



El viaje en la geografía moderna

Pilar Paneque Salgado y Juan Francisco Ojeda Rivera
(Editores)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A

La interpretación de los paisajes en Geografía. De la excursión tradicional al establecimiento de itinerarios y diseño de fichas para la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje

José Gómez Zotano

Universidad de Granada

Pascual Riesco Chueca

Universidad de Sevilla

1. Introducción

Como herramienta educativa y como vía para acceder a datos primarios sobre el medio, el trabajo de campo y la excursión pedagógica son piezas centrales en la tradición académica de la Geografía. Campo y gabinete, observación y teorización, espacio nativo y espacio explorado son componentes encadenados que se potencian mutuamente: el pensamiento se agranda al mirar; la mirada se ahonda tras haber pensado. Para Lévi-Strauss, la ciencia occidental reproduce fragmentariamente, y recompone después, mendrugos de lecciones que «reconstituyen la meditación del sabio al pie del árbol»¹. Sobre este fundamento, el del saber obtenido mediante una intensa mirada, directa e inteligente, hacia la totalidad, descansa el conocimiento.

La Geografía es una disciplina de insustituible virtualidad para despertar el sentido de observación del paisaje, y el interés en éste conduce irreductiblemente a su experiencia directa al aire libre. De acuerdo con Olcina Cantos (1996: 101), «el paisaje es una unidad de trabajo geográfico con mayor capacidad didáctica que la región por los aspectos visuales que se contienen en su identificación». En otras palabras, la unidad de carácter de un paisaje, sumada a su abarcabilidad espacial, invitan a ensayar sobre él la diversidad de conocimientos y herramientas geográficas, poniendo en acción un potencial cognitivo que, a falta de objeto, corre el riesgo de quedar disperso y desactivado.

Ya desde sus orígenes está implícita la alianza entre conocimiento geográfico y exploración. Los grandes viajeros musulmanes,

¹ «Des bribes de leçons qui, mises bout à bout, reconstituent la méditation du sage au pied de l'arbre» (Lévi-Strauss, 1955).

escandinavos, chinos y cristianos medievales, entre otros, adquieren criterio para una interpretación del espacio mediante itinerarios de exploración en los que se combina lo personalmente observado con lo recogido de los nativos. La Geografía se encuentra entonces en sus albores, y es sintomática de ello la incierta frontera entre discurso popular y discurso erudito en las crónicas de viaje y los repertorios geográficos iniciales. ¿Dónde acaban las leyendas y consejas propias de la tradición oral, incluida la Mitología, y dónde empieza la firme erudición? En Occidente, el Renacimiento es inseparable de la apertura de rutas militares y comerciales y los descubrimientos de todo tipo asociados a ellas. Las intuiciones grecorromanas sobre el planeta son ahora refrescadas a la luz de nuevas evidencias, y la erudición clásica se expande y problematiza ante el nuevo aluvión de datos geográficos ofrecidos por los navegantes.

El Convenio Europeo del Paisaje y el procedimiento británico para la estimación del carácter de los paisajes (Landscape Character Assessment) son dos destacadas aportaciones contemporáneas, que persiguen un lenguaje común y un acercamiento sistemático al hecho paisajístico. Dando continuidad a estudios previos², este breve texto aspira a reflexionar sobre los fundamentos históricos del reconocimiento geográfico del terreno, y proponer a la luz de esta antigua tradición unas nociones orientadoras para la preparación y el procesado de la excursión paisajística. Una sucinta ficha puede servir para estructurar y guiar la atención durante el breve pero siempre intenso tiempo de exposición y diálogo con el paisaje.

2. La interpretación de los paisajes en Geografía. Desde el siglo XIX hasta la actualidad

La Ilustración refuerza el valor de la captura de datos, abriendo las puertas a una sistematización completa del conocimiento geográfico. Los viajes de Alejandro de Humboldt por la América tropical (1799-

² El origen de esta comunicación se encuentra en un Convenio Específico de Colaboración suscrito en 2006 entre el Ministerio de Medio Ambiente, la Universidad de Sevilla y el Centro de Estudios Paisaje y Territorio (CEPT) para realizar el «Estudio sobre la situación del paisaje en España y el establecimiento de líneas de intervención para el desarrollo de la Convención Europea del Paisaje», así como en un Proyecto de Innovación Docente «Innovación docente en las prácticas de campo de Geografía Física» subvencionado en 2010 por la Universidad de Granada.

