

EL TRABAJO DE CAMPO: UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

Daniela Retana Quirós

Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica
DANIELA.RETANAQUIROS@UCR.AC.CR

Lisbeth Álvarez Vargas

Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica
LISBETH.ALVAREZVARGAS@UCR.AC.CR

RESUMEN:

El capítulo aborda el trabajo de campo de manera reflexiva, como una herramienta didáctica que puede fortalecer el aprendizaje del espacio geográfico. Alternativamente, y desde la experiencia docente, se desarrollan tres modalidades de salidas al campo y se identifican las principales ventajas y retos al llevarlas al contexto académico. La vinculación del campo al escenario universitario representa la construcción de pensamiento crítico y refinamiento de mecanismos perceptivos. En este contexto, se cree que los procesos de aprendizaje han sido subvalorados, por lo que el planteamiento del trabajo de campo como estrategia didáctica, resulta fundamental.

PALABRAS CLAVE:

Trabajo de campo, Espacio geográfico, Enseñanza de la geografía, Docencia universitaria.

El esfuerzo por comprender la dinámica socioeconómica, política, cultural y biofísica de un territorio, en diversas escalas, con una capacidad de síntesis y expresión multifacética del espacio geográfico, es, sin duda, el aporte más significativo de la Geografía, que se orienta a comprender el mundo pasado, actual y futuro, para aportar en la sostenibilidad del accionar humano, en consonancia con las demandas del medio.

En la salida al campo, la Geografía encontró el nexo con su objeto de estudio, pues ofrece la oportunidad de vivencia, reconocimiento y trabajo inmediato con geoformas y con implicaciones de diversos procesos que se dan en las comunidades, que les particularizan. El trabajo de campo, permite la determinación del espacio geográfico como una experiencia, capaz de constituirse objeto de estudio de la Geografía, a través de las diversas actividades que tienen potencial para realizar una construcción de la vivencia espacial, guiadas por el conocimiento teórico-conceptual que abastece a la ciencia geográfica, tanto en contenido y como en estructura.

Vale la pena mencionar que, esta construcción espacial, amerita una problematización obligatoria, donde sea claro el componente espacial y temporal, pues tal y como lo apunta García (2015) en el Foro 21 del Geoforo, este juego entre componentes le permite al estudiantado pensar más allá de lo inmediato, lo que constituye un proceso mental esencial para identificar actores y alternativas metodológicas.



Este documento presentado en el I Coloquio Internacional Enseñanza de la Geografía y Ciencias Sociales, como parte de la ponencia central número cuatro *Las salidas escolares, trabajos de campo y el medio local*, constituye una reflexión sobre el trabajo de campo en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, elaborada a partir de la experiencia docente de las autoras⁵⁹ y los puntos de encuentro con los Foros 21 y 22, entradas del Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad. El Coloquio mantuvo, como uno de los ejes de trabajo “las salidas escolares, trabajos de campo y el medio local”, que constituye un espacio de discusión amplio, reflejado en la concentración de participaciones en los foros relacionados. Además, las intervenciones del Coloquio, posicionan este eje como atrayente y de interés para la investigación en Educación Geográfica.

Este trabajo de carácter reflexivo y de construcción de propuestas, aporta al mejoramiento de prácticas, actitudes y habilidades, que son promovidas desde la Educación Geográfica, como área de la Geografía preocupada por la formación en esta ciencia. El propósito del capítulo, se centra en aportar al fortalecimiento de las salidas al campo como estrategia didáctica básica en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, y las Ciencias Sociales en general, desde la perspectiva y actividades desarrolladas por diferentes docentes. Este objetivo, pretende desarrollarse desde la documentación de las diferentes experiencias que se tienen como docentes de Geografía en Costa Rica, donde esta ciencia y profesión resulta casi invisible para parte de la población, aunque la totalidad las personas, de una manera consciente o inconsciente, se encuentran tomando decisiones geográficas.

En los siguientes apartados se describen tres modalidades de trabajo en campo: salidas compartidas, salidas autónomas y salidas cooperativas. Estas modalidades nacen como una propuesta de trabajo ante las dinámicas particulares de los cursos regionales⁶⁰ Geografía Regional de Costa Rica, Geografía de América Central y el Caribe, Geografía de América Latina y Geografía Mundial; y ante las principales incógnitas presentadas en los foros. Junto a esto, se mencionan los principales retos identificados en el desarrollo de las actividades, desde su planteamiento hasta su evaluación. Como resultado de la sistematización de experiencias, la propuesta resulta útil para la elaboración de guías de trabajo de campo, en las cuales tener una población diversa complejiza el planeamiento docente, pero enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía.

1. EL TRABAJO DE CAMPO COMO ESTRATEGIA: MODALIDADES DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Desde el contexto institucional en el que se sitúa esta reflexión y la propuesta de modalidades de trabajo de campo, se concibe la Geografía como una ciencia fáctica, que trasciende la mirada social y física, pues observa el comportamiento del ser humano en un determinado ambiente y territorio, entendiéndolo que su objeto de estudio está directamente relacionado con las actividades y el comportamiento de los seres humanos, así como sus manifestaciones en las distintas sociedades, tanto materiales como simbólicas (Escuela de Geografía –UCR, 2016).

⁵⁹ Las autoras desempeñan labores de docencia en la Escuela de Geografía de la Universidad de Costa Rica.

⁶⁰ Cursos ofrecidos por la Escuela de Geografía de la Universidad de Costa Rica.

