

El pensamiento geográfico y el trabajo de campo en el siglo XX.

M^o del Rosario Piñeiro Peleteiro.
Universidad de Oviedo

“Quant des faits géographiques ne sont conçus que d’après le livre de classe ils sont détachés de leurs supports naturels et ne sauraient exciter l’intérêt qui doit et peu naître si la géographie est basée sur des observations personnelles.” (Corbel, 1948)

1.-Introducción.

Entendemos por trabajo de campo, cualquier actividad realizada por el profesor y los alumnos sobre el terreno, pero, dentro de esta definición tan general, caben múltiples formas que tradicionalmente han recibido nombres distintos. Desde antiguo, pedagogos y científicos que propugnan el aprendizaje en contacto con la naturaleza, aunque no lo denominen de esta manera, tratan del trabajo de campo, pero es desde el siglo XVIII cuando de forma clara se considera que el aprendizaje de ciertas materias, Ciencias Naturales y Geografía principalmente, sólo pueden realizarse bien en contacto con el mundo real. Los geógrafos se hacen eco de este pensamiento y aconsejan el método de observación, y la observación sobre el terreno, como fundamento del trabajo geográfico y de la enseñanza de esta materia.

2.- Primera etapa del trabajo de campo: 1900-1936.

El trabajo de campo como método de enseñanza dentro de la geografía fue introducido en España a fines del siglo XIX por la Institución Libre de Enseñanza. Desde 1878, la primera excursión se realiza el 14 de diciembre, se pone en marcha esta metodología que va a ser asumida plenamente, porque el contacto con la naturaleza como medio de conocimiento res-

pondía a los ideales krausistas de la I.L.E. (RODRIGUEZ ESTEBAN, 1988). Torres Campos, su introductor, la justifica, desde un punto de vista didáctico, como una manera de evitar una enseñanza libresca: “(...) Para que la enseñanza de la Geografía sea de cosas y no de palabras y términos repetidos sin comprenderlos, es preciso que el alumno tenga a la vista los tipos y las formas a que aquella se refiera, que el maestro los explique sobre el terreno...” (TORRES CAMPOS, 1882). Por otra parte, el trabajo de campo se concibe, en función de la idea que se tiene de la geografía, como un saber muy enciclopédico, sincrético pero que precisa de una explicación que se busca dentro de la geología, porque esta disciplina ya había alcanzado un nivel de desarrollo y de coherencia en el terreno científico desde mediados de siglo: “La Geografía actual no es una pura nomenclatura o compilación de hechos empíricos; tiende a ser explicada por la Geología y con ella a dar razón de la flora, fauna e historia de cada país”. (TORRES CAMPOS, 1882). Esta metodología se difunde y cristaliza en el primer tercio del siglo XX a través de la Escuela Superior de Madrid, y, desde 1931, en las propias disposiciones de la Dirección General de Enseñanza Primaria que establece la obligatoriedad de las salidas y el contacto con el medio.

A nivel escolar, se barajan un conjunto de términos que responden a concepciones y planteamientos distintos de esta metodología. El paseo no presenta otra finalidad que recorrer las zonas próximas a la escuela con un objetivo de diversión y entretenimiento. El trabajo al aire libre es una actividad del profesor que, por las razones que sean, ha buscado el terreno para desarrollarla. La verdadera excursión, que podemos asimilar a lo que es un itinerario,

aunque nunca se la denomine de esta manera, consiste en trasladar al alumno a un lugar lejano y presentarle problemas o fenómenos desconocidos que deben de resolver o comprender por sí mismos, desarrollando para ello una actividad intelectual y física, lo que les permite estudiar los hechos en su propio medio. Los ejemplos que conservamos en la Revista de Pedagogía, principalmente en los años 1935 y 1936, no nos muestran un itinerario geográfico, más bien responden a una visión enciclopédica y globalizadora del conocimiento en la que se trata de abarcar lo más posible y enfocar la salida desde varios puntos de vista.