1804) son ejemplares por su ambiciosa flexibilidad de escala, que propone extensas orquestaciones de información bio-geográfica, elevándose a visiones de conjunto donde se modulan hipótesis, desde lo local a lo continental, sugeridas por el trabajo de campo (Mathewson, 2001). El conocimiento adquirido es inseparable, en numerosos casos, de distintos basamentos doctrinales, destacadamente la ideología colonial. La Royal Geographical Society, por ejemplo, impulsa a lo largo del s. XIX detenidas exploraciones de ultramar, en las que alienta una aspiración básica: la ampliación de dominios para el imperio británico. Por otro lado, el Grand Tour, etapa formativa itinerante previa al matrimonio en las clases altas británicas, de orientación inicialmente centrada en la contemplación de monumentos y piezas artísticas, se convierte en una pieza central para el conocimiento y la interpretación geográfica.

El Romanticismo introduce una particular reverencia a la naturaleza entendida como ventana hacia lo sublime y lo indecible. De ahí una sobrevaloración de los paisajes de montaña, que condiciona la vocación de las primeras sociedades de excursionistas. No es ajena a ello una tendencia a encuadrar como paisaje lo excepcional y lo espectacular, con la consiguiente merma de atención hacia los paisajes cotidianos, que perdura aún en el imaginario colectivo. Coincide esta evolución con el florecimiento de la pasión nacionalista, que es asentada sobre la raíz, real o imaginada, de una cultura insondablemente unida al pueblo y su genio propio, una base étnica sobre la que se aspira a edificar la identidad nacional. De nuevo, converge sobre las montañas, reservorios de autoctonía y ancestralidad, esta mirada dirigida a la recuperación de esencias: en Suiza, la montaña es el broche que anuda la diversidad de los valles y las lenguas. El Club Alpino Suizo, fundado en 1863, es un exponente de tal fusión entre el viaje de descubrimiento naturalista y el esfuerzo de consolidación nacional (Martí-Henneberg, 1996); un precedente destacado es el Alpine Club de Londres, fundado en 1857, de acentos más cosmopolitas. Otras asociaciones similares, de marcada inspiración nacionalista, emergen en Italia, Alemania y Austria en la misma época. En España, las primeras sociedades excursionistas surgen en Cataluña entre 1876 y 1878; en fecha posterior se fusionan para crear el Centre Excursionista de Catalunya.

La excursión, como componente educativo, adquiere un grado mayor de formalización a partir de la pedagogía del suizo Pestalozzi (1746-1827), que propone la intuición y la inducción como vías principales

para inculcar conocimientos (Martí-Henneberg, 1992). Esta reforma en los planteamientos educativos activa el interés por las salidas al terreno, ensalzadas no sólo por sus virtudes para el ejercicio de la atención sino también por su contribución a fortalecer anímica y corporalmente al alumno. La excursión formativa adquiere ya de forma temprana una doble condición, que queda impresa en el formato del excursionismo universitario posterior: herramienta pedagógica, por una parte, y rito de paso en la constitución del ciudadano adulto, por otra (Puyo, 2006); los beneficios morales, sociales y éticos de la excursión son valorados tanto o más que su contribución al corpus de conocimientos del alumno (Ploszajska, 1998). En general, la observación directa del territorio se convierte así en el paso previo a la adquisición de conocimientos geográficos (Martí-Henneberg, 1994; 1996). Es en Alemania donde esta semilla, de remota procedencia rousseauiana, adquiere su máximo desarrollo (Mathewson, 2001). El modelo de aprendizaje es expansivo, de lo cercano a lo lejano: los estudios de infancia y adolescencia se ciñen al marco local, donde es natural y fácil organizar excursiones (*Heimatskunde* o estudio del entorno nativo); en etapas posteriores, la tesis en Geografía debe, preferentemente, abordar cuestiones de ubicación más remota o de escala más extensa (*Auslandskunde* o estudios sobre el extranjero). Como corresponde a esta organización en cascada, los esfuerzos destinados a ambas etapas son crecientes: las magnas tesis y las voluminosas sumas de los estudiosos alemanes sobre parajes remotísimos dan testimonio de ello.