Para Buitrago (2005), la Geografía como ciencia, permite identificar, cualificar y cuantificar las diferencias entre espacios geográficos, siendo capaz de aportar a cualquier persona conocimiento fundamental para la comprensión del lugar que ocupa en el mundo y para el entendimiento de las relaciones entre los seres humanos, y entre estos y su entorno.

Estas afirmaciones, permiten identificar que, en el proceso educativo en Geografía, se concibe a un sujeto en formación que está expuesto a un aprendizaje vivencial, que revela una lógica de espacialización, desde la cual, debe ser capaz de entender y conocer su situación espacial para localizarse en un espacio geográfico, como parte constitutiva desde su individualidad y desde una perspectiva de comunidad. Lo que supone una enseñanza cercana a la realidad, que tiene un tiempo y espacio definido. Justamente, esta capacidad de reconocerse como parte del espacio geográfico, de construir un lugar y un territorio, es el objetivo de las actividades y trabajos de campo, pues llevan al sujeto, al estudiantado en el contexto de enseñanza de la Geografía, a un conocimiento y experimentación sensorial del medio, resulte familiar o no.

Es posible decir que el trabajo de campo puede comprenderse como una herramienta didáctica, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, que ha utilizado de manera prioritaria, la Geografía. Este tipo de trabajo ofrece una oportunidad de vivencia del espacio geográfico, como lo menciona Palacios (2016) en el Foro 22 del Geoforo, que permite el reconocimiento y el trabajo inmediato con geo formas, y con implicaciones de diversos procesos que se dan en las distintas unidades de trabajo.

En referencia a las competencias docentes, vale la pena mencionar que, en el contexto costarricense, la práctica docente en Geografía se desarrolla desde el ámbito profesional, pues es el título que se otorga. En este sentido, a pesar de los esfuerzos institucionales, como lo son los cursos de didáctica universitaria ofrecidos por el Departamento de Docencia Universitaria (UCR), se carece de conocimientos en pedagogía, desaprovechando el contexto de constante realimentación en el que se trabaja. En concordancia con el punto presentado por Palacios (2016) en el foro ya mencionado, que alude al distanciamiento entre la producción científica y lo cotidiano, lo vivido por el estudiantado.

La Escuela de Geografía –UCR (2016), tras un complejo proceso de autoevaluación, identifica que el trabajo de campo ha sido una actividad que históricamente ha fortalecido el vínculo con la sociedad, aportando a uno de los pilares de la institución denominado Acción Social. Este vínculo propone la reflexión de una sociedad que enfrenta desafíos, y que estos se convierten en necesidades y demandas que solicitan a la educación superior atender. Tras lo anterior, en la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Geografía, se propone la visibilización del trabajo de campo en su plan de estudios, como una actividad estratégica y trascendental para las personas profesionales en Geografía.

Como parte del esfuerzo de darle identidad a la práctica profesional y académica en Geografía, este documento identifica una situación que surge de la experiencia docente, y que responde a ¿cómo plantear un trabajo de campo?, en consonancia con las preguntas planteadas en el Foro 21 del Geoforo. Para dar respuesta a este cuestionamiento y como primer acercamiento, se hace necesario la revisión documental, para ubicar esta actividad en la práctica docente de Geografía en Costa Rica. Al respecto, los hallazgos determinan que existe un escaso desarrollo investigativo y propositivo en el país, que trate el tema del trabajo de campo, y en general un superficial desarrollo de la enseñanza de contenidos geográficos.

El geógrafo costarricense Gilbert Vargas Ulate, es uno de los docentes e investigadores que desde la década de los 90 puso su atención y ha trabajado sobre la Educación Geográfica, no la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. Por ejemplo, Vargas (2009 y 2011), escribe sobre una didáctica de la Geografía, que debe estar al servicio de la enseñanza de los profesionales de Estudios Sociales y la educación escolar, y no solo en el ámbito de la profesionalización universitaria.

Junto a esto, Vargas (2009) sostiene que, como disciplina científica, la enseñanza de la Geografía, necesariamente, debe estar relacionada y en contacto directo entre el entorno y el estudiantado, lo que es ampliamente discutido en los diferentes aportes del Geoforo y evidencia una preocupación de la comunidad profesional. Esto, mediante el análisis de los fenómenos geográficos, utilizando imágenes, gráficos, tablas, mapas y, sobre todo, la observación y vivencia del campo.

El autor, menciona que el aprendizaje de la Geografía parte, de forma obligada, de la necesidad de individualizar y localizar espacios a través diferentes técnicas e instrumentos, que crean escenarios de trabajo que brindan la oportunidad al alumnado de identificar, analizar e individualizar espacios, dotando al proceso de aprendizaje autonomía en el que la figura docente se convierte en colaborador.

Se posiciona entonces, el trabajo de campo como la actividad, que estratégicamente aporta a un marco didáctico que es específico de la Geografía. Este campo de acción en la educación, debe tener como punto de partida en sus planteamientos la complejidad que caracteriza el espacio geográfico, entendido como el objeto de estudio de la Geografía. Este posicionamiento de una didáctica centrada en el campo, permite que el estudiantado adquiera y fortalezca un pensamiento espacial que le admita observar, analizar e interpretar su realidad geográfica local, nacional y global de una manera viva e interrelacionada.

