realizado en el Geoforo Iberoamericano, iniciado en febrero de 2015. En él se discutían las salidas de campo como recurso empírico de investigaciones académicas y como estrategia didáctica. En consecuencia pretendemos evaluar las aportaciones diferentes y explicar su contexto teórico con el objetivo de elaborar una síntesis del debate y avanzar una reflexión crítica respecto a las visitas de estudio en sus aspectos metodológicos, didácticos y sus relaciones con el currículo escolar.

**Palabras clave:** Geoforo, Salidas de campo, prácticas pedagógicas, enseñanza de Geografía

### **Educação Geográfica e o trabalho de campo como estratégia didática: um estudo comparativo desde o Geoforo Iberoamericano (Resumo)**

O trabalho de campo ou visitas de estudo constituem algumas das principais estratégias de ensino e métodos de ensino utilizados pelos professores de diferentes disciplinas acadêmicas. Em geografia, muitas pesquisas acadêmicas e experiências de ensino têm sido relatadas em eventos científicos, artigos e livros. Faremos aqui um estudo de como o trabalho de campo ou visitas de estudo foram abordados na educação geográfica nos países ibero-americanos,

especialmente em estudos realizados no Brasil e na Espanha. O objeto que queremos abordar neste estudo é o núcleo básico Forum 21, realizado na Ibero-americana Geoforo, lançado em fevereiro de 2015. O tema que queremos abordar neste estudo tem como referencia o Foro 21, realizado no Geoforo Iberoamericano, iniciado em fevereiro de 2015. Nele se discutiu o trabalho de campo como recurso empírico em pesquisas acadêmicas e como estratégia didática. Pretendemos, por tanto, avaliar as diferentes contribuições e explicar seu contexto teórico, como o objetivo de elaborar uma síntese do debate e contribuir com uma reflexão crítica sobre as visitas de estudo em seus aspectos metodológicos, didáticos e suas relações com o currículo escolar.

**Palavras chave:** Geoforo, trabalho de campo, práticas pedagógicas, ensino de Geografia

### **Geographical Education and field trips as a teaching strategy: a comparative study from the Iberoamerican Geoforo (Abstract)**

Field trips make up some of the main teaching strategies and teaching methods used by teachers from different academic disciplines. In geography, many academic publications and teaching experiences have been reported in scientific events, articles and books. In this paper is a study of how field trips or study visits have been published in the geographical education in the Ibero-American countries, especially in studies performed in Brazil and Spain. The object we want to address in this study is the basic core Forum 21, held at the Iberoamerican Geoforo, launched in February 2015. In the field trips and empirical academic research resource and as a teaching strategy were discussed. Therefore we intend to evaluate the different contributions and explain their theoretical context with the objective of developing a synthesis of the debate and move a critical reflection on study visits in their methodological, didactic and their relationships with the school curriculum aspects.

**Key words:** Geoforo, field trips, teaching methods, teaching Geography

Desde su institucionalización, la Geografía como materia escolar ha buscado explicar las relaciones entre el ser humano y el ambiente ecológico en el que se desarrollan sus funciones vitales. Para poder verificar algunos problemas sociales y ambientales de las relaciones ecosistémicas se acude “al laboratorio vivo”<sup>1</sup> de la Geografía: los trabajos de campo. Igualmente desde las propuestas iniciales de la didáctica se ha insistido en las salidas escolares como alternativa educativa a la tradición magistral del aula.

La importancia del tema de formación de profesores e innovación pedagógica despierta el interés de los investigadores en diferentes países. En el caso específico de la Geografía una de las perspectivas abarca desde la valoración de las técnicas y métodos propios del saber geográfico, entre los cuales están la lectura e interpretación del paisaje, hasta las visitas de estudio y la cartografía. En este artículo vamos a comparar algunas experiencias realizadas y valoradas en Brasil y España.

El trabajo de campo se encuentra presente en los estudios geográficos desde los orígenes de esta ciencia. La sistematización de la geografía clásica, a finales del siglo XVIII, exigía a los geógrafos la necesidad de proponer un método y un campo de trabajo científico que se consolida en este momento como parte del método de investigación geográfica. Las expediciones geográficas, independientemente o con el apoyo de la *Royal Geographical Society* (en Inglaterra y Francia, por ejemplo), son

---

<sup>1</sup> Ver R. Lock, 1998

representativas de la importancia de los estudios de campo como recurso metodológico para el reconocimiento y la caracterización de los paisajes. Ruy Moreira<sup>2</sup> discute las matrices clásicas procedentes de los aspectos más destacados del pensamiento geográfico como la contribución de Humboldt en la clasificación y corografía de paisajes, desde las excursiones y la presencia de Ritter en la presentación del método comparativo Geografía. Para este autor, una característica común a los geógrafos europeos hasta finales del siglo XIX, la geografía de los fundadores, y la geografía clásica, es el estudio de la sociedad y de la naturaleza en sus relaciones ambientales. Geógrafos fundadores, como Ritter y Humboldt, consideran la base física y su interacción con la vida del hombre para caracterizar los paisajes, el análisis de la relación entre el ser humano y la naturaleza y representan, además, el trabajo de campo como el laboratorio de la base de pruebas, el método por excelencia para la identificación, reconocimiento y diferenciación de paisajes.

El método geográfico de las visitas tiene una tradicional sistematización en la Geografía clásica. Tras la especialización y división de la geografía, que se consolida en el siglo XIX, con la división de las ramas de la Geografía Física y Geografía Humana, se contraponen la Geografía regional, que pretende investigar la relación ser humano / naturaleza, reafirmando, por tanto, la región y el espacio individual como pensamiento geográfico clásico. De esta manera el campo de la investigación y los viajes de estudio se han instituido como parte del método apropiado de la ciencia geográfica. Uno de los geógrafos franceses que representa esta tradición es Eliseo Reclus, quien al regresar a Francia después de un período de exilio en los Estados Unidos, se dedica a estudiar la relación ser humano / naturaleza, mediada por la técnica y la acción humana. Estas investigaciones sobre las excursiones de un día ocupan los años del período 1859-1862<sup>3</sup>.

Por otra parte, la investigación de campo como recurso didáctico tiene características específicas y se diferencia de la investigación en el campo como método de investigación. Como recurso didáctico, los viajes de estudio serían equivalentes a las clases abiertas, ya que es posible reunir la teoría y la práctica, reflexionar sobre el contexto y el tema observado y, sobre todo, sistematizar el conocimiento y formular conceptos<sup>4</sup>. Numerosos investigadores han destacado el trabajo de campo como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía, entendiéndola como un paso fundamental para la comprensión del espacio geográfico<sup>5</sup>. Hemos de precisar que debido a los límites de este artículo, nos hemos centrado en buscar sólo los publicados en revistas científicas de Brasil y España, pues es muy extensa la producción bibliográfica sobre el tema en la investigación a partir de ensayos, tesis doctorales y artículos científicos publicados anualmente en eventos académicos.

Según Cavalcanti<sup>6</sup>, el trabajo de campo debe ser valorado como un procedimiento para la enseñanza de la Geografía y entendido como una herramienta importante que facilita la comprensión del espacio geográfico. Dicho trabajo requiere una planificación y el cumplimiento de sus pasos esenciales, desde la definición del tema, la delimitación de

---

<sup>2</sup> Moreira, 2008.

<sup>3</sup> Zaar, 2015.

<sup>4</sup> En las propuestas del padre Feijóo en la España del siglo XVIII y en las de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) del siglo XIX podemos encontrar ejemplos significativos

<sup>5</sup> Cavalcanti, 2002; Oliveira y Assis, 2009; Fernandes, 2010; Silveira, Crestane y Frick, 2014; Fernandes y Lastória, 2015

<sup>6</sup> Cavalcanti, 2002.

los lugares que serán parte de la visita, la elaboración de un guión y los aspectos teóricos que deben ser considerados durante la excursión. Estos procedimientos también son valorados por Silveira, Crestani y Frick<sup>7</sup> al tratar el campo de las excursiones de clase y añadir la fase posterior a la materia; es decir, la vuelta a las actividades en clase para reflexionar sobre los temas estudiados en el análisis de campo y sobre los datos recogidos en el medio exterior al centro escolar, como la última fase de estudio.