En la España de principios de siglo se registra una honda preocupación por situar teóricamente la observación directa y su valor pedagógico, si bien surge fundamentalmente de cultivadores de otras disciplinas cercanas a la Geografía (Modesto Bargalló, Rafael Cabanás, Carlos Vidal Box, Francisco Hernández Pacheco). Varios geógrafos de Escuelas Normales como Pedro Chico o Isidoro Reverte suponen meritorias excepciones. Pedro Plans destaca lo siguiente:

En conjunto, las salidas al campo constituyen una actividad de gran valor formativo intelectual, porque es en ellas donde los alumnos pueden vivir un proceso mental de creación de lo particular a lo general, del caso concreto al principio más amplio... Pero el valor formativo intelectual del trabajo de campo reside no ya sólo en el ejercicio de observación y análisis que supone, sino también en que únicamente sobre el terreno podrá ver el alumno que lo que lee en los libros y aun en las mismas explicaciones del profesor, no pasan de meros esquemas, simplificaciones de una realidad siempre compleja (en García Manrique, 1976: 4).

Es bien conocido el excursionismo madrileño, centrado en la vecina sierra de Guadarrama, que tiene como punto de partida un ideario de fuerte contenido pedagógico; así, el Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza, desde 1877, se convierte en el conducto principal de difusión de andanzas y divagaciones por la sierra (Celada Perandones y Luengo Ugidos, 1988).

La excursión y el trabajo de campo son, además de un recurso pedagógico, una vía para la adquisición de datos primarios. El conocimiento geográfico se ha venido nutriendo de datos directos obtenidos mediante el reconocimiento del terreno. En el marco de la geografía regional, a comienzos del s. XX, son Vidal de la Blache, Fleure o Sauer algunos de los principales proponentes y sistematizadores de esta función recopiladora; en ella se anticipa el concepto de espacio vivido o marco vital, que ha de conocer una decisiva reactivación en la comprensión posterior del paisaje. La colaboración de los estudiantes en la observación y cartografía de grandes extensiones, obtenida cuadrícula a cuadrícula mediante trabajos en grupo, es un modelo profusamente desarrollado en el caso británico: así en el Land Utilisation Survey (Reconocimiento de los Usos del Suelo) impulsado por L.D. Stamp entre 1930 y 1934 (Montilla Pacheco, 2005).

La captura de datos directa se ve sin embargo problematizada actualmente por una doble complicación. De un lado, la inabordable abundancia de datos primarios disponibles en distintas fuentes bibliográficas y cartográficas, que sólo esperan una laboriosa fase de interpretación: ello vuelve menos apremiante la adquisición de nuevos datos. Por otra parte, las tecnologías de observación remota, en particular las imágenes desde satélite, ofrecen al estudioso oportunidades para enfrentarse con el medio físico sin pasar por el terreno. Todo ello conduce a cierto debilitamiento del trabajo de campo como núcleo de la disciplina geográfica (Rundstrom y Kenzer, 1989), un fenómeno que tiene raíces complejas, no sólo tecnológicas, sino también institucionales y académicas.

Se añade a lo anterior el peso de cambios profundísimos en la vida social y espacial de los estudiantes, dictados por factores múltiples: la nueva y generalizada movilidad individual, que puede robar intensidad a la experiencia de campo, antes prestigiada por la escasez del hecho viajero; el aplanamiento de las distancias jerárquicas; las relaciones crecientemente informales entre estudiantes y profesores; la saturación cognitiva a expensas de otros discursos espaciales, como el turístico

y el mediático. Todo ello obliga a extremar la búsqueda de recursos y ritmos que devuelvan resonancia a la salida al terreno, que solemnicen y enriquezcan la comunicación intelectual, y que compensen la erosión sufrida tanto a causa de la banalización de la práctica del viaje, como por desgaste del dipolo docente-discente.