En el terreno de la enseñanza de la geografía, encontramos dos grupos de profesores de formación intelectual muy distinta (CARANDEL, 1927). Por un lado, los profesores de las Escuelas Normales que procedían de la Escuela Superior de Madrid, y eran discípulos de Beltrán y Rózpide, por lo que presentaban una "tendencia geográfico-humana". Por otro, los profesores de Instituto que eran casi en su totalidad naturalistas, predominando entre ellos los geólogos: Dantín Cereceda, Hernández Pacheco, Fernández Navarro, Gómez de Larena, pueden servir de ejemplo de esta tendencia que el autor vincula principalmente con el trabajo en el terreno. Hay que suponer que el saber científico de cada grupo va a generar una distinta perspectiva a la hora de realizar un itinerario. En la Revista de Escuela Normales podemos contrastar algunos trabajos de ambas corrientes, como el estudio de Fuentetoba (CHICO RELLO, 1925) con un itinerario de Aranjuez a Despeñaperros (CARANDELL, 1925). A través de estas publicaciones y de las observaciones didácticas de estos años hemos podido llegar a las siguientes conclusiones:

1) No existe una barrera total que separe los saberes que se pueden adscribir a la corriente más naturalista de los que se entroncan con otras más humanistas. De hecho, las Ciencias Naturales y los métodos que emplea han servido de ejemplo para todo el trabajo geográfico humano. BULLON, en el discurso pronuncia-

do en el Centro de Intercambio Intelectual Germano-Español, aboga por una enseñanza no libresca de la Geografía y basada, fundamentalmente, en el análisis de la naturaleza: "*Nunca las ciencias naturales progresaron, sino acudiendo diestramente a las fuentes vivas de la experiencia. Y quedaron estancadas, cuando se limitaron a la repetición de la fórmula elaborada y sustituyeron el autoritario e infecundo Magister dixit a la libre y personal investigación*". En una y otra orientación el papel reservado al estudio físico del terreno, a las características climáticas, a las aguas, al suelo, etc. constituyen el punto de partida de los análisis geográficos y la explicación de múltiples observaciones.

2) La fundamentación física, sea cual sea la dirección (natural o humana) que adquiera el conocimiento, da lugar a una interpretación si no totalmente determinista, si fuertemente condicionante de la acción humana. BELTRÁN Y RÓZPIDE (1899), en la memoria leída el 6 de junio en la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid afirma: "*Cierto es que éste (el hombre) no vive, como las plantas, arraigado al suelo que lo sustenta; pero también lo es que, ni como individuo ni como ser social, podrá jamás liberarse de la acción constante y decisiva que en él ejercen su situación en el planeta, la atmósfera que lo envuelve y la forma y la naturaleza del terreno*" en un claro ejemplo de este determinismo, basado en Ratzel, que es el primer paradigma científico vinculado a la geografía española. En esta línea, los trabajos de campo tratan de demostrar la supeditación, que incluso en los hechos humanos, se produce respecto al medio físico, y los distintos cuestionarios citados presentan una orientación en tal sentido.

3) El trabajo del mapa, ya sea la lectura del mapa topográfico o de otro tipo de publicaciones, o la confección del plano, mapa o croquis por parte del alumno, se convierte en uno y otro caso en un objetivo primordial de estas salidas.

4) El trabajo presenta un carácter eminente-

mente inductivo y empirista. El relieve que se da al trabajo de C. von Wyss (1927) sobre las excursiones y trabajo de campo es una muestra de ello. El autor señala como objetivos, entre otros, la recogida de muestras para el museo escolar, y las salidas son presentadas como ilustrativas de determinados puntos del programa o como un modo de conocer empíricamente determinados términos utilizados en la enseñanza.

5) Ya desde los primeros momentos, de forma explícita o implícita, aparece conformado un mismo esquema metodológico en el que claramente se señala una fase preparatoria, llevada a cabo con anterioridad a la propia salida, otra de realización, que puede adoptar múltiples formas, y una tercera de recopilación y análisis de los resultados obtenidos sobre el terreno.