Debe destacarse que en Brasil hay una discusión semántica y metodológica en torno a las visitas de estudios. En las décadas de 1980 y 1990 las denominaciones más recurrentes en la literatura y manuales didácticos fueron “el estudio del medio” o “el trabajo de campo”. En los años 2000, se refuerza el debate sobre las visitas de estudio como estrategias didácticas, denominadas entonces como “clase de campo”.

El estudio del medio *“é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender”*<sup>8</sup>. En ese sentido, el estudio del medio exigiría la integración de las asignaturas escolares en el reconocimiento y lectura del espacio geográfico. En el manual de Pontuschka, Paganelli y Cacete<sup>9</sup> se destaca la dimensión procesual de los estudios del medio, que implicaría en las siguientes etapas: a) *el encuentro de los sujetos sociales*: la identificación del colectivo de profesores que impartirá la actividad, la movilización de la comunidad escolar, la definición de los objetivos de estudio en su relación con el currículum escolar de las asignaturas involucradas; b) *visita preliminar y opción por el recorrido*: definición de las áreas de estudio, del guión que se establecerá y del eje orientador de la visita; c) *planeamiento*: abarca la definición de las etapas de la visita y la post-visita con los estudiantes a partir de los objetivos del estudio, la elaboración del guión de observaciones y encuestas ; d) *elaboración del ‘cuaderno de campo’*: dicha herramienta debe registrar el proceso de observación con los registros escritos de las observaciones y encuestas, dibujos y mapas de los lugares visitados, además de las notas sobre el campo; e) *investigación de campo como reveladora de la vida*: realización de las actividades de campo, registro de observaciones en el cuaderno de campo, interpretación y lectura de los lugares de estudio. Señalamos que, para las autoras, el trabajo de campo en si mismo es una de las etapas del estudio del medio: la etapa cinco (e), que se dedica a la recogida y catalogación de datos y a la visita de los lugares de estudio.

La clase de campo o clase en el campo, a su vez, va más allá del trabajo de observación, si bien no prescinde de él, pues el estudio empírico abarcaría la etapa de recogida de datos en la visita, mientras la clase de campo *“[...] é uma atividade extrassala/extraescola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades. É um movimento que tende a elucidar sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido. [...] instiga a*

---

<sup>7</sup> Silveira, Crestani y Frick, 2014.

<sup>8</sup> “es una metodología de enseñanza interdisciplinaria que ambiciona desvelar la complejidad del espacio determinado extremadamente dinámico y en constante transformación, cuya totalidad difícilmente una asignatura escolar aislada podrá comprender”. Ver: Pontuschka, Paganelli y Cacete, 2007, p. 173.

<sup>9</sup> Ver Pontuschka, Paganelli y Cacete, 2007, p. 175-180.

*aula em campo, antes de tudo, compreender as diferenciações entre as paisagens dos livros didáticos e as paisagens vivenciadas in loco.*"<sup>10</sup>

Ese esfuerzo de diferenciación entre el estudio del medio, clases de/en el campo y el trabajo de campo, en la concepción de los investigadores brasileños tiene por objetivo reflexionar teóricamente, basándose en las investigaciones sobre didáctica, acerca de la estrategia de enseñanza que se consolida como práctica recurrente en la enseñanza de la Geografía, tanto en la enseñanza básica como en la educación superior. Responden, en cierto modo, a las críticas señaladas en las recientes investigaciones que muestran la banalización de las actividades de campo como estrategia didáctica que se limitaría a reconocer los paisajes y no a la reflexión sobre la producción del espacio geográfico.

A pesar de ese debate, en el presente artículo utilizaremos el vocablo *visita de estudio* para designar a todas las prácticas pedagógicas que abarquen el estudio de los paisajes locales por medio de salidas al campo, con la intención de investigar, reconocer e identificar las contradicciones de la producción del espacio geográfico. Metodológicamente, las visitas de estudio implican la realización de un estudio previo del área que va a ser visitada y del planeamiento de las acciones de campo, la visita de estudio propiamente dicho, y las actividades post-campo, que agrupan el análisis de datos, la elaboración de síntesis e informes de campo que puedan ser presentados en formato de texto, fotografías, vídeos, exposiciones, portafolios. Sea en la enseñanza básica (primaria y secundaria) o en la educación superior, 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.

El trabajo de campo como estrategia didáctica fue debatido en el número descriptivo de la revista *Boletim de Geografia*, editado por la Associação Brasileira dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo, en 2006. Algo semejante sucede en España a través del Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, que en el año 1997 edita el número 2 de la revista *Didáctica Geográfica* dedicada monográficamente a los trabajos de campo. En la revista brasileña se encuentra una importante contribución al debate en la reedición del artículo de Yves Lacoste. Publicado originalmente en 1977, en la revista *Heródote*, Lacoste teje una crítica a las investigaciones que se realizan en las Ciencias Sociales y en la Geografía, en las cuales los investigadores se comportan como objetos y no como sujetos investigadores al analizar datos cuantitativos sin investigar directamente el medio local, la región y la realidad estudiada. Con otra perspectiva analítica, Serpa aborda la importancia del trabajo de campo como método de investigación, pues posibilita "*revelar [...] as diversas possibilidades de recortar, analisar e conceituar o espaço, de acordo com as questões, metas e objetivos definidos pelo sujeito que pesquisa.*"<sup>11</sup> En ese sentido, cabe al investigador definir los límites espaciales del abordaje y recurrir a los datos

---

<sup>10</sup> "[...] es una actividad extraclase/extracurricular que involucra, concomitantemente, contenidos escolares, científicos (o no) y sociales con la movilidad espacial; realidad social y su complejo amalgamado material e inmaterial de tradiciones / novedades. Es un movimiento que propende a elucidar sensaciones de extrañeza, identidad, fealdad, belleza, sentimiento e incluso rebeldía de lo que es observado, entrevistado, fotografiado y recorrido. [...] Estimula la clase en el campo, ante todo, comprender las diferencias entre los paisajes de los libros didáticos y de los paisajes vivenciados en el lugar". (Oliveira y Assis, 2009, p. 197-198)".

<sup>11</sup> "desvelar [...] las diversas posibilidades de recortar, analizar y conceptualizar el espacio, de acuerdo con las cuestiones, metas y objetivos definidos por el sujeto que investiga." (Serpa, 2006, p. 10).

primarios, en caso de que la escala sea local/regional, y a las fuentes secundarias, con datos organizados por las instituciones públicas o de planeamiento, cuando las investigaciones se refieren a los análisis macro y entre diferentes niveles escalares.

En el ámbito de las estrategias didácticas en la enseñanza básica, las visitas de estudio pueden posibilitar el análisis entre diferentes niveles escalares, en la medida que los lugares visitados reúnan tiempos históricos diversos para el análisis. Callai reafirma la importancia entre los niveles escalares para que se construya la noción del espacio geográfico local. La autora teje una crítica a la idea ampliamente difundida en la didáctica y metodologías de enseñanza en los años 1980, de que los niños aprenden en niveles jerárquicos, algo que impediría la comprensión de los espacios y fenómenos alejados del contexto local<sup>12</sup>.

En los cursos de formación de profesores de Geografía, a su vez, las visitas de estudio como estrategia didáctica contribuyen no solo a permitir la comprensión de los procesos de producción del espacio geográfico a lo largo del tiempo, sino también, y fundamentalmente, reflexionar sobre las metodologías y procedimientos de la enseñanza. En esta etapa de formación, los jóvenes estudiantes y futuros profesores ya tienen capacidad para elaborar competencias y conceptos geográficos, una destreza que les permite una observación con más profundidad de los componentes espaciales y la valoración del trabajo de campo como procedimiento didáctico. En esa etapa de formación, cabe realizar el trabajo de campo en todas sus fases<sup>13</sup>, más allá de las etapas a las que tiene acceso el estudiante de las enseñanzas básica y secundaria.

Como parte de la formación de profesores, se vuelve imprescindible la discusión de la relación entre currículo y estrategias didácticas, como es el trabajo de campo. En efecto, se entiende que 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. Se trata, por tanto, de reflexionar acerca de cuáles son las competencias necesarias de los profesores en el ejercicio de la docencia.