En todo caso, es imposible obviar la necesidad de comprobar sobre el terreno las hipótesis sugeridas por la rica masa de datos y las herramientas de análisis automatizado: «el trabajo de campo es la estrategia más acorde para superar el acento descriptivo que ha prevalecido en la enseñanza de la geografía», esto es, el sobrepeso de los simples datos, y su acumulación memorística, con menoscabo de la interpretación y la crítica (Santiago Garnica, 2008). Sin el trabajo de campo, la Geografía vendría a ser como una ciencia sin laboratorio (Bland et al., 1996). De hecho, el reconocimiento sobre el terreno se puede ahora potenciar mediante abundantes recursos para el estudio *in situ*, en particular equipos tales como las estaciones meteorológicas portátiles, cámaras fotográficas digitales, receptores de GPS y altímetros (Montilla Pacheco, 2005; Kent, Gilbertson y Hunt, 1997).

A las líneas de problematización antes señaladas se añade el hecho de que en la segunda mitad del s. XX se desarrolla una crítica post-colonial al modelo mismo de captura de información. El observador distanciado que adquiere información directa sobre el terreno lleva implícita en su mirada, en la opinión de tales críticos, una modulación eurocéntrica que reduce la visión desde dentro, la de los nativos, a la categoría de mera anécdota. En reacción a ello, la Geografía y la Sociología tienden, en formulaciones posteriores, a problematizar la interacción entre el espacio observado y el espacio del observador, urgiendo a convertir el trabajo de campo en una conversación entre el estudioso y el nativo (Geertz, 1979): entiéndase con ello no necesariamente el indígena tal como lo caracteriza el imaginario colonial, sino el residente o usuario del espacio. De un modo laxo, se invita a una apertura a la participación y el diálogo, y un aprovechamiento de la visión interior que es detentada por aquéllos que han mantenido una larga relación, a veces heredada, con el espacio geográfico. «La participación implica comunicación en los dos sentidos, desde los expertos y científicos hacia la población e inversamente, desde la población hacia los expertos y científicos. La población posee un conocimiento empírico (local y naturalista) que puede ser útil para completar y relativizar el conocimiento científico» (Consejo de Europa, 2008).

Son muchas las componentes que pueden inspirar el trabajo de campo o la excursión pedagógica; esta actividad se ramifica en diferentes tipos, desde la excursión breve a la estancia prolongada, desde el curso en residencia al proyecto sobre el terreno (Fuller et al., 2006). Su potencial pedagógico se deriva de proponer un reencuentro con lo familiar, una mirada directa del alumno hacia el medio: «El paisaje constituye un recurso pedagógico porque, cuando lo interpretan, los alumnos se enfrentan cara a cara con los signos visibles de su marco de vida, que relacionan con las cuestiones de ordenación del territorio» (Consejo de Europa, 2008). Desde este punto de vista, la excursión supone una toma de conciencia colectiva y guiada, a través de la cual se estimulan preguntas y se aventuran respuestas a la significación de la Geografía como configuradora de escenarios de vida. Una lectura comentada y directa del paisaje es, en definitiva, un requisito para la ciudadanía madura y crítica: «Los planes de estudio de los diferentes niveles de formación deberían prever una educación en los temas de paisaje, mediante el aprendizaje de la lectura del paisaje, a través de la iniciación a las relaciones entre marco de vida y paisaje, a las relaciones entre ecología y paisaje e incluso a las cuestiones sociales y económicas» (Consejo de Europa, 2008).

Conviene ser conscientes en el trabajo de campo de las distintas dimensiones atribuidas por Zanato (2007) a la educación paisajística: una dimensión sensorial, especialmente visual; una dimensión cognitiva, por su carácter explorativo clave para entender las relaciones entre los fundamentos naturales y antrópicos; una dimensión ética que alude a la responsabilidad sobre las acciones antrópicas; y una dimensión social que gravita entre las percepciones y vivencias individuales y colectivas. A través del trabajo de campo, los estudiantes pueden recibir el impulso para hacer una lectura crítica de su entorno espacial. El paisaje no es simplemente un escenario heredado, disponible para el consumo pasivo; es un moldeador de la interacción social, que a su vez refleja las decisiones y las dejaciones de la vida ciudadana.

En todo caso, el trabajo de campo aglutina inevitablemente saberes de distinta procedencia. Implícito a su propio programa es la interdisciplinariedad, puesto que cualquier encuentro con la realidad geográfica revela su riqueza en capas cognitivas, que abren puertas a múltiples disciplinas (Castillo, 2000). Sauer (1956) defiende, no sin voluntad polémica, una posición abierta ante el trabajo de campo. Una exploración previamente encauzada con categorías pre-definidas inhibía, según el autor, la genuina apertura y explotación completa de los contenidos mostrados por el terreno.