6) La temática desarrollada es semejante. Predominan los trabajos que analizan paisajes naturales y los que tienen como objeto zonas rurales en las que los cultivos, su disposición, ubicación de las viviendas y demás elementos que configuran el espacio, son tratados como resultado de factores ambientales: climáticos y geomorfológicos principalmente.

Resumiendo: En 1936, y por influencia de la I.L.E., el profesorado había ya establecido la estructura metodológica del trabajo de campo y del itinerario con una orientación muy naturalista. Los estudios regionales, que comienzan ahora, se refieren siempre a la región natural, puesto que los hechos físicos son la base de las delimitaciones del terreno. Así CHICO RELLO (1923) al realizar la caracterización de la comarca de Los Rábanos en la que iban a realizar una salida, lo hace de la siguiente manera: clima continental muy frío, profundas hoces del Duero, estepas y prados secos, monte alto y bajo de carrascos y ganadería. Por último, toda esta orientación está basada en una concepción geográfica que determina lo que hay que ver y como lo hay que ver.

3.- El trabajo de campo desde 1940 a 1970

En los años que siguen a la Guerra Civil española, la geografía pierde el status que había alcanzado y se convierte en una subsidiaria de la historia, poniéndose de relieve el papel que tiene como localizadora de hechos en el espacio. CHICO y RELLO (1941), que tanto había trabajado en años anteriores por introducir la observación en el terreno, sólo la menciona de pasada, destacando sobre todo, como técnicas más utilizables, el uso del mapa, las lecturas geográficas, el trazado del croquis, etc., que no precisaban la salida fuera de la escuela. Esta orientación tiene su reflejo en varios aspectos relacionados con la enseñanza, como recoge HERRERO FABREGAT (1986), y tendrán que pasar unos años para que metodologías anteriores comiencen a ser reutilizadas, a veces con caracteres de novedad y de originalidad. Aunque ya el libro de GARCÍA ARROYO (1948) presenta las salidas como "*imprescindibles en toda enseñanza racional de la geografía*", tanto en su tipología, que realiza basándose únicamente en su duración, como en su planteamiento que se reduce a aspectos organizativos, no aporta novedad alguna, incluso el cuestionario para el estudio de comarcas y aldeas que incluye de manera independiente en otra parte de su libro, es una repetición de los que hemos conocido antes de 1936.

La renovación de la enseñanza se va a operar hacia los años 1960 y por un doble camino, unido siempre a la enseñanza a partir del entorno. Por una parte, un grupo de profesores, con una formación universitaria específicamente geográfica ligada a las recientemente creadas especialidades de geografía, y en sintonía con la escuela francesa de geografía regional, plantean una renovación a nivel de programas y métodos en la que se prioriza la salida al campo para realizar una enseñanza nomenclónica basada en "*la observación de hechos concretos y la utilización de métodos activos*" (PLANS, 1962). Estas nociones, adquiridas en la vecindad de su vivienda, son después generalizadas a otros medios lejanos con combina-

ciones distintas de los elementos paisajísticos que le dan su singularidad. El principio de excepcionalismo se consagra desde el comienzo de los trabajos, y la salida, aunque no se formula en estos términos, no sólo sirve para aprender nociones geográficas sino también para comprender la originalidad del paisaje que se visita que *“resulta siempre de convergencias, de combinaciones de factores muy diversos, tanto de carácter natural (...) como de carácter humano (...) que contribuyen a dar su fisonomía peculiar”*.

Entre este tipo de trabajo de campo y el anterior existen diferencias claras que podemos concretar en los siguientes puntos: un mayor énfasis en la geografía humana, con la aparición de nuevos temas, y una disminución del influjo de los aspectos naturales que en algunos casos quedan como algo latente. Al paisaje se le considera como un todo, en el que lo abiótico debe de ser analizado pero sin que se trate de algo prioritario, como ocurre en los itinerarios urbanos que entonces comienzan a proliferar para el conocimiento de la ciudad, y donde los hechos humanos son los dominantes.