Tras la construcción de este esbozo, que consiente entender el valor académico y profesional de las actividades en campo en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, es evidente la necesidad de formalizar las prácticas en campo, como aporte a esta intención de documentar experiencias para identificar fundamentos pedagógicos, deficiencias en el planteamiento didáctico, e inclusive ofrecer oportunidades de replicabilidad desde trabajos realizados.

En respuesta a esta carencia, y como alternativa de aprendizaje ante los desafíos enfrentados en la docencia, seguidamente se detalla la sistematización de experiencias que refieren a una preocupación de las autoras, sintetizada en la pregunta antes mencionada, y que sigue el espíritu del Foro 21 del Geoforo, al caracterizar una actividad en campo. Específicamente, se trabaja en una estructura didáctica inicial, como manera de organizar lo experimentado, en referencia al diseño y desarrollo del trabajo de campo desde tres modalidades: salidas compartidas, autónomas y cooperativas; cada una mantiene objetivos y actividades particulares, que propician la construcción de conocimiento.

Seguido, se describen las modalidades mencionadas, teniendo presente que no se especifica un nivel educativo o unos contenidos particulares, sino más bien un planteamiento que refleja la posición docente respecto a su enseñanza, en la búsqueda de objetivos de aprendizaje que serán particulares a cada momento, curso, nivel o situación específica.

Las salidas compartidas:

Tienen como objetivo el trabajo entre dos o más grupos de un mismo curso, inclusive se ha tenido experiencia satisfactoria con grupos de distintos cursos. Este planteamiento se centra en un contenido afín, que pueda ser revisado de manera paralela o bien elaborar contrastes a diferentes escalas de tiempo y espacio.

El propósito didáctico corresponde a la creación de un equipo de trabajo entre diferentes docentes, donde el estudiantado se enfrenta a situaciones de aprendizaje retadoras y el equipo docente debe asumir una posición flexible ante las exigencias del escenario. En este caso, tanto docentes como estudiantes forman un equipo de trabajo, que dirige sus esfuerzos a la construcción de situaciones de investigación que permitan el aprendizaje del espacio geográfico desde un escenario real.

En términos metodológicos, se recomienda revisar el planteamiento de trabajo de campo, y establecer subgrupos de trabajo, donde el estudiantado toma un rol activo. Pues su trabajo implica ser observador y crítico de la realidad estudiada, para crear una discusión sustentada entre los miembros de su equipo, siendo capaz de comunicar sus consideraciones respecto a las situaciones identificadas en campo.

Por su parte, el papel docente implica: coordinación entre quienes ostentan este cargo, investigación previa y de acuerdo con los objetivos de enseñanza y aprendizaje del curso; definición del planteamiento a seguir, que puede elaborarse siguiendo el modelo de itinerarios de campo; diseño y aplicación de una evaluación. Además, ejerce un acompañamiento del proceso en campo, lo que se traduce en un protagonismo compartido.

Como ejemplo de la realización de una salida de trabajo de campo compartida, se estableció un equipo de tres docentes, encargadas de tres grupos de treinta estudiantes cada uno, estos grupos corresponden a tres cursos diferentes, que mantienen como característica común ser de un mismo bloque -cursos regionales-: Geografía Regional de Costa Rica, Geografía de América Central y Geografía de América Latina. Estos cursos son ofrecidos a diferentes carreras en la Universidad de Costa Rica, y son matriculados por estudiantes que deben llevarlos porque están establecidos en su plan de estudios, de manera extracurricular o bien como repertorio; junto a esto, dado que los cursos no tienen requisitos, pueden ser tomados por estudiantes de cualquier nivel.

La visita a campo abordó un objetivo de aprendizaje común, que contemplaba acercar al estudiantado a la gestión de los recursos en Costa Rica, propiciando la conciencia y la sensibilidad ante problemáticas ambientales, que tienen influencia directa en la dinámica de comunidades. Específicamente se generaron escenarios de aprendizaje que permitieron: a) conocer el sistema de co-gobernanza de áreas silvestres protegidas; b) reflexionar acerca del papel de la mujer en las organizaciones comunales; c) visibilizar la problemática nacional y regional que vive la zona costera caribeña por la especie invasora *Pterois volitans*, conocida como: pez león; y, d) conocer sobre las dinámicas costeras que afectan los ecosistemas producto de la acción antropogénica y el cambio climático.

Con anticipación, se discute con el estudiantado el itinerario de trabajo, donde se describe puntualmente cada aspecto contemplado para el desarrollo de la actividad. Además, las consideraciones relacionadas con medidas de seguridad y normativa institucional. El trabajo en campo se realizó durante dos días, desarrollando actividades en tres comunidades del Caribe costarricense (Milano en Siquirres, Cahuita y Manzanillo en Talamanca). Puntualmente, el trabajo en campo contempló:

→ Como primer punto de trabajo: la visita a la comunidad Milano, incluyendo el paso por una finca donde se desarrolla el monocultivo de piña. En este sitio, a partir de una charla y recorrido en campo, se contó con el apoyo de una lideresa comunal y representante del Frente Nacional de Sectores afectados por la Producción Piñera y de la Asociación Administradora de Sistemas de Acueductos y Alcantarillados Sanitarios de Milano, quien comentaba sobre su experiencia, en relación con la situación de la lucha comunal ante la contaminación del recurso hídrico por agroquímicos utilizados en la producción de piña, y sobre las implicaciones de la intervención productiva bajo el modelo de monocultivo y producción transnacional sobre la vida en comunidad.