La salida a terreno y la clase de campo no deben preocuparse de contar con una organización predeterminada de la observación, como la contenida en la leyenda sinóptica de un mapa. Aparecerán pistas en abundancia físicas, orgánicas o culturales en el curso de la actividad de caminar, ver, e intercambiar información. Una experiencia de campo exitosa bien puede resultar en un tópico diferente para cada uno de los participantes. Para algunos, este mira-lo-que-puedas-hallar resulta irritante y desordenado dado que uno no puede saber de antemano todo lo que encontrará. Cuanta más energía se invierta en registrar categorías predeterminadas, menos oportunidad habrá para la exploración. Me gusta imaginar a todo grupo de jóvenes en el campo como una empresa de descubrimiento, no como una patrulla de vigilancia (Sauer, 1956; trad. Guillermo Castro Herrera).

La espontaneidad no exime a los profesores de la necesaria preparación de la excursión; el viaje previo de reconocimiento es conveniente para diseñar con esmero el recorrido previsto, su duración y horarios, las actividades y el instrumental de campo, entre otras cosas. En la interacción consciente con el medio que se propone a través de la excursión pedagógica, el enriquecimiento para el participante deriva de la observación no sólo individual, sino cruzada. Unos aprenden del modo de mirar de los otros. Las preguntas formuladas por una sensibilidad pueden quedar depositadas en otra; y las respuestas germinan más adelante, tal vez en el ámbito ya más libresco de la Universidad. Por ello, el acercamiento al terreno supone también un intenso ejercicio de inter-subjetividad, y es para muchos una primera oportunidad para el trabajo en equipo. La excursión ofrece oportunidades al alumno para entablar una conversación directa con los profesores.

Tales excursiones y cursos de campo son la mejor experiencia de aprendizaje. Los estudiantes y el guía se encuentran en un constante intercambio de preguntas y sugerencias que surgen de la escena siempre cambiante, involucrados en una forma peripatética de diálogo socrático sobre las cualidades de y en el paisaje. El modo de locomoción debe ser lento, cuanto más lento mejor, y debe interrumpirse con paradas de descanso en puntos ventajosos, y detenerse ante elementos de interrogación. Desplazarse a pie, dormir al aire libre, sentarse en torno al fuego en las noches, ver la tierra en todas sus estaciones, son maneras adecuadas para intensificar la experiencia, para transformar la impresión en una apreciación y un juicio de mayor alcance. No conozco ninguna receta de método: eviten

todo aquello que incremente la rutina y la fatiga, y que disminuya el estado de alerta (Sauer, 1956; trad. Guillermo Castro Herrera).

Ese deseable «aprender descubriendo» que impulsa cualquier trabajo de campo no debe ir exento de un soporte teórico-metodológico que favorezca el pensamiento deductivo. Una observación científica rigurosa ayuda a comparar los rasgos fundamentales del paisaje analizado y permite acceder a generalizaciones, propicias a la clasificación y a la explicación.

Desde el punto de vista pedagógico, el trabajo de campo debe contemplar conceptos elaborados conjuntamente entre profesores y alumnos, partiendo de una cuidada preparación previa en la que el profesor jerarquice convenientemente los contenidos. Rescatamos unas acertadas palabras escritas en 1976 en la introducción de la Guía de excursiones didácticas de geografía en el Distrito Universitario (Provincia de Murcia).

El trabajo de campo, así orientado, dejaría de ser automáticamente simple transmisión de una información elaborada por el profesor, al describir (o explicar, en el mejor de los casos), un objeto o espacio geográfico trasladando sencillamente sus explicaciones de cátedra al aire libre. No cabe la menor duda en que se perdería mucho de la brillantez del taumaturgo, que hace surgir los hechos geográficos al conjuro de su palabra, ante los ojos de unos alumnos abrumados por el «ruido» de la avalancha informativa que proporciona la información directa (García Manrique, 1976: 6).

Puede ser contraproducente el influjo de un profesor que carezca de afición al campo, y que no logre transmitir a sus alumnos este gusto e interés por la interpretación del espacio geográfico, susceptible en algunos casos de despertar vocaciones. El naturalista Vidal Vox (1976) invita a rescatar la experiencia acumulada durante años de prácticas por profesores entusiastas.