Goergen<sup>14</sup> afirma que las tradicionales competencias del profesor (el dominio de los conocimientos, los métodos de enseñanza, la administración de clase, las técnicas evaluativas, las formas convencionales de lectura), aunque sean actuales e indispensables, son insuficientes para los contextos de la sociedad contemporánea, caracterizada por las condiciones profundamente transformadoras y por la presencia avasalladora de los medios de comunicación, de la informática, de las redes, de la velocidad, de la incertidumbre y de la moda. El autor señala que la formación de profesores necesita contemplar aspectos que extrapolan los saberes específicos de la docencia, puesto que educar no se resume al dominio del método científico-tecnológico: involucra, además, una dimensión ética, cultural y política de la práctica educativa. El hilo conductor del trabajo docente necesita, por fin, considerar las demás dimensiones del ser humano, con el objetivo de superar el aspecto extremadamente productivista e instrumental del modelo epistémico moderno. En este sentido el trabajo de campo permite conocer los problemas percibidos y vividos por las propias personas que transforman el medio, lo que facilita un ejercicio de empatía con el alumnado.

---

<sup>12</sup> Ver Callai, 2005; Callai, 2012.

<sup>13</sup> Conforme mencionamos aquí, esas etapas son las destacadas por Pontuschka, Paganelli y Cacete, 2007; Oliveira y Assis, 2009 (ver supra).

<sup>14</sup> Goergen, 2006.

Una de las competencias docentes mejor considerada es la capacidad de reflexión crítica acerca de la práctica misma, que puede conducir al perfeccionamiento y a las innovaciones de la enseñanza. En Brasil y España tal debate se viene llevando a cabo en el ámbito de formación inicial y continua de profesores, algo que implica la reflexión sobre la articulación entre los procesos educativos y el currículo escolar en la enseñanza básica obligatoria. La mayor dificultad está justamente en llevar a cabo el ejercicio de reflexión sobre la práctica y promocionar los avances, pues lo que en general se constata es la descripción de la práctica y no la reflexión sobre ésta. Al reflexionar en lo tocante al trabajo de campo como estrategia didáctica en sus múltiples dimensiones (metodológicas, relaciones con el curriculum y el resultado de las relaciones de producción el espacio), creemos que es posible superar tales dificultades y contribuir a la innovación de la enseñanza de la Geografía. La necesidad de contrastar las observaciones realizadas en una visita con las vivencias de las personas que habitan dicho lugar aumenta la valoración crítica de la producción espacial.

### **Las aportaciones de la plataforma online de Geo Crítica: la multiplicidad de los itinerarios**

La plataforma *Geo Crítica* cuenta con algunas entradas que hacen referencia a las salidas de campo. Tan solo dos de sus revistas (*Biblio 3W* y *Scripta Nova*) contienen artículos referidos a los itinerarios urbanos, los ítems más significativos que podemos relacionar con las salidas de campo. Aunque aparecen algunos campos referidos a las expediciones, nos vamos a centrar en los itinerarios, en concreto, los itinerarios urbanos, y algunas referencias más sutiles a los itinerarios culturales.

Por lo que respecta a los itinerarios urbanos, una de las primeras publicaciones se centra en el barrio de Gràcia de la ciudad de Barcelona<sup>15</sup>. En el artículo de Bohigas y Montenegro<sup>16</sup> se nos muestra la diversidad de aspectos físicos, sociales y culturales que pueden trabajarse en una escala local, en este caso, en el casco histórico del barrio de Gràcia. Bajo un enfoque histórico que se centra en los cambios urbanos, se subrayan las buenas condiciones naturales del territorio de Gràcia para ser urbanizado, tras el desmantelamiento de la muralla de Barcelona a partir de 1852. El proceso de urbanización de este barrio se vio favorecido por el recorrido de los cursos esporádicos de agua, que favorecieron el trazado de los principales ejes de comunicación y de comercio. El recorrido que se ha planteado como un hilo laberíntico (hilo de Ariadna) consta de dos partes (la primera con seis paradas y la segunda que consiste en recalcar los aspectos más relevantes de la primera), pretende enfatizar el paisaje urbano (plano, parcelario, edificación y percepción) y dar a conocer los cambios sociales y económicos que todavía en la actualidad se pueden reconocer en sus calles y en sus gentes. Son propuestas de innovación que están muy vinculadas al trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y a los Institutos Municipales de Educación, como diremos más tarde.

---

<sup>15</sup>Se trata de un recorrido urbano que los mismos autores (Glòria Bohigas y Jorge Montenegro) prepararon para la asignatura “El espacio interno de la ciudad”, que impartía el profesor Horacio Capel, a finales de la década de 1990, a los alumnos de la licenciatura en Geografía de la Universidad de Barcelona.

<sup>16</sup> Bohigas y Montenegro, 2000.

El siguiente itinerario urbano, planteado por Carlos Sánchez y Julia Vázquez<sup>17</sup>, está centrado en el Parque de la Ciutadella de Barcelona. Los autores advierten de la necesidad de sintetizar la información aportada por otras investigaciones sobre ese espacio que se han propuesto presentar bajo un enfoque didáctico, ya que está diseñado para realizarse en un intervalo de tiempo (3-4 horas) para cualquier grupo de edad, y con diversas finalidades (lúdica, entretenimiento, culturización..). A diferencia del anterior, el espacio acotado se ubica en el centro de la ciudad de Barcelona, por lo que se van a combinar la tranquilidad de dicho espacio, con la visita a diferentes tipologías de edificios, esculturas, monumentos y bustos, que se encuentran en el interior del parque.

El inicio del itinerario desde el Passeig de Lluís Companys, posibilita el acceso desde diversas líneas de metro (línea 1) y siete de autobús que proceden de otros barrios de la ciudad de Barcelona, como se ha señalado en el mismo artículo. Desde el punto de vista urbano, destacan que el diseño del maestro Josep Fontseré, tuvo en cuenta la integración del parque en el entramado urbano de la ciudad de Barcelona en el futuro, tal y como se ha acabado produciendo con el Passeig de Picasso, por citar solo uno de los casos más relevantes. Al mismo tiempo, este itinerario permite conocer la transición urbana desde épocas pretéritas (Mercado y Rambla de Born, Basílica de Santa María del Mar) hasta la época reciente, con la proliferación de nuevos edificios residenciales. En cualquier caso, el itinerario tiene un marcado carácter cultural que enfatiza la importancia del patrimonio monumental y cívico, y su integración sutil en la trama urbana más reciente.

Estos itinerarios urbanos siguen la estela de la tradición de la innovación pedagógica en España, y más particularmente en Cataluña, que se desarrolla ya desde los decenios finales del siglo XIX. Así debemos destacar las propuestas innovadoras en el caso de la ILE<sup>18</sup>, que es todavía visible en los momentos finales del siglo XX, si bien desde una posición más técnica<sup>19</sup>. Igualmente desde una posición institucional debemos considerar en España los trabajos que se desarrollan en el medio urbano, en especial en lo referido a los itinerarios y trabajos de campo generados en el seno del movimiento que se ha conocido como Ciudades Educadoras<sup>20</sup>, donde los Institutos Municipales de Educación y los Institutos de Ciencias de la Educación han tenido un papel protagonista, así como organizaciones más específicas como el Institut d'Ecologia Urbana de Barcelona.

Mención aparte merece la consideración sobre los itinerarios culturales. En la década de los noventa surgió el interés por esta categoría patrimonial. Se ha relacionado directamente la inscripción del Camino de Santiago en la Lista del Patrimonio Mundial en 1993, para que al año siguiente Icomos<sup>21</sup> comenzase un intenso proceso de difusión conceptual que desembocaría en la creación de un Comité Científico Internacional Especializado en estos contenidos (CIIC) y la aprobación por parte de este organismo de la *Carta Internacional de los itinerarios culturales* en 2008. La definición de esta organización de patrimonio define los itinerarios culturales como “toda vía de comunicación terrestre, acuática, o de otro tipo, físicamente determinada y caracterizada por poseer su propia y específica dinámica y funcionalidad histórica al servicio de un fin concreto y determinado”, de manera que deben cumplir tres requisitos fundamentales:

---

<sup>17</sup> Sánchez y Vázquez, 2002.