→ El punto dos, corresponde al Parque Nacional Cahuita, en la comunidad del mismo nombre, el cual se caracteriza por ser gestionado mediante un modelo de gobernanza compartida. Dicho modelo, incorpora la participación de la comunidad en una dinámica de conservación que tradicionalmente es centralizada en la institucionalidad, que en Costa Rica se encuentra bajo la tutela del Sistema Nacional de Áreas de Conservación. Durante el recorrido se contó con la participación de una lideresa de la comunidad Cahuita y representante de la Asociación de Pescadores de Subsistencia y Acuicultura del Caribe Sur.

→ Ya en la comunidad Cahuita, se realizan actividades en equipos que se conforman previo a salir a campo de forma aleatoria, asegurándose de tener participantes de los tres cursos, a cada grupo se le asigna una temática relacionada con el planteamiento del trabajo de campo (educación ambiental, gestión cultural, cambio climático, modelo de gobernanza, desarrollo sostenible, gestión de recursos marino costeros, situación del turismo, recursos y aprovechamiento hídrico, figuras comunitarias y economía solidaria). Estos equipos se ocupan de reflexionar y discutir sobre las principales consideraciones construidas durante el día de trabajo, comparten información recuperada y deciden la manera en que van presentar su reflexión al resto de compañeros y compañeras, como parte de la evaluación del trabajo.

→ Al día siguiente, se asiste al tercer sitio, Manzanillo. En la comunidad, este día se celebra el Torneo de Pesca de la especie invasora *Pterois volitans* -Pez León-, organizado por Asociación de Pescadores Artesanales de Caribe Sur. Participa en la visita un representante de la Asociación e investigadores. Como parte de la concientización ambiental, los equipos de trabajo colaboraron con la campaña ambiental desarrollada en la comunidad. Al finalizar la jornada, se da apertura a un espacio de exposición, donde un vocero de cada equipo comunica la construcción grupal (Figura 1).



Figura 1. Estudiantes participantes de la salida compartida, presentando sus conclusiones sobre el modelo de gobernanza compartida, con el apoyo de un cartel construido en campo. Fotografía tomada en campo (Álvarez, Pérez y Retana, 2018)

Tras el trabajo realizado, las docentes discuten sobre los hallazgos y principales desafíos que implicó la actividad. Se revisan objetivos y se consensua la evaluación de los aprendizajes y por ende del planteamiento pedagógico desarrollado. Se concluye con una valoración satisfactoria, la cual se argumenta y comunica al estudiantado.

Las salidas autónomas:

Tienen como objetivo que el estudiantado se involucre en la construcción del aprendizaje, desarrollando procesos mentales complejos. El fin didáctico procura la autonomía del estudiantado, en todas las etapas de la investigación, pues esta toma un rol protagónico y es responsable de todas las etapas del proceso.

Metodológicamente, desde el inicio de la elaboración de la propuesta de trabajo de campo hasta la redacción de resultados, es posible trabajar de manera individual, sin embargo, se recomienda crear grupos de investigación.

En este caso, la figura docente da seguimiento, ofreciendo recomendaciones, siempre y cuando las personas investigadoras permitan su involucramiento. Al finalizar la investigación, se espera un producto que pueda ser evaluado, lo que amerita que haya previamente una rúbrica y un revisor.

Como una actividad desarrollada desde esta lógica, es posible mencionar los recorridos urbanos. Esta es una asignación se ha propuesto como parte de la evaluación del curso de Geografía Regional de Costa Rica (Figura 2), propiciando que el estudiantado logre evidenciar procesos urbanos complejos. Esta actividad didáctica se ha vinculado con el objetivo de experimentar la ciudad, para familiarizar al estudiantado con técnicas de percepción ambiental y con procesos que tienen lugar en los espacios urbanos.



Figura 2. Imagen del recorrido urbano presentado por un grupo de estudiantes, utilizando como base Google Maps. Contempla la visita a Barrio Escalante en San José. Grupo de trabajo, curso Geografía Regional de Costa Rica, 2019

Se considera la elaboración completa del trabajo en campo, bajo la responsabilidad del estudiantado. El recorrido puede ser planteado en equipos de máximo tres personas, pero puede ser abordado individualmente. Para su realización se debe considerar:

→ Elaboración de un recorrido de desplazamiento, con un inicio y un fin, donde se identifiquen puntos tentativos de observación. En todo momento deben respetarse lineamientos generales de seguridad y normativa institucional, facilitados al estudiantado. Como insumo se recomienda el uso de Google Maps o bien Open Street Maps. Este diseño puede ser discutido con la persona docente, únicamente si el equipo de trabajo así lo solicita.

→ El equipo decide una fecha y hora para realizar su recorrido y documentar las principales observaciones; posteriormente, se realiza la visita. Entre el material recuperado se recomienda el uso de contenido audiovisual que funja como evidencia de las observaciones.

→ Cada grupo de trabajo debe discutir sus apreciaciones y construir un aporte grupal, que debe estar relacionado con algún proceso, y además se solicita la revisión conceptual de los hallazgos en campo.

→ Durante la clase, se presentan las construcciones grupales y se discute sobre los procesos y dinámicas experimentadas.

Como parte de la dinámica, la persona encargada del rol docente orienta el trabajo, sirve como observadora y, además, desarrolla la evaluación de la actividad. Entre los contenidos que se pueden visibilizar tras la realización de dicha actividad didáctica, se encuentran: densificación urbana, reactivación económica, trazado vial, construcción y apropiación de espacio público, planificación urbana, gentrificación, conurbación, entre otros.