Así como es penoso que con la desaparición de un profesor se pierda todo su caudal de práctica docente y recursos profesionales laboriosamente adquiridos, asimismo es lamentable que esto acontezca con todo el valioso bagaje de conocimientos útiles en las clases fuera del aula y en relación con los recursos propios de la localidad... En todas estas circunstancias se pierde irremisiblemente un tesoro intelectual trabajosamente elaborado con el entusiasmo, la vocación y la voluntad de los mejores profesionales. Tenemos

en consecuencia la obligación moral de poner a disposición de los demás lo que sepamos, mucho o poco, de manera que no se malogre aquella cosecha de la experiencia particular, cuya última finalidad es el mejoramiento de los demás profesores y el bien de nuestros alumnos (Vidal Vox, 1976: 23).

En cualquier caso, el trabajo de campo, más allá de la actual panoplia de aplicaciones didácticas, de diverso grado de acierto, se abre a la comunicabilidad de las observaciones y convierte una imagen mental e imprecisa en algo reconocible en la realidad.

3. Nuevas propuestas para un viejo requerimiento: establecimiento de itinerarios y diseño de fichas para la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje

Desde que el Convenio Europeo del Paisaje (CEP) diera un impulso a las iniciativas para la clasificación de los paisajes, en todos los países firmantes del tratado se han ido sumando nuevas propuestas que facilitan su aplicación a distintas realidades geográficas con un lenguaje compartido. Esta reactivación metodológica implica necesariamente cambios en el reconocimiento in situ de los paisajes como fase imprescindible para proceder a su identificación y caracterización.

La propuesta de itinerarios y fichas de campo que esbozamos en esta comunicación está cimentada en las Orientaciones del CEP y en la metodología inglesa de la estimación del carácter paisajístico (Landscape Character Assessment, LCA): un procedimiento general, integrado y participativo, ampliamente desarrollado en trabajos recientes (Gómez Zotano, 2006; Gómez Zotano y Riesco Chueca, 2010a, 2010b), que se adecua a la necesidad de sistematizar jerárquicamente un fenómeno continuo como es el paisaje. Se entiende el paisaje como un sistema forjado por la interacción de fundamentos naturales (relieve, clima, aguas, bioclima, vegetación, fauna y suelos), fundamentos socioeconómicos y culturales (usos y coberturas del suelo, evolución histórica, permanencias y dinámicas) y estructuras visuales, escénicas y perceptivas. El análisis sectorial de cada uno de estos componentes, así como la posterior síntesis, constituyen el grueso de la primera fase del método, la de identificación y caracterización de distintas unidades de paisaje (áreas y tipos de paisaje). La segunda fase, la de valoración y propuestas, consiste en la cualificación y definición de objetivos de calidad paisajística.

Dicha secuencia metodológica, innovadora y sólida, requiere una base de proximidad y familiaridad con el medio; el trabajo de campo es el mejor recurso para desarrollarla porque permite identificar elementos y características no apreciables o deducibles de las fuentes cartográficas y documentales, analizar los aspectos estéticos y perceptivos del paisaje y concretar las imágenes y representaciones colectivas de la sociedad.

Entre los propósitos de la fase de trabajo de campo, encuadrada dentro del procedimiento general de sistematización en el estudio del paisaje, se encuentran los siguientes:

- Cotejar la fotointerpretación y asignar claves definitivas.
- Completar la determinación de tipos y áreas paisajísticos.
- Proceder a su caracterización.
- Identificar cualidades estéticas y perceptivas.
- Ampliar la base de datos previamente establecida.
- Contribuir al posterior proceso de valoración.

En el trabajo de campo han de intervenir al menos cuatro de los componentes del equipo previsto para el estudio general; un experto en paisaje (geógrafo, biólogo, ecólogo...), un arqueólogo o historiador, un mediador social (sociólogo) y un dibujante.

El trabajo de campo se concreta en una serie de itinerarios previamente establecidos y debidamente escalonados en el tiempo que permita visitar todos los tipos y áreas identificados en el borrador, estudiándose cada uno de ellos desde al menos un punto de observación que resulte representativo para la toma de datos y fotografías.