<sup>18</sup> Así lo reflejan los estudios de N. Ortega (2001)

<sup>19</sup> Véase el ejemplo de García Ruiz, 1994

<sup>20</sup> Un balance relevante para nuestro propósito lo encontramos en el artículo de M. Tatjer (1995) en relación con las propuestas didácticas de estudio del medio urbano.

<sup>21</sup> ICOMOS es el acrónimo de *International Council on Monuments and Cities*



- a) “Ser resultado y reflejo de movimientos interactivos de personas, así como de intercambios multidimensionales, continuos y recíprocos de bienes, ideas, conocimientos y valores entre pueblos, países, regiones o continentes, a lo largo de considerables períodos de tiempo.
- b) Haber generado una fecundación múltiple y recíproca, en el espacio y en el tiempo, de las culturas afectadas que se manifiesta tanto en su patrimonio tangible como intangible.
- c) Haber integrado en un sistema dinámico las relaciones históricas y los bienes culturales asociados a su existencia”.

Con esta propuesta se incide en que los itinerarios culturales son una categoría patrimonial más compleja que otros caminos patrimoniales, que requieren realizar consideraciones culturales diferentes de cara a lograr la cualificación de los territorios que atraviesan.

También en este caso podemos encontrar unos precedentes históricos en los procesos de innovación y mejora educativa en los tiempos de inicio del siglo XX. Este planteamiento cultural educativo, que trasciende los límites de las aulas escolares, coincide con las experiencias que se han desarrollado en los sindicatos del primer tercio del siglo XX, en especial en las Casas del Pueblo y en los Ateneos Libertarios<sup>22</sup>, donde las excursiones entraban dentro de los objetivos más genéricos de amor a la naturaleza y que incidió en la traducción y difusión de obras de insignes geógrafos como Eliseo Reclus<sup>23</sup>. Otras organizaciones patrimoniales como el Consejo de Europa, sin embargo, no han tenido en cuenta estos requisitos a la hora de definir los itinerarios culturales. En su programa homónimo se reconocen 29 itinerarios culturales, donde la definición de los criterios adoptados es muy semejante a los fijados por Icomos-Unesco.

Desde el punto de vista espacial, se han remarcado las heterogeneidades de los itinerarios culturales, tanto longitudinal (el camino va atravesando espacios diferentes, cambiantes y diversos como resultado de la presencia de aspectos físicos y elementos urbanos) como transversalmente, especialmente importante esta última por los condicionantes que imponen la forma y la adecuación del camino, así como los paisajes que la integran. Con estos elementos se manifiesta la diversidad de criterios para la protección y gestión de los itinerarios culturales.

En definitiva, los itinerarios culturales atraviesan territorios diversos y forman parte del paisaje, aunque son una realidad cultural que han acabado constituyéndose en una señal de identidad de los espacios que recorren, a partir de antiguas vías que los han ido conformando. Por todo ello son considerados como un patrimonio y como un recurso territorial.

## **Las valoraciones sobre los temas realizados en el Geoforo Iberoamericano: Foro 21 sobre las salidas de campo**

El Geoforo Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad cuenta, a fecha de 31 de octubre de 2015, con 21 foros en los que diferentes miembros de la comunidad

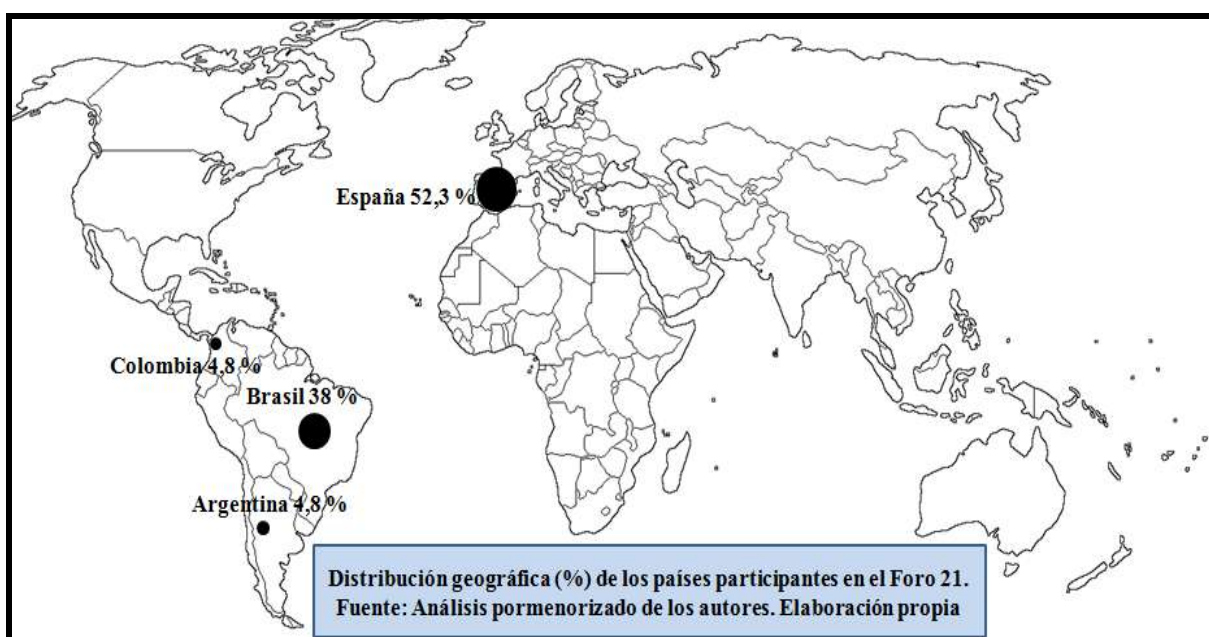
---

<sup>22</sup> Ver Navarro Navarro, 2002

<sup>23</sup> Nos ha resultado de gran interés el trabajo de T. Vicente, 1983

educativa, formal y no formal, intercambian ideas y opiniones sobre temas relacionados con la enseñanza de la geografía. El último de estos foros fue creado el 8 de febrero de 2015 por uno de nosotros, a raíz de una salida de campo por el cauce del río Turia de la ciudad de Valencia, planteada por el profesor Xosé Manuel Souto a los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia, en el curso 2014/2015. Se trata del Foro 21 titulado “Las salidas de campo”, que versa sobre las salidas de campo en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Desde el inicio del foro y hasta el final de octubre del año 2015 se realizaron 115 comentarios<sup>24</sup> y respuestas de estudiantes, profesores e investigadores que tenían la expectativa de compartir experiencias de enseñanza. Las intervenciones, según las procedencias, consolidan las redes locales, con aportes desde Bogotá (Colombia), Valencia y Zaragoza (España), Buenos Aires (Argentina), Ribeirão Preto, Marília y Porto Alegre (Brasil). El mayor número de participantes españoles se debe al impulso que se ha desarrollado desde la Universitat de València a través de los estudios de Grado y Postgrado<sup>25</sup> (figura 1).



**Figura 1. Personas participantes en el debate del Foro 21 hasta el 31 de octubre de 2015**  
Fuente: Elaboración propia con datos del Foro 21 del Geoforo Iberoamericano

Desde unos postulados teóricos planteamos las salidas de campo como una estrategia didáctica que permite lograr un aprendizaje significativo de los conocimientos que se enseñan en las aulas de geografía. De esta manera los alumnos ponen en práctica las ideas que han desarrollado en clase y consiguen una representación mental más compleja de los nuevos conocimientos. De hecho, algunos autores han comparado las

<sup>24</sup> Esta cantidad aumentaba hasta 161 participaciones al final del mes de noviembre y más de 1500 visitas registradas en dicho foro.