La experiencia de realización de este tipo de recorridos, tras su correspondiente evaluación, permite abordar contenidos complejos, desde la experimentación integral de la realidad, la relación de cercanía que fortalece el estudiantado con el medio, establece una oportunidad de desarrollar habilidades geográficas como la orientación, la aprehensión territorial y el análisis espacial.

Las salidas cooperativas:

La finalidad de esta actividad consiste en fomentar el aprendizaje cooperativo, sacando provecho del bagaje de cada miembro del curso. Su orientación didáctica propicia la participación de todas las personas, a través de la motivación y curiosidad geográfica. En este caso, el estudiantado participa activamente de un proceso guiado, donde debe desarrollar actividades mediadas por la discusión crítica y la construcción de un posicionamiento propio. Esta guía es planteada por la persona docente, desde un cargo articulador, pues es quien debe: justificar la importancia del trabajo de campo y de la selección del sitio, plantear un diseño metodológico (donde sea clara la participación del estudiantado), elaborar y ejecutar un esquema de evaluación.

La modalidad representa un desafío para la persona encargada del proceso de enseñanza, puesto que implica un planeamiento minucioso de la actividad. Como ejemplo, en el curso de Geografía de América Latina, se ha desarrollado un planteamiento que ocupa un total de ocho semanas del ciclo lectivo, donde se divide el grupo en ocho subgrupos, cada uno de estos tendrá que realizar un único recorrido puntual durante estas ocho clases. Entre las principales características de esta situación de aprendizaje es posible considerar:

→ Se identifican roles de participación claros, una persona encargada que articula el proceso y establece la ruta pedagógica a seguir, unos participantes que se involucran en el proceso de aprendizaje.

→ Se establece un marco que guía la situación desde su planteamiento hasta su evaluación, donde es claro el aporte de cada participante, ya sea individual o bien grupal.

→ La investigación, como proceso de construcción, resulta en un único producto, que responde a un objetivo de aprendizaje y una estrategia didáctica.

En este caso, posterior a la revisión de los principales componentes que sustentan la base física y social del espacio geográfico, se analiza semana a semana un objetivo de desarrollo sostenible, segregados en temáticas particulares que logren ser evidentes en campo. A cada objetivo le corresponden lecturas y actividades durante la clase, además un grupo debe presentar evidencias documentadas en campo que refieran a una de las temáticas correspondientes. Es importante recalcar que estas evidencias pueden ser capturas hechas en un entorno inmediato, como el barrio o el campus de la Universidad, hasta una referencia virtual hecha a partir de un análisis de imágenes satelitales, por decir algunos soportes.

Por ejemplo, algunos de los objetivos y temáticas consideradas semanalmente son las siguientes: 2. Hambre cero: tenencia y producción (explotación de recursos marinos, precarización del agro, agricultura de precisión y revolución verde), 6. Agua limpia y saneamiento (reservorios de agua, conflictos por uso, recurso común), 15. Vida de ecosistemas terrestres: desarrollo-bienestar (degradación y desertificación de tierras, presión sobre recursos, conflictos y lucha por la biodiversidad), 10. Reducción de desigualdades: identidad territorial (indigenismo latinoamericano, comunidades afro / costeras, comunidades de migrantes), 11. Ciudades y comunidades sostenibles: habitabilidad de ciudades (construcción del espacio público, mercantilización de la recreación, comunidades fragmentadas).

Después del trabajo con objetivos, durante la semana 9, se realiza una evaluación que implica la estructuración de alternativas de gestión territorial, construidas por cada grupo de trabajo, con miras a obtener un producto general de experiencias y situaciones de gestión basadas en un enfoque territorial, abordado desde la Geografía como campo de estudio.



Figura 3. Grupo de estudiantes del curso Geografía de América Latina, durante la visita de la hacienda El Viejo, donde se desarrolla la actividad azucarera (ingenio y plantación), turística y de conservación. Esta visita es organizada por la docente, con la intención de ver los contenidos correspondientes a nueva ruralidad y gestión territorial. Fotografía tomada en campo (Retana, 2019)

Finalmente, los ejemplos mencionados, representan apenas una posición, que resulta específica a una situación de aprendizaje particular. La documentación de estas experiencias se interpreta como un aporte a la didáctica de la Geografía costarricense. Las principales ventajas de llevar estas modalidades al contexto académico se resumen en que, permiten hacer un intercambio de conocimiento entre estudiantes y docentes, de un mismo curso pero de diferentes grupos y de diferentes cursos, y de distintos niveles; en este último caso, se aprovecha el conocimiento del estudiantado con un nivel avanzado, e inclusive puede trabajarse con estudiantes de diversas ciencias-disciplinas, aprovechando la relación que mantiene la Geografía con otras áreas de conocimiento, debido a su carácter complejo y multivariable (Escuela de Geografía –UCR, 2016).

En la Escuela de Geografía-UCR se considera que, la evaluación del desempeño docente debe considerar la docencia aplicada en trabajo de campo, ya que implica un manejo distinto del estudiantado, preparación previa, dominio del sitio o sitios visitados, dedicación que incluye desde unas pocas horas hasta días completos, responsabilidad respecto a la seguridad, integridad del estudiantado y el acatamiento a normas institucionales de buenas prácticas y desempeño docente, entre otros puntos que revelan el buen ejercicio del profesorado en campo. En consecuencia, el trabajo de campo constituye un rubro del marco evaluativo de los cursos.