Los itinerarios deben establecerse en función de los objetivos establecidos previamente. Además, la complejidad y variedad de los tipos y áreas de paisaje que se pretendan aprehender define en buena medida que el itinerario sea más o menos complicado y, por tanto, requiera de un equipo profesional y material más completo (expertos interdisciplinarios, alternancia de diferentes medios de locomoción, equipamiento). De los objetivos y los requerimientos se derivan consecuentemente múltiples opciones que marcan la naturaleza del itinerario:

- a. Según el encuadre espacial pueden ser monoescalares o multiescalares: un mismo itinerario podrá facilitar una aproximación a un solo nivel o a diferentes niveles escalares del paisaje (áreas y tipos a escala regional, comarcal y local).
- b. En función de la duración requerida puede distinguirse entre itinerarios cortos (media jornada), medios (una jornada) o largos (varias jornadas). La asignación de tiempos ha de ser flexible pues hay que considerar las eventuales paradas y los imprevistos que suelen caracterizar los trabajos de campo. En caso de recorridos lineales se considera únicamente el tiempo de ida, además del tiempo para el regreso, mientras que para los itinerarios circulares hay que contar con la ida y la vuelta.
- c. Según la distancia, los itinerarios pueden clasificarse en trayectos de corta, media y larga distancia.
- d. Por su parte, el grado de dificultad depende de la dureza del recorrido propuesto. El itinerario puede variar entre un extremo de gran dureza (desnivel superior a 1.000 m, orografía escarpada o meteorología adversa) y su opuesto, de baja dificultad, lo que equivaldría a un paseo con escasos desniveles, siempre que no concurren otras circunstancias como la presencia de nieve, la mayor o menor facilidad de orientación y problemas de acceso.

En cualquier caso, y a fin de incorporar a la tarea de observación un análisis de la estacionalidad del paisaje, es preciso prever en el calendario de visitas una sucesión adecuada, que registre los cambios más importantes del ciclo anual.

Una vez diseñados y elaborados los itinerarios se establecen las posiciones de observación para los paisajes objeto de estudio en función de la escala. Los puntos de observación determinan los umbrales de percepción; con independencia de las condiciones de visibilidad coyunturales derivadas del tiempo atmosférico o la iluminación, a medida que aumenta la distancia disminuye la calidad de la percepción visual. La distancia por lo tanto, como variable significativa en la apreciación de detalles formales y colores, presenta una gradación perceptiva que incluye un plano cercano o próximo (< 200 m), uno medio (200-800 m) y otro lejano (800-3000 m). Como analiza Ortega Alba (1997), en el primero se puede apreciar el color,

la textura y el detalle de las formas menores, pero no se abarcan las formas mayores o las grandes líneas, ni se percibe la composición. En el plano medio se pierden detalles y se hacen legibles los grandes rasgos antes mencionados. En el plano lejano o fondo escénico se diluyen y uniformizan los colores, se pierden las texturas y resaltan las grandes líneas, las formas mayores y el carácter espacial general del escenario (fig. 1). El escenario que define el campo del análisis, y el nivel o grado de precisión de las variables a considerar, son elecciones en cierto modo discrecionales que derivan del tipo de problema al que nos enfrentemos.

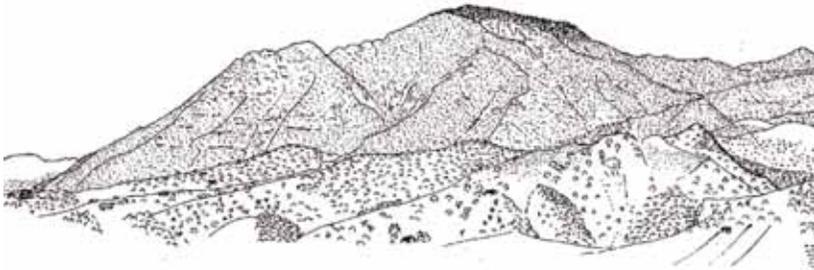
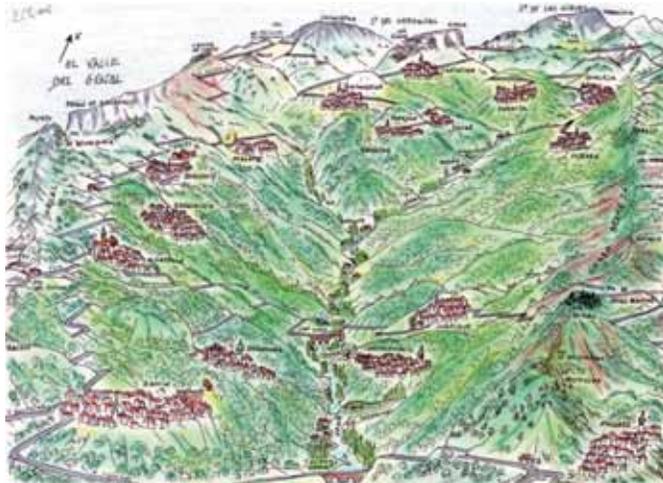