<sup>25</sup> Aunque las intervenciones del alumnado sea desigual se ha comprobado que este tipo de opiniones puede provocar un debate fructífero entre alumnos y docentes de diversos países, como lo revela el elevado número de participaciones y las réplicas que se han producido en algunas entradas.

salidas de campo con un *laboratorio abierto*<sup>26</sup>, donde pueden llevarse a cabo la observación, el análisis, la síntesis, la autonomía y la interpretación de los fenómenos geográficos tanto explícitos como implícitos a la realidad del ser humano. De esta manera los alumnos son educados en la adquisición de competencias, que les acompañarán durante toda su vida.

En el planteamiento inicial del foro 21 hemos recopilado una síntesis de las principales corrientes geográficas que han desarrollado las salidas de campo, si bien la geografía siempre ha estado ligada al viaje y a la exploración<sup>27</sup>. Así, comenzaríamos con las exploraciones geográficas de los siglos XV y XVI, y los viajes de Alexander von Humboldt (1769-1859) cuya finalidad era la de conocer y descubrir nuevos territorios que eran estudiados a partir de modelos comparativos basados en el cotejo de áreas geográficas. Esta misma metodología fue utilizada por Karl Ritter (1779-1859) y fue plasmada en su obra *Erdkunde* (1883-1839), bajo una óptica histórica que permitía conocer los cambios en el medio físico. En el primer tercio del siglo XIX, se fueron creando las Sociedades Geográficas (la primera fue en París en 1862 y fueron creciendo hasta 62 en 1890), un medio para que se desarrollen otros estudios a cargo de los propios exploradores (topógrafos, geólogos, cazadores, colonos agrícolas, comerciantes, ganaderos) que se sustentaban en las sociedades científicas, mercantiles y misionales, o simplemente eran mandados por los gobiernos de sus países para conocer los territorios desde un punto de vista corográfico.

A partir de 1950, la cuantificación y el estudio de procesos fueron un acicate para que los estudios de campo desarrollaran mediciones y técnicas experimentales, en campos como la geomorfología dinámica, la meteorología y los riesgos naturales. El incremento de trabajos de corte numérico por parte de los geógrafos físicos, hizo que las investigaciones en geografía humana optaran por introducir el subjetivismo y la valoración de las fuentes de conocimientos particulares y artísticos en sus estudios. Podemos citar los trabajos de William Bunge (Geografía Radical), de Kevin Lynch (Geografía de la Percepción y del Comportamiento) y de A. Buttimer (Geografía Humanista), como ejemplos en los que se ha utilizado el trabajo de campo.

En la actualidad, disponemos de muchos medios para desplazarnos y las redes sociales nos brindan la posibilidad de comunicarnos y organizar salidas de campo a diferentes niveles y con personas distintas (agricultores, ganaderos, miembros de asociaciones culturales...); el contacto con el territorio forma parte en la construcción social de la Geografía. Sin embargo permanece el desafío de entender los motivos que utilizan las personas para organizar de una determinada manera el paisaje.

El Foro 21 recibió hasta final de octubre 115 contribuciones (comentarios y respuestas) provenientes de los países iberoamericanos. Brasil, Colombia, España y Argentina fueron los que más participaran del debate, tal y como hemos reflejado en la figura 1. De la lectura pormenorizada de los comentarios recogidos en dicho foro, podemos avanzar algunas líneas de análisis en relación con lo ya comentado: la salida de campo como estrategia didáctica; que se puede subdividir en el componente metodológico y en el aspecto logístico. A dicho planteamiento se han sumado algunos investigadores colombianos como Aléxander Cely y Camilo Lombo. El primero destaca el surgimiento de emociones previas y posteriores a las salidas de campo, así como el trabajo con las

---

<sup>26</sup> Lock, 1998.

<sup>27</sup> Capel, 1985.

percepciones sociales de un alumnado, al que se le insta a aprender sobre espacios alejados del espacio vivido, a los que no podrían acudir por su propia cuenta, ya que la diversidad de situaciones particulares, actúan como un obstáculo al desarrollo de estas visitas de estudio. El segundo aporta un relato que subraya la importancia de la salida de campo como una estrategia didáctica que permite conocer los paisajes naturales y las relaciones sociales que se dan en ellos, de manera crítica, activa y reflexiva. En cualquier caso, ambos docentes ponen de relieve que las salidas de campo son una herramienta didáctica que posibilita la enseñanza y el aprendizaje de unos conocimientos geográficos, aplicable a cualquier nivel de formación, permitiéndose la contrastación entre lo teórico y los fenómenos físicos y sociales que ocurren en la realidad.

El aumento en el número de participaciones nos ha obligado a establecer una categorización de las mismas, lo cual es complejo y necesita de un método de contraste público. Así hemos querido establecer una taxonomía de las intervenciones en relación con la temática abordada. Por una parte son las emociones, sentimientos y expectativas que se desarrollan por parte de los alumnos (a veces futuros docentes) respecto a las salidas escolares, en tanto que supone la evocación de la memoria anecdótica y al mismo tiempo un deseo de buscar la motivación del aprendizaje. En segundo lugar existen intervenciones que reflejan la necesidad de incidir educativamente para impugnar los estereotipos que se generan sobre el espacio y que, en más de una ocasión, generan un determinado comportamiento humano. En tercer lugar se realizan aportaciones que reflejan la multitud de contenidos educativos que aparecen en el análisis del medio, considerado como un territorio que se analiza. En cuarto lugar hemos clasificado las opiniones que hacen referencia a la logística y los medios necesarios para desarrollar las visitas (transporte, recursos cartográficos, informáticos) Finalmente existen referencias a las estrategias didácticas para facilitar la motivación del aprendizaje desde lo que se conoce vulgarmente como metodología activa. Ello lo podemos plasmar en el cuadro 1, donde hemos seleccionado algunas frases a modo de ejemplos, que hemos entendido significativos de la selección realizada.

Somos conscientes de la dificultad de establecer estas categorías, que hemos sometido a contraste de otro investigador<sup>28</sup>. Así su intervención nos hizo aumentar el número de categorías, pues nos señaló la importancia del análisis del marco legal relacionado con el análisis del medio, donde las salidas al medio implican una interpretación y replanteamiento legal. Algunos alumnos/as mencionan la importancia del currículo en estos temas; por ejemplo, como es en la relevancia que debe tener la interdisciplinariedad en las salidas, ya que la fragmentación del currículo nos lleva a modelos de aprendizaje que difícilmente llegan a adaptarse al entorno y a la normativa legal transversal de las competencias; es por eso que debemos apostar por fomentar el pensamiento holístico<sup>29</sup>. Además también sabemos de la complejidad de las opiniones que encuentran más de una categoría, por lo que una participación puede aparecer en dos categorías. Sin embargo, esta clasificación nos ha permitido avanzar en la explicación de las opiniones que se han recogido, lo que supone una manera de considerar las representaciones sociales que aparecen en relación a esta estrategia didáctica.

---

<sup>28</sup> Este investigador es el profesor doctor Juan Carlos Colomer Rubio, de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, a quien hemos de reconocer su esfuerzo y dedicación a la labor de lectura de todos los comentarios y el contraste con la clasificación que habíamos establecido.

<sup>29</sup> Comentario que realizamos en relación con la intervención de Anna Gil-Mascarell (ver cuadro 1)