Las tres propuestas facilitan el trabajo docente cuando los grupos son heterogéneos, por ejemplo, cursos conformados por integrantes de diversas áreas del conocimiento, grupos etarios, niveles académicos y necesidades diferenciadas. Realizar este tipo de actividades como alternativa de enseñanza y aprendizaje, favorece las evaluaciones integrales, que no solo identifican el manejo de un contenido, sino su profundización. Además, es posible aprovechar las primeras impresiones y el escenario, para desarrollar evaluaciones en el sitio, lo que conlleva a optimizar el tiempo dedicado a su revisión.

2. APRENDER DEL ESPACIO GEOGRÁFICO, UN RETO PARA LA ENSEÑANZA

Uno de los desafíos de la actualidad en la formación profesional, es el asumir la Geografía como una ciencia transformadora, que genera un impacto positivo en respuesta a los retos sociales actuales, muy particularmente aquellos relacionados con la sustentabilidad del planeta (discutido en el Foro 17 del Geoforo), pues la Geografía desarrolla habilidades para comprender los fenómenos producidos a partir de la interacción de los seres humanos en determinados territorios y para transformarlos.

Llancavil y González (2014), señalan que la Educación Geográfica debe responder a la complejidad de un espacio geográfico en permanente transformación. De este modo, el primer reto es dejar atrás aquella enseñanza basada en la memorización y reproducción de un inventario de conceptos geográficos, como lo señala Palacios (2016) en el Foro 22 del Geoforo, para dar paso a nuevas estrategias que permitan al estudiantado la comprensión de la realidad socio ambiental, desde una dimensión espacial. Según estos autores el trabajo de campo como estrategia didáctica, es una alternativa adecuada para el desarrollo de un pensamiento y competencias geográficas, que le facilita al estudiantado la comprensión de aquel espacio y su participación responsable en este, obteniendo información e interpretándose de cara al desafío actual de la sustentabilidad del planeta.

En el caso de la experiencia docente, las salidas al campo se han asumido como una actividad más, aunque de carácter inherente al trabajo en Geografía. Este hecho ha significado un reto al consolidar un instrumento que estructure la práctica en campo como una estrategia didáctica de la ciencia geográfica, que, aunque se haya intentado plantear el itinerario geográfico como estrategia, éste aún no expresa su verdadera intención pedagógica o bien, como se señala en el Foro 22 del Geoforo (Palacios, 2016), no se logra integrar las características y problemáticas del contexto a la construcción de conocimiento académico, lo que resulta un reto para la figura docente.

Para la Geografía, como disciplina, el desarrollo de cualquier actividad que tenga potencial de problematización, es válida y, además, urgente. En este sentido, el formular las salidas al campo dentro del planteamiento docente, debe involucrar objetivos de enseñanza y aprendizaje claros, cuya finalidad se aleje de la simple observación de problemas, acercándose a la problematización de lo percibido. Tratando de contestar a preguntas como la planteada por García (2015) en el Foro 21 del Geoforo, por qué y para qué salir a un lugar, sin ser antojadizo con la selección de sitios. Es importante señalar que, entender el trabajo de campo como estrategia, implica valorar la capacidad de explicación y síntesis del espacio geográfico.

A través de visitas objetivas y vivencia del entorno, como actividades de enseñanza y aprendizaje que no son solamente dirigidas al estudiantado de Geografía, sino a cualquier persona, incluyendo docentes y estudiantes de otras áreas de estudio, que quiera entender el medio de una manera integral. Llancavil y González (2014), reafirman su importancia, en tanto que los contenidos geográficos no pueden ser del todo comprendidos, sin el contacto directo con el espacio geográfico.

Las salidas al campo representan aprendizaje para el estudiantado, y para el o la docente, en cada salida y con cada grupo. Pues, la construcción de aprendizaje, no recae solamente en el cuerpo docente, sino en un estudiantado capaz de generar crítica e indagar, a partir de la percepción, el análisis y la síntesis. Si bien en este proceso educacional cruzado, son actores de enseñanza y aprendizaje los y las docentes y el estudiantado, también lo son las comunidades, el ambiente, los recursos y las dinámicas del espacio. Objetivamente, cada visita al campo debe contemplar un aporte para los actores identificados previamente.

Por lo anterior, en la enseñanza e investigación del espacio geográfico se considera conveniente hacerlo con soporte en los siguientes grandes temas: el ambiente, poniendo atención en el impacto de la población y las actividades humanas; el desarrollo territorial sostenible, considerando la sustentabilidad ambiental, la ordenación del territorio, la protección del patrimonio cultural, la efectiva participación de la población y el protagonismo activo de los actores sociales; así como, la competitividad económica, bienestar social/humano, entre otros; la globalización y los territorios asociados a las transformaciones espaciales, influenciadas por las tecnologías de información y comunicación y por las transformaciones de parte del ser humano, -los paisajes y el patrimonio, como síntesis de la sociedad y los conflictos territoriales generados en esta (Escuela de Geografía –UCR, 2016).