En relación con esta corriente, se sitúan los trabajos que se realizan con fines metodológicos, incluso en fechas relativamente tardías, pero que se ajustaban a una coyuntura favorable debida a una concienciación sobre la importancia de los itinerarios y del trabajo de campo que se manifiesta en las disposiciones del Ministerio de Educación, en su inclusión en los currícula, en las actividades escolares e, incluso, en los programas de las instituciones públicas. Entre ellos podemos destacar los de GÓMEZ ORTIZ (1885 y 1886) que resumen, de manera precisa y clara, los pasos y la organización que debe de seguirse en este tipo de trabajos.

El otro grupo de profesores se vincula a corrientes que se presentan como más pedagógicas y psicológicas y que pretenden aplicar las ideas de Piaget respecto al período operacional concreto y a la enseñanza a partir del

entorno. El estudio de la localidad y zonas próximas sirve también de fundamentación de un nacionalismo más o menos manifiesto como se observa en el libro de CASAS, JANER y MASJUAN, (1979), cuya primera edición, ciclostilada, es muy anterior a la que aquí mencionamos. En el prólogo, ya se afirma que se prescinde de las breves referencias a la geografía de España para centrarse únicamente en Cataluña, en un libro escrito en catalán, como un instrumento que va más allá de la lengua y que enfoca las ciencias sociales por donde ha de ir la escuela catalana. Siguiendo esta dirección, es fundamental el conocimiento del medio de una manera directa. *“En general las actividades didácticas van ligadas a la posibilidad de que los alumnos puedan hacer salidas de la escuela. Desde un punto de vista didáctico el valor de la salida es a nuestro entender incuestionable”*, se dice en la página 11. En relación a esta orientación, se editan un conjunto de publicaciones cuyas características, estudiadas por LUIS GÓMEZ y URTEAGA (1976), presentan un modelo didáctico común: una metodología inductiva, fuertemente empirista, que valora, sobre todas las cosas, la actividad, y que hace de la percepción la base fundamental del conocimiento. Esta corriente se presenta como más naturalista que la anterior y enlaza con la enseñanza de las ciencias naturales y de la geografía física que habían tenido en Cataluña ilustres representantes. Debido a la proyección que esta corriente tiene a través de los cursos de verano de Rosa Sensat, se multiplican en toda España un mismo tipo de trabajo siguiendo el modelo de los itinerarios de la natura, los estudios comarcales o los cuadernos de campo.

Como hemos visto, esta corriente, más encuadrada en finalidades ideológicas, no supone una renovación de hecho de la metodología del trabajo de campo. El itinerario tiene como objeto no sólo un aprendizaje de hechos concretos, sino también conocer las características geográficas de la zona más próxima a la vivienda del niño.

4.- El trabajo de campo a partir de los años setenta.

En los años setenta se produce un cambio importante en el pensamiento geográfico. Este saber, que había discurrido hasta entonces dentro de una orientación ideográfica, intenta ahora convertirse en una ciencia en el sentido de unos parámetros nomotéticos: formulación de leyes o normas generales, experimentación u observación controlada y comprobación operando sobre distintas variables. Esta orientación va a repercutir en el campo que nos ocupa porque, frente al trabajo que se realizaba en el terreno, se va a pasar a lo que EVERSON (1973) denomina investigación de campo, y como tal, y en aplicación del método hipotético deductivo, al terreno no se va a **ver**, sino a **comprobar** la veracidad o falsedad de las hipótesis formuladas con anterioridad, y, una vez comprobadas, se trata de extraer de ellas leyes de aplicabilidad lo más general posible. Entre sus rasgos más característicos y novedosos está su carácter deductivo, y la abstracción y formulación de hipótesis, ya que los otros aspectos son muy semejantes al trabajo en el terreno que se había desarrollado hasta entonces (técnicas que se utilizan, registro de datos, presentación de resultados, etc.).