**Cuadro 1**  
**Clasificación de las entradas del Foro 21 hasta 31 de octubre de 2015**

	<b>Espacio vivido con emociones</b>	<b>Espacio percibido con estereotipos</b>	<b>Elementos y factores explicativos del medio</b>	<b>Aspectos logísticos de las salidas escolares</b>	<b>Estrategias didácticas para intervenir en el marco escolar</b>	<b>Interpretación desde la normativa legal escolar</b>
Ejemplos de casos	Que todo lo que han aprendido lo enseñarán a otros porque lo han vivido con mucha emoción, de eso estoy completamente seguro. <b>A. Cely</b>  mas os alunos podem apreender o conceito a partir de odores, sons, sabores e sensações que podem viver em uma aula fora de sala. <b>Sonara</b>	En Boyacá, en los campos” como cita nuestro himno nacional, se puede encontrar un puente, aquel en donde 14 monumentos nacionales <b>C. Lombo</b>	Objetivo conhecer, coletar informações e analisar diversos aspectos culturais, sociais, ambientais e econômicos de um ambiente específico. <b>I. da Silva</b>	al debate pedagógico le podemos agregar los aspectos organizativos y logísticos. <b>N.Palacios</b>  Buscar salidas económicas interesantes para los alumnos y convencer a familias y centros de las ventajas de las salidas de campo <b>Diego Montero</b>	Los intercambios institucionales como práctica innovadora de la Educación Geográfica en el nivel superior. <b>Dra. Diana Durán</b>	Atendiendo a lo dispuesto en las leyes educativas, las salidas de campo deberán estar aprobadas por el Consejo Escolar a principio del curso académico. Esto quiere decir que primero de todo, el docente debe tener una correcta programación didáctica  <b>Víctor Cubas</b>
	Esta alegría sería el inicio de una aventura en donde recorrer el espacio geográfico era lo más importante. <b>C. Lombo</b>	Como objetivo, busquei levar aos alunos um pouco sobre sua origem, abordando cultura afro, preconceito racial, entre outros, para que os alunos pudessem ter uma outra visão à respeito do meio e o mundo em que ele(a) vive  <b>I.Coelho</b>	são o caminho para compreender a problemática localidade, por exemplo, que são tratados, muitas vezes, de forma abstrata em sala de aula	Moltes vegades, no escoltem bé la persona que parla pel vent, el trànsit i el soroll d'ambient en general. <b>Martínez Carrió</b>	Va ser s'invertiren els papers i passarem nosaltres a guiar la sessió comentant diferents aspectes. <b>Edu G.</b>	Destacar la relevancia que debe tener la interdisciplinariedad en las salidas, ya que la fragmentación del currículo nos lleva a modelos de aprendizaje que difícilmente llegan a adaptarse al entorno,..., es importante que el proyecto se lleve a cabo de forma colectiva entre todos los agentes de la comunidad. De esta manera fomentaremos la participación activa  <b>Anna Gil</b>
Número total de participantes	13	20	23	15	36	8

El mayor número de opiniones clasificadas en el apartado de estrategias didácticas tiene su explicación lógica al analizar la procedencia de las mismas, como es la presencia del alumnado que se forma para ejercer la docencia (Grado de Magisterio, Licenciados en geografía en Brasil, Máster de Secundaria en España), o de profesores en activo. A todos ellos les preocupa el trabajo didáctico como parte de su experiencia profesional.

En esta sección de metodología didáctica se hacen referencia a las distintas maneras de entender el trabajo de campo desde la enseñanza. Así se indican las posibilidades de mostrar aspectos que nunca se habían observado y que forman parte de la realidad cotidiana del alumnado y la ciudadanía en general. Por otra parte, se hace referencia al trabajo del alumnado con un cuaderno de campo, lo que facilita el aprendizaje autónomo.

Y en este sentido se hace explícita la necesidad de complementar los aprendizajes cognoscitivos con los emocionales, en tanto que un aprendizaje ambiental se considera integral cuando es capaz de conducir a una reflexión sobre el comportamiento; y ello está muy mediatizado por las emociones y los sentimientos. El estudio de las opiniones del alumnado refleja la diversidad de metodologías y cómo éstas tienen una mayor o menor eficacia dependiendo del contexto geográfico (localización y escala), así como de la edad y competencias del alumnado.

Dicha perspectiva de análisis aborda el componente metodológico de la salida de campo, en relación con los objetivos y la evaluación propuesta. En diferentes corrientes geográficas se pueden tratar diversas perspectivas metodológicas, siendo aconsejable abordar las técnicas de los mapas cognitivos y los cuestionarios para abordar las representaciones sociales del alumnado y de sus familias. Más todavía cuando se hace conveniente considerar las experiencias vividas con anterioridad y posterioridad a la realización del ejercicio, empleando diferentes materiales didácticos y sus diferentes vías metodológicas.

En esta línea la contribución de César Correcher Balaguer, profesor de Valencia, es de gran importancia. Presenta los pasos para una buena preparación de las visitas de campo, sistematizando las etapas, desde la organización y planificación previa, contextualización y justificación de los contenidos, tamaño del grupo y los docentes, el tipo de grupo de estudiantes, para evitar confrontación entre los mismos. Como se ha señalado, algunos alumnos señalan la influencia del contexto institucional escolar, sea el papel del Consejo escolar o la participación de los diferentes agentes sociales.

Los estudiantes Cristian Yesid Gómez, José Fernando Bermúdez, Julián Leonardo Tautiva, René Alberto Martínez, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, declaran que “la aplicación de salidas de campo en el contexto educativo contribuye a la formación geográfica y al reconocimiento del espacio como estructura de integración. Cuando se abarca un determinado lugar desde una perspectiva académica, o por lo menos diferente a la acotada en la cotidianidad, cambia sustancialmente la visión que se tiene de ese espacio, observando de forma más detallada sus características y diferencias en relación a otras atmósferas interactivas de la ciudad.<sup>30</sup>”

El equipo formado por J.C. Runza, L. D. Valles, A. Rocha, K. Vera, E. Jiménez, J.C. Quiroga analizan las opiniones y argumentos en relación con el Foro 21, que se han

---

<sup>30</sup> Estas palabras corresponden a un trabajo de clase no publicado en la Universidad José Caldas (Bogotá)

sistematizado en una de las seis entradas del Foro Extraordinario<sup>31</sup>, en la cual los autores nos muestran una síntesis muy completa de las veinte primeras intervenciones y un esquema analítico para poder explicar las salidas de campo en el ámbito escolar. Además concluyen con la necesidad del compromiso educativo para poder construir un conocimiento significativo desde este tipo de actividades. Sin duda el modelo de análisis y la sistematización de las experiencias analizadas es un ejemplo para trabajos posteriores.

A veces las intervenciones suponen síntesis valorativas de intervenciones anteriores, lo que nos indica el sentido de las mismas. Veamos los casos de las profesoras brasileñas Esp. Sonara da Silva de Souza y Caroline Vieira de Souza Costa profesoras de Educación Básica y miembros del Grupo ELO:

“Vale ressaltar o que colegas já citaram nos comentários acima: é preciso pensar na organização e logística do estudo realizado em campo. Para isso é essencial que o professor, que irá ministrar a aula, conheça o que ele quer apresentar, o que inclusive irá facilitar sua abordagem sobre o assunto. Enquanto experiência, ao lecionar em uma cidade próxima a que vivo senti dificuldades para exemplificar alguns conceitos por não conhecer muito bem o lugar e agora, lecionando na minha cidade, consigo levar meus alunos para aulas práticas com mais facilidade e com mais propriedade, afinal é um lugar que conheço inclusive no aspecto histórico.

Especialmente três questões: A primeira delas, como já mencionado, quem deveria se responsabilizar por sua organização e logística? A segunda, como garantir que o fato de estar em um ambiente aberto, com grandes atrativos para os alunos não comprometa sua aprendizagem? E a terceira questão, não menos importante, como avaliar as aprendizagens?”

Sonara da Silva de Souza y Caroline Vieira de Souza Costa.

Pero al mismo tiempo debemos destacar algunas afirmaciones que subrayan el sentido crítico de las salidas escolares en relación con el reconocimiento de las desigualdades o injusticias que se manifiestan en el territorio, como podemos comprobar en las siguientes opiniones:

“Vemos tres tópicos manejados en el marco de conflictos sociales focalizados, para el caso directo del Huila identificamos:

- Conflicto Minero-energético y extractivo.
- Derechos Humanos.
- Educación”

Juan Camilo Álvarez y otras personas (Bogotá)

“Não descarto a importância da visita, mas o avanço é necessário na construção da luta, se o pesquisador tem uma real compreensão dessa luta, ele não assistirá (de fora) e sugará com suas dúvidas a compreensão do real vivido entre os sem terras, pois um dia não aspira o cotidiano vivido em uma assentamento”.