En este sentido, para aprender del espacio geográfico es necesario ofrecer a la población estudiantil diversas oportunidades pedagógicas, mediante estrategias que involucren procesos de deducción, inducción, análisis y fortalecimiento del pensamiento crítico, vinculando la teoría con la práctica. Todos los anteriores, pueden ser puestos en práctica mediante el trabajo de campo, no limitándose únicamente a realizarlo en lugares lejanos, pueden realizarse salidas dentro del mismo centro educativo, donde se desarrollan dinámicas espaciales y sociales que pueden ser estudiadas, dependerá de las dinámicas, características del grupo y objetivos de trabajo. Además, pueden utilizarse diversos métodos de enseñanza, por ejemplo: experimental, basado en la vivencia; colaborativo y cooperativo, impulsando el trabajo en equipo; crítico, comprensión de la realidad; inter y transdisciplinario, fomentando soluciones integrales; y basado en proyectos, aplicables a las diversas situaciones de la cotidianidad.

En este proceso de enseñanza, en el que se aprende del espacio geográfico es relevante la integración de los aprendizajes, de forma que, pueden vincularse con el trabajo de campo diferentes recursos como: las clases teóricas, trabajos de investigación, trabajos en laboratorios y las clases prácticas. De igual manera, no se puede estereotipar una manera única, exclusiva y permanente de desarrollar las lecciones, en la práctica pedagógica se debe poner atención a las actividades, especialmente si impactan positivamente en el estudiantado, ya sea en su rendimiento académico o actitudinal.

La Escuela de Geografía –UCR (2016), promueve que las estrategias de aprendizaje deben ser variadas, haciendo uso de artículos actualizados, documentos históricos que han marcado el ejercicio de la Geografía y otras ciencias afines, hasta las prácticas de laboratorio y las salidas de campo que, pueden tener como destino el ámbito nacional o internacional. Lo anterior, produce que, en el rol del docente, desde antes de la salida al campo, se favorezca la capacidad de observación y uso de otros sentidos - estudiantes con discapacidades-, además, se promueve la investigación en torno a uno o más problemas. El o la docente, como figura de mediación, está en la capacidad de comunicar conocimiento actualizado y preservar los saberes históricos que al hoy son válidos.

El trabajo de campo es un recurso de alto valor para que: docentes y estudiantes tengan una interacción cercana, horizontal e intencionada, la cual no siempre existe a conciencia; se mantengan prácticas educativas distintas, pues los y las docentes reconocen que sus estudiantes son diferentes y por ende los objetivos de aprendizaje también lo son; entre docentes y estudiantes se intercambien saberes, a los que se suman, los de la población habitante y de aquellos actores tomadores de decisiones en un espacio geográfico particular.

Por tanto, se procura el fomento del reconocimiento y el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico-cultural; a la vez, se inculca un compromiso in situ de la casa de estudio con la sociedad. El análisis del espacio geográfico desde diferentes escalas, brinda luces al estudiantado de la coexistencia de las diferentes visiones del mundo; aspecto que es recalcado con el trabajo de campo como una gran fortaleza (Escuela de Geografía –UCR, 2016).

3. CONCLUSIONES

Al reflexionar sobre el trabajo de campo en la práctica docente en Geografía, desde las experiencias señaladas en la docencia y en las discusiones de los foros, cabe la pregunta ¿se ha desarrollado de manera integral el estudio del espacio geográfico? A lo que se añade, ¿han sido subvalorados los procesos de aprendizaje, al tomarse como una trasmisión de saberes, alejados de la construcción de un pensamiento crítico consciente, y del refinamiento de los procesos perceptivos del medio?

Ante estas interrogantes, prestar atención al diseño del trabajo de campo, como estrategia didáctica, resulta fundamental. Principalmente, con relación al impacto de los Sistemas de Información Geográfica, que en algunos casos más que como complemento, se han propuesto como medio sustitutivo del trabajo de campo, pues acercan a la realidad de manera virtual.

De igual forma, la disminución de los contenidos de Geografía en el currículum y en los cursos de diferentes áreas del conocimiento, representa un desafío importante y que, según lo compartido en el I Coloquio, esta situación parece que no solo ha sido identificada en Costa Rica, sino en los demás países participantes. El centrar la atención hacia esta área permite, paso a paso, alcanzar una Educación Geográfica de calidad (haciendo la salvedad de la escasa delimitación del término), con el constante mejoramiento de las actividades docentes y el realce de la criticidad en el estudiantado.

La discusión en el marco del Coloquio y en los diferentes foros del Geoforo, lleva a considerar que esta tarea plantea la necesidad de encontrar un esfuerzo, que dependerá en gran medida de la disposición de cada docente para salir al campo y aprender del espacio geográfico. Se traslada al rol de educador parte de este reto, al ser agente clave para el logro

de este cambio, donde se concibe a la población estudiantil como un grupo de personas en continua transformación; a lo que se aproxima el planteamiento de las tres modalidades descritas (salidas autónomas, compartidas y cooperativas).

En diversas ocasiones el discurso se centra en condicionar la práctica pedagógica al salón de clase y no trascender a las comunidades o como se discutía en el Coloquio, el no querer aprovechar otros espacios propios de los centros educativos, apuntando a factores que limitan el proceso de innovación educativa, y alimentando limitantes, como lo es el cansancio, la inseguridad, el presupuesto, el sobrecargo de asignaciones, entre otras. Cada uno de esos factores debe potenciarse de manera positiva, en busca de una incidencia en la calidad de la educación y las exigencias de un mundo cambiante.