Este tipo de estructura ha sufrido las críticas de muchos geógrafos en un doble frente. Por una parte, desde un punto de vista epistemológico, se considera que centrarse en un problema no proporciona una visión general sobre un paisaje, y se arguye que el estudio propio de la geografía es el espacio y no los problemas. Desde un punto de vista metodológico, se dice también que dado el desarrollo intelectual de los escolares en estas edades, muchos trabajos de campo sólo registran y estudian minucias y sus comprobaciones son obviedades. EVERSON (1973), que sale al paso de estas críticas y defiende la bondad de este planteamiento, centra su argumentación en dos aspectos: la cientificidad de las técnicas empleadas y al carácter objetivo de los resultados frente a la subjetividad de muchas explicaciones anteriores. Por otra parte, destaca como importante que en

estas salidas el alumnado se centre en una sola cuestión que se estudia lo más profundamente posible, y no se describen hechos diversos y mezclados como ocurre con el trabajo tradicional. Uno de los temas que suscitan más interés en las investigaciones de campo son los relacionados con los procesos de cambio, como por ejemplo en las transformaciones del uso del suelo tanto en las zonas rurales como en las urbanas, que unen no sólo la observación directa sino también el manejo de fuentes y documentos diversos, tal y como ocurre en el trabajo en que se estudia el desarrollo de la ciudad australiana de Gawler (McELROY, 1984).

Estas dos maneras de enfocar la enseñanza en el terreno no plantean conflicto alguno, puesto que persiguen objetivos distintos. En el trabajo tradicional, se trata de enseñar un paisaje desde su propia realidad, mientras que en la investigación se pretende enfrentar al alumnado con un problema para cuya resolución debe de aplicar el mismo trabajo e idénticas técnicas que las que realizan los propios geógrafos en sus investigaciones. El espacio que suele abarcarse en una y otra metodología es también distinto, en la primera la extensión espacial es mayor, aunque, una vez terminado no existe generalización a otras zonas; en el segundo caso, suele reducirse a puntos concretos en los que se realiza el registro y recogida de materiales de manera lo más exhaustiva posible, pero, una vez confirmada la teoría o conseguido el modelo explicativo, sus resultados son generalizables a otros lugares del planeta. Podríamos pensar que los dos tipos de trabajos son parte de un proceso en el que se desarrollan distintas destrezas. Al principio, el profesor debe de procurar que sus alumnos **vean**, enseñarles a percibir, estas experiencias perceptivas y conscientes se obtienen mejor por el trabajo de campo. A medida que el alumno se desarrolla intelectualmente, debe de enseñársele a adquirir habilidades que le permitan explicar y tomar decisiones sobre diferentes puntos de vista, esta formación más crítica puede logarse mejor a través de la investigación.

El cambio que se operó más recientemente en la epistemología geográfica, con la búsqueda de nuevos paradigmas frente a las posturas neopositivistas de los años setenta, trajo consigo una reinterpretación del trabajo de campo con nuevos planteamientos que no afectan a su metodología y construcción, pero sí a sus objetivos. El resultado es una búsqueda de fines más humanos y más acordes con el impacto ambiental (HART, Cl. y THOMAS, T.; 1986). Este cambio de planteamientos afecta también a la geografía física, estudiada no como un objeto aislado sino en su relación con el hombre: “*es una oportunidad para intensificar la conciencia del estudiante de que los sistemas naturales plantean cambios a la gente y que la gente misma es frecuentemente un importante componente de estos sistemas*”. Esta nueva orientación se justifica también desde un punto de vista didáctico: “*los estudios físicos necesitan un contexto de interés humano en orden a hacerlos significativos y accesibles a la comprensión del estudiante*”. Se considera que el valor fundamental de esta técnica consiste en su contribución a la formación de una ética ambiental en el alumnado. Para ello, toda la observación que se realiza va dirigida, por una parte, a analizar los sistemas naturales, y, por otra, a calibrar el impacto de las actividades productivas; estas interacciones hombre / medio, se enfocan desde una perspectiva geográfica, social y política, destacando el por qué se ha hecho y para qué se ha hecho, y buscando una explicación fundamentalmente ideológica.