Renan Kell. Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Estas aportaciones proceden en su gran mayoría de los estudiantes brasileños de grado y postgrado. Hay relatos y reflexiones sobre las posibilidades de las salidas de campo para conducir los estudios de grado hacia una formación ciudadana y prácticas educativas

---

<sup>31</sup> El Foro Extraordinario ha sido concebido como una oportunidad de mostrar el estudio realizado por el alumnado de la Universidad distrital José de Caldas de Bogotá, coordinados por la profesora Liliana Rodríguez Pizzinato (Grupo Geopaideia). Se puede acceder a través del Geoforo Iberoamericano (pestaña superior derecha) o bien directamente:  
[https://drive.google.com/file/d/0B\\_IuEakR7Q8KclMwRHRyUkdMV3c/view](https://drive.google.com/file/d/0B_IuEakR7Q8KclMwRHRyUkdMV3c/view)

sobre la localidad en que se encuentran y así pueden contribuir a la transformación de la realidad. Consideran posible que eso se realice con los estudios sobre las ciudades y los asentamientos rurales, la relación ciudad y campo, análisis de problemas ambientales y otros temas.

Así podemos entender la percepción de los problemas desde una posición personal, donde los sentimientos forman parte del análisis de la situación geográfica:

“Este tipo de actividades permiten al alumnado conocer, conectar y emocionarse desde el primer momento en el que se ven inmersos en algún tipo de problemática que aparece en el entorno, de tal manera que esto modifica sus representaciones sociales y mentales. En nuestro caso esto se podría relacionar directamente con las percepciones erróneas que pudimos ver en la actividad planteada en el Máster”

Laura Sánchez Iglesias

En esta línea de análisis fue posible notar que las estrategias didácticas y formas de abordaje de las salidas son diversificadas, así como las experiencias que se aportaron en el Foro 21.

Hay interesantes aportaciones de profesores de Educación Primaria y Secundaria en España, Brasil y Colombia. Hay, también, aportaciones de estudiantes de las universidades. Desde España, hay relatos de visitas a las catedrales de Valencia y Museo de Arte Moderno. Una sugerencia fue incorporar a las salidas de campo los caminos de la “Valencia Republicana” y las huellas de la Guerra Civil española. Camilo Longo Ayala relata la experiencia de las salidas de campo en Boyacá, considerando los colores, sabores de las comidas y olor de las calles de la ciudad. Se nota en su relato la fundamentación teórica de la Geografía Humanística y Geografía escolar, resultante de investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional Francisco José Caldas, presentadas en reciente publicación dirigida por Nubia Moreno Lache, Liliana A. R. Pizzinato y Jorge David Sánchez Ardila<sup>32</sup>.

Otra perspectiva de análisis ha sido propuesta por la profesora Diana Durán. Las relaciones entre entornos de conocimiento se vinculan con los intercambios interinstitucionales. En 2012 comenzaron los primeros intercambios entre el profesorado de Geografía del ISFD n° 79 de Punta Alta, Buenos Aires, y del Instituto Superior “Antonio Ruiz de Montoya”, de Posadas, Misiones. La ventaja de este enfoque es que la movilidad académica potencia el diálogo con otros actores de entornos diversos, que permiten generar un abanico de experiencias que generan un intercambio de ideas, conocimientos y percepciones, que pueden seguir debatiéndose a través de las redes sociales.

Estos intercambios requieren la coordinación horizontal y vertical entre centros docentes y de investigación que promuevan la educación geográfica. Por otro lado, contribuyen al enriquecimiento personal y cultural de todos los participantes de manera recíproca. Durán<sup>33</sup> los considera como una práctica innovadora en la enseñanza de la geografía en los niveles superiores, por la inclusión de cuatro elementos que conforman dicha enseñanza: la presentación de contenidos educativos digitales, la gestión del proyecto por parte del alumnado, la realización de trabajos colaborativos, y la

---

<sup>32</sup> Lache, Pizzinato y Ardila, 2011.

<sup>33</sup> Ver Durán, 2015



investigación geográfica de problemas locales. En definitiva, estos intercambios son una modalidad de aprendizaje-servicio en la medida que se integran los contenidos curriculares de las cátedras intervinientes, con el servicio solidario que los alumnos aplican en la gestión de los viajes y el beneficio de los destinatarios en el lugar de destino.

Se nota en esta categoría de análisis la preocupación en realizar un enfoque multiescalar que considere la singularidad de los lugares de estudio, pero que también se los analice a partir de componentes globales que posibiliten la lectura e interpretación de la producción del espacio local. Referente a ese aspecto, podemos identificar dos movimientos distintos en los análisis llevados a cabo en los años 1980/1990 y en los años 2000. Bajo la influencia de las teorías pedagógicas se afirmaba que los estudios del lugar deberían ocupar los años de escolarización en la enseñanza básica, teniendo en cuenta la proximidad entre el lugar de vivencia y los contextos de estudio de los alumnos. Desde el comienzo del año 2000 diversos autores vienen destacando la necesidad de la enseñanza de la Geografía partir de un contexto local resignificado, o sea, no considerar solamente las dinámicas o temas locales como punto de partida para los estudios geográficos, sino que se debe posibilitar la comprensión multiescalar que define el análisis de los diferentes contextos del espacio geográfico<sup>34</sup>.

Una línea específica de análisis nos remite a la consideración de los problemas logísticos que incumben a todas las salidas de campo. La responsabilización de los aspectos logísticos es un elemento de primer orden cuando se planifica una salida de campo. Nancy Palacios y el grupo ELO, han aportado un análisis de la legislación de las salidas de campo, enfatizando unos problemas y retos entorno a la planificación, ejecución y evaluación de esta<sup>35</sup>. Al mismo tiempo, se evidencia una carencia de recursos materiales, cognitivos, económicos y humanos que impiden el desarrollo óptimo de la salida de campo provocando que se trastoque el objetivo y no se puedan alcanzar las metas propuestas.

En síntesis, la salida de campo es una estrategia pedagógica que favorece la enseñanza y el aprendizaje significativo de los estudiantes que la conciben como una actividad científica asimilable a otra investigación propia de las ciencias naturales. Con estas experiencias se adquieren datos nuevos de manera sistemática, dentro de un área previamente delimitada y en la que el contacto directo con el territorio permite alcanzar un mayor conocimiento del mismo, invitando al análisis multidisciplinar de la escala local, de una gran riqueza para adquirir conciencia espacial del entorno.

Para los estudiantes de grados, licenciaturas y posgrados en geografía es importante considerar la estrategia didáctica, la evaluación, la logística y las relaciones con otros entornos de conocimiento, de cara a promover salidas de campo en el futuro. Su capacidad de observación y de análisis tiene que ayudar a producir descripciones, análisis e interpretaciones integrales de calidad sobre el contexto donde se desarrollan las salidas de campo, incluyéndose los entornos más próximos a los centros escolares. De esta manera, se conseguirá formar a ciudadanos comprensivos y reflexivos, con capacidad crítica y participativa para afrontar los problemas sociales inmediatos a sus

---

<sup>34</sup> Callai, 2005; Callai, 2011

<sup>35</sup> El ejemplo concreto de las palabras de Nancy Palacios están registradas en el cuadro 1, siendo precisa la consulta completa en el Foro 21 del Geoforo.

localidades, sin olvidar que las consecuencias adquieren un eco global cada vez más relevante.

## Nuevas perspectivas de trabajo

Investigar el lugar a partir de temáticas específicas y visitas de estudio es una práctica pedagógica innovadora de la enseñanza de las Ciencias Sociales así como de las Ciencias de la Naturaleza. En la Geografía, específicamente, dicha estrategia didáctica va más allá de una simple observación y descripción de los lugares y paisajes. La salida al campo puede ser considerada una clase en la cual el aprendizaje más significativo se realiza en práctica, desde el planeamiento de las actividades de campo hasta la finalización del estudio; es decir, con la producción de informes, videos, fotografías y otras síntesis didácticas.

El trabajo de campo, en ese sentido, posibilita la reflexión del lugar y los análisis espaciales, sobre todo en la articulación entre conceptos, teorías, miradas e interpretación del espacio geográfico. Posibilita, del mismo modo, la reelaboración de conceptos, sea en el proceso de formación de profesores en la educación superior o entre los estudiantes de la enseñanza básica. En un ámbito formativo más amplio, podemos afirmar que el trabajo de campo posibilita la formación ciudadana, puesto que valoriza el estudio de los lugares y territorios, en diferentes ambientes y es abordado a partir de temáticas complejas o que se interrelacionan como en el análisis de las relaciones del espacio rural y urbano, en la identificación de los diferentes paisajes naturales y el reconocimiento de las marcas del tiempo en el proceso de producción del espacio.