Es claro que la Educación Geográfica es apenas un área de trabajo de la Geografía, desde la cual se aproxima a una pedagogía necesaria para el entendimiento de la interacción entre personas y el medio. Sin embargo, es un espacio que permea a una gran diversidad de escenarios educativos (primaria, secundaria, educación superior, educación no formal...) y campos del conocimiento (Estudios Sociales, Historia, Antropología, Educación, etc.), donde es importante entender el trabajo de campo, desde una visión crítica y de experimentación.

Dicha estrategia debe ser dirigida hacia la transformación de la educación, que le permita al estudiantado y la persona docente adquirir un papel protagónico en la búsqueda común del bienestar, de la atención a la sociedad, a los recursos, y especialmente a lo marginado, por tradición y discurso. Tratar de responder por al qué formalizar el trabajo de campo como una herramienta para el aprendizaje en Geografía, pregunta generadora de este texto y en la que se basa la sistematización de las modalidades, implica tomar una posición que reflexione sobre:

- La indivisible relación entre lo físico y lo humano, y su complejo vínculo.
- La adquisición de competencias geográficas, como: la aprehensión territorial (Claudino y Spinelli 2012), el pensamiento autónomo y crítico, el trabajo inter y transdisciplinario (Pérez, Moya y Curcu 2013), el análisis contextual, la espacialización de procesos y dinámicas, la organización espacial (Vargas, 2009), entre otras.
- El desafío de llevar a la práctica la teoría, métodos y procedimientos con los que trabaja la Geografía.
- Convertir el espacio geográfico en escenario de enseñanza y aprendizaje desde la experiencia sensorial y consciente.
- Las oportunidades de establecer equipos y redes de trabajo.
- La sensibilización ante la realidad y la pluralidad de pensamientos que construyen lugares, a lo que se refieren Godoy y Sánchez (2007), siendo que el campo ofrece apertura emocional y motiva el interés significativo.
- La capacidad que ofrece el medio para que todas las personas aprendan, indiferentemente de su condición.
- El formar estudiantes habitantes de su territorio, que según Arenas y Salinas (2013) se traduce en la transformación del contenido en un conocimiento pedagógico.

Los puntos mencionados apenas representan un esbozo de lo que implica el trabajo de campo. La reflexión centrada en los foros y en las experiencias descritas, permite entender que, de ninguna manera, es una actividad que puede ser llevada a la ligera, es necesario un planteamiento claro y pertinente, que acredite su importancia, pues las potenciales oportunidades de aprendizaje no se desarrollan ni adquieren automáticamente. Como se afirmó, un trabajo de campo debe ser justificado a partir de un buen diseño, que sustente una evaluación del proceso de construcción de aprendizajes, si no, lamentablemente será seguir recayendo en la realización de visitas al campo y paseos, sin objetivos y actividades claras.

Por esto, se presenta la sistematización de tres experiencias de trabajo, con el ánimo de reflexionar lo que se hace, cómo se hace y que resultados son obtenidos, en la práctica docente. Al final de cuentas, la Geografía, y específicamente la enseñanza en el contexto universitario, persigue la vivencia del medio, la cual tiene correspondencia con el aprendizaje crítico, problematizado y significativo. Desde el trabajo de campo, se justifica su relevancia, y el cumplimiento del propósito de formar personas conscientes de su realidad y de su capacidad de ser transformadores.

El espacio de reflexión de la enseñanza de contenidos geográficos, propuesto durante el I Coloquio Internacional Enseñanza de la Geografía y Ciencias Sociales, permite identificar una preocupación coincidente en los diversos países participantes. Esta, se traduce en una amplia discusión, con aportes que motivan el desarrollo de investigación educativa, en la búsqueda de consolidar prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje del espacio geográfico.

Como cierre, y sin el ánimo de concluir, sino más bien motivar a próximos aportes, se retoma la atractiva pregunta de Sergio Claudio en los comentarios referentes a la entrada de Palacios (2016) en el Foro 22 del Geoforo, la cual dirige la atención a ¿por qué todas las personas, siempre, defienden el aprendizaje de la realidad próxima del estudiantado, pero no la ponen en práctica después? Quizá esta interrogante promueva la autocrítica de la labor docente, y esta a su vez permita mantener el proceso de innovación continua en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Norte Grande*, 56, 146-152. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071834022013000300008&script=sci_arttext
- Buitrago, O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Biblio 3W*, 10(561), 1-11. Recuperado el 11/10/2018, de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm>
- Claudino, S. y Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. En González, R. Lázaro, M. y Marrón, M. (Eds.). La educación geográfica digital (pp. 49-59). Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2012_Educacion_Digital.pdf

- Escuela de Geografía –UCR. (2016). *Informe de autoevaluación de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Geografía, 2012-2015*. (Informe presentado al Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior -SINAES). Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica.
- García, D. (2015). *Foro 21: Las salidas de campo / A visitas de estudio*. Recuperado de <http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campoa-visitas.html>
- Godoy, I. y Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 2(8), 137-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2724052.pdf>
- Llancavil, D. y González, J. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Diálogos Educativos*, 28(14), 64-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5004804>
- Palacios, N. (2016). *Foro 22: El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno*. Recuperado de <http://geoforoforo2.blogspot.com/2016/01/foro-22-el-aprendizaje-de-las-ciencias.html>
- Pérez, E., Moya, A. y Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Vargas, G. (2009). Didáctica de la Geografía y su aplicación a la enseñanza de la Geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Educación*, 33(1), 75-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/440/44015082006/>
- (2011). La enseñanza y enseñar Geografía en los colegios de Costa Rica. *Geográfica de América Central*, Especial 1, 85-133. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/4009>