De todo lo expuesto podemos concluir que, así como el esquema metodológico, constituido en sus líneas generales en el primer tercio del presente siglo, se mantiene más o menos constante; en los años transcurridos se observan diferencias claras en cuanto a los objetivos propuestos y a los temas tratados en función del pensamiento geográfico subyacente.

Bibliografía.

- AA.VV. (1966): *Método para la enseñanza de la geografía*, Teide/Unesco, Barcelona.
- BELTRÁN Y RÓZPIDE (1899): *La Geografía en 1898*, Memoria leída el 6 de junio de 1899 en la Junta General de la Sociedad Geográfica de Madrid, Madrid.
- BULLÓN, E. (s.a.): *Discurso pronunciado en el Centro de Intercambio Intelectual Germano-Español*, Madrid.
- CARANDELL, J. (1925): “Breves apuntes fisiográficos de la Mancha”, *Revista de Escuelas Normales*, pp. 48-50.
- (1927): “Los naturalistas españoles y la geografía”, *Rev. de Escuelas Normales*, V, pp. 276-277.
- CASAS, JANER y MASJUAN (1979): *Les Ciències Socials a la Primera Etapa d'E.G.B.*, ed. Rosa Sensat, Barcelona.
- CORBEL, J. (1948): “L'enseignement de la géographie dans les centres d'apprentissage de l'enseignement technique” en *Les Études Rhodaniennes*, vol. XXIII, n° 4, pp. 34-37.
- CHICO Y RELLO (1923): “Notas de Clase” en *Rev. de Escuelas Normales*, pp. 38-41.
- - —— (1925): “Una excursión de estudio” *Revista de Escuelas Normales*, pp. 11-19.
- - —— (1932): *Metodología de la geografía*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- - —— (1941): *La enseñanza de la geografía en la escuela primaria*, Espasa Calpe, Madrid.
- EVERSON, J. (1973): “Field work in school geography” en WALFORD (ed.) *New Directions in Geography Teaching*, Longman, pp. 107-114.
- GARCÍA ARROYO (1948): *Apuntes de Metodología de la Geografía*, Gráficas Bat, Salt (Gerona).
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1985): “Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la geografía en la E.G.B.” *IX Coloquio de Geografía*, Tomo I, Asociación de Geógrafos españoles, pp. 1-10.
- ——— (1986): “El trabajo de campo en la EGB: utilidad en Geografía. A raíz de una experiencia”, en *Treballs de la Societat*

Catalana de Geografia, Institut d'Estudis Catalans, 9, pp. 59-69.

HART, C. y THOMAS, T. (1986): "Framework Fieldwork" en BOARDMAN (ed.) *Handbook for Geography Teachers*, Sheffield, The Geographical Association.

HERNANDO RICA, A. (1979): "El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía" en *Aportacions en homenatge al geògraf Salvador Llobet*, U.B. Barcelona, pp. 113-118.

LUIS, A. y URTEAGA (1976): *Estudio del medio y "Heimatkunde" en la geografía escolar*, Geocrítica, nº 38.

McELROY, B. (1984): "Models and reality: integrating practical work and fieldwork in geography" en FIEN, GERBER y WILSON *The Geography teachers' guide to the classroom*, Melbourne: Mc Millan, pp. 123-133.

PLANS, P. (1962): "La geografía humana en la escuela" en *Vida Escolar*, nº 35-36, pp. 39-42.

REVISTA DE PEDAGOGÍA, años 1935 y 1936, vol. XIV y XV.

RODRIGUEZ ESTEBAN (1988): "Rafael Torres Campos (1853-1904). Geografía educadora y educación geográfica" en *Ería*, 16, pp. 131-148.

TORRES CAMPOS (1882): *Viajes escolares*, Imprenta Fortanet, Madrid.