Como sostienen Souto y Fita, frente al *slogan* de “pensar globalmente y actuar localmente” estamos intentando construir otro que sea alternativo: “pensar localmente en los problemas escolares y actuar globalmente”<sup>36</sup>. El referido desafío se concreta cuando reflexionamos acerca de las estrategias de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía, así como cuando realizamos de forma compartida los debates sobre la construcción del saber geográfico y social.

Las reflexiones realizadas en 2015 en el espacio del Geoforo, permitieron reafirmar esa dimensión de formación ciudadana como presunción y objetivo de la enseñanza geográfica. A fin de cuentas, como reitera José Carlos Libâneo “realizar um trabalho docente pela emancipação de indivíduos supõe uma formação científica geral para todos e formação da personalidade global, em articulação com os contextos socioculturais da aprendizagem. Este é um pressuposto para uma formação qualificada especial que implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas, criativas e operativas, visando formar sujeitos para o mundo do trabalho, da cultura, da cidadania, da convivência humana, das relações socioculturais”<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Ver Souto y Fita, 2013

<sup>37</sup> “realizar un trabajo docente por la emancipación de individuos supone una formación científica general para todos, además de una formación de la personalidad global, en articulación con los contextos socioculturales del aprendizaje. Esta es una presunción para la formación cualificada especial que implica el desarrollo de la capacidades cognitivas, creativas y operativas, buscando formar sujetos para el mundo del trabajo, de la cultura, de la ciudadanía, de la convivencia humana, de las relaciones socioculturales.” (Libâneo, 2010, p. 102).

El debate proporcionado por el Forum 21 y el Forum extraordinario en el Geoforo Iberoamericano en 2015 sobre las políticas educativas y el trabajo de campo corroboran la concepción de que el profesor debe ser protagonista del proceso de enseñanza, en la realización de un currículum que contribuya efectivamente al aprendizaje significativo de los temas y contenidos geográficos, desarrolle competencias de lectura del paisaje y perciba las contradicciones inherentes a la producción del espacio geográfico. De ese modo, se contribuye con el saber escolar que problematiza el lugar y realiza un análisis multiescalar, o sea, la articulación entre los problemas locales y las cuestiones globales desde el conocimiento académico y la acción ciudadana.

Se espera que el Geoforo Iberoamericano, a partir de las reflexiones acumuladas a lo largo de los años y de los debates celebrados en 2015, continúe contribuyendo con las reflexiones acerca de la didáctica de la Geografía y la formación de profesores que deberá realizarse en los foros venideros. Las nuevas perspectivas de trabajo, conducen, por lo tanto, a la profundización de los debates sobre las prácticas escolares, la socialización de experiencias de la enseñanza y la formación inicial y continua de profesores. En esos debates, la dimensión curricular y de las políticas de formación de profesores pueden ocupar lugar de destaque como eje integrador y conductor de los análisis, teniendo en cuenta que las prácticas educativas son en último análisis la realización del currículum escolar y de las directrices educativas elaboradas para la educación básica y para la formación de profesores.

## Bibliografía

BOHIGAS, G. y MONTENEGRO, J. Trabajos de campo e itinerarios urbanos. Un recorrido por Gràcia (Barcelona). *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 222, 2000.

BRAUN, Ani Maria Swarowsky. Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo na aprendizagem de Geografia. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Apresentação. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 15-33.

CAPEL, Horacio. Geografía y arte apodémica en el siglo de los viajes. *Geocrítica*. Universidad de Barcelona, nº 56, 3-57. 1985.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

DURÁN, Diana. *Difusión de las innovaciones en la educación geográfica*, Buenos Aires, Edit. Lugar (Colec. Nuevos Paradigmas), 2015.

FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa; Formação de Professores e Ensino de Geografia: um relato de pesquisa. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 90, p. 137-148, 2010.

FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa; LASTORIA, Andrea Coelho. Técnicas de Investigação e prática em cursos de formação de professores: redescobrimo o trabalho de campo para aprender e ensinar o Lugar. *Caminhos de Geografia* (UFU), v. 16, p. 27-36, 2015.

FERNÁNDEZ SALINAS, Víctor. De dónde y hacia dónde. Perspectivas y premisas para el entendimiento de los itinerarios culturales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de junio 2013, Vol. XVIII, nº 1028. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1028.htm>>. [ISSN 1138-9796].

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. Foro 21. Las salidas de campo/As visitas do studo. En *Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad*. [En línea]. <http://geoforoforo2.blogspot.com.es/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campoa-visitas.html> <última consulta 30 de noviembre de 2015>

GARCÍA RUIZ, Antonio Luis. Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la geografía, *Iber, revista de Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, número 1, 1994, páginas 117-125

GOERGEN, Pedro Laudinor. O discurso oficial de tolerância: provocações críticas. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo. (Orgs.) *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Editora Universitária da Universidade de Passo Fundo, 2006, v. 1, p. 161-185.

LACOSTE, Ives. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, ABG/Seção São Paulo, p.7 7-92, 2006.

LACHE, Nubia Moreno; PIZZINATO, Liliana Angélica Rodríguez; ARDILA, Jorge David Sánchez. *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 77-130.

LOCK, Roger. Trabajo de campo en las Ciencias. *International Journal of Science Education*. 20 (6), 1-10. 1998.

MARTI HENNEBERG, Jordi. *L'excursionisme científic i la seva contribució a les ciències naturals i a la geografia*, Barcelona: Alta-Fulla, 1994.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias*. São Paulo: Contexto, 2008.

NAVARRO NAVARRO, Francisco Javier. *Ateneos y grupos ácratas. Vida y actividad de las asociaciones anarquistas valencianas durante la Segunda República y la guerra civil*, Valencia: Generalitat Valenciana, 2002.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009.

ORTEGA CANTERO, Nicolás. *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama* Madrid: Caja Madrid y Raíces, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. Cortez, 2007

SERPA, Angelo. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, ABG/Seção São Paulo, p. 7-24, 2006.

SILVEIRA, Ricardo M. P.; CRESTANI, Dieiny M.; FRICK, Elaine C. L. Aula de campo como prática pedagógica no ensino de Geografia para o ensino fundamental: proposta metodológica e estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 7, p. 125-142, jan./jun.,2014

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 10 de diciembre de 2013, vol. XVII, nº 459. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>>. [ISSN: 1138-9788].

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel, FITA ESTEVE, Sara. De las redes sociales a un conocimiento crítico compartido. La experiencia del Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2013, Vol. XVIII, nº 1055. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1055.htm>>. [ISSN 1138-9796].

SOUTO GONZÁLES, Xosé Manoel. Conocimiento crítico en las redes sociales: el caso de Geoforo Iberoamericano. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 7, p. 04-26, jan./jun.2014.

TATJER MIR, Mercè. El aprendizaje integrado de las Ciencias Sociales a través del medio urbano, In BOÏLS TUZÓN, Eladia (coordinadora). *El ocio en espacios urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia: Nau Llibres, 1995, páginas 17-26

VÁZQUEZ, J. y SÁNCHEZ, C. El Parque de la Ciudadela de Barcelona. *Trabajos de campo e itinerarios urbanos*. Universidad de Barcelona, 2002.

VICENTE MOSQUETE, María Teresa. *Eliseo Reclus. La Geografía de un anarquista*. Barcelona: Los libros de la frontera, 1983 (Colección Realidad Geográfica, núm. 5).

ZAAR, Miriam Hermi. Élisée Reclus e o seu método geográfico. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de junio de 2015, Vol. XX, nº 1123. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1123.pdf>>. [ISSN 1138-9796].

© Copyright Silvia Aparecida Sousa Fernandes

© Copyright Diego García Monteagudo

© Copyright Xosé Manuel Souto González

© Copyright *Biblio3W*, 2016.

Ficha bibliográfica:

SOUSA FERNANDES, S.A. GARCIA, D. SOUTO, Xosé-Manuel. Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de abril de 2016, Vol. XXI, nº 1.155. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1155.pdf>>. [ISSN 1138-9796].