Figura 1: Ejemplo de dibujos realizados desde planos diferentes. Sierra Bermeja (provincia de Málaga).

A. Fachada meridional (plano lejano). Autor: Ildefonso Díaz



B. Fachada septentrional y Valle del Genal (sucesión de planos). Autor: José Castillo (2008)

Así pues, un mismo paisaje se percibe de forma diferente, con un distinto grado de detalle, dependiendo de la escala dimensional considerada. M. Ronai (1977: 79-80), por ejemplo, destaca la necesidad de cejar, de tomar distancia óptica para capturar una vista óptima del paisaje que permita su análisis. Afirma que se puede determinar el umbral a partir del cual el paisaje se despliega como hecho inteligible, lo que denomina con el neologismo *paysagéité*, literalmente «paisajeidad». Estas condiciones definen un particular espectro de visualización del paisaje, discretizado en cuatro niveles comprendidos entre la ultra y la infra-vista en función de la distancia, la profundidad y la amplitud lateral del campo de visión que varía la relación tierra-aire, la verticalidad-horizontalidad. La ultra-vista se corresponde con la visión desde un avión o un satélite (en los estudios de paisaje generalmente no se contemplan distancias tan grandes). La vista de lo grandioso, de lo extenso, permite abarcar un macizo montañoso, un extenso jardín francés, el mar visto desde un acantilado o al desierto. La vista de lo íntimo, de lo pintoresco, posibilita la visión de la fuente, del arroyo, de rincones de un jardín inglés, de la playa, de la duna o del pequeño puerto. Finalmente, la infra-vista se corresponde con el árbol, la roca o las briznas de hierba. Una articulación menos detallada de esta misma gradación es la que distingue, simplemente, entre un paisaje de proximidad y un paisaje de fondo.

Además de la distancia, las propias dimensiones y conformaciones del territorio constituyen condiciones físicas de la percepción del paisaje. Habrá que considerar, pues, conceptos como cuenca visual, intervisibilidad, ángulo de incidencia visual, potencial de vistas, hitos y cuerdas o líneas de horizonte (skylines) a la hora de establecer los puntos de observación.

Como condición fundamental de la percepción, también es preciso considerar aquellos lugares que faciliten la afluencia de observadores. De esta manera se convierte en acto perceptivo lo que la mera accesibilidad ofrece sólo en potencia. La afluencia de observadores está relacionada con la distribución del poblamiento y la red de infraestructuras, aunque no siempre concurren estos factores para que un lugar sea más o menos visitado.

En cualquier caso, en la elección del punto de observación debe prevalecer un reparto territorial homogéneo, de tal manera que cada tipo o área de paisaje contenga al menos un punto de observación y que éste cubra la mayor parte del paisaje.

Como queda reflejado en la tabla 1, para cada uno de los puntos de observación se elabora una ficha en la que se incluyen los siguientes aspectos:

- Descripción escrita de las vistas.
- Dibujo (diseño a escala) y croquis (esbozo o diseño ligero hecho a ojo, sin precisión ni detalle) de las mismas³.
- Lista de elementos significativos derivados tanto de los fundamentos naturales como de los procesos históricos y fundamentos socioeconómicos del paisaje.
- Lista de elementos y factores estéticos y perceptivos apreciados (véase en Ortega Alba, 1997 y CEOTMA, 2001).
- Observaciones sobre la sensibilidad/fragilidad del paisaje y sugerencias de gestión de los recursos paisajísticos.
- Fotografías georreferenciadas con GPS.
- Mapas de campo en los que se localicen o delimiten los aspectos más destacados (hitos, vistas, impactos, bordes nítidos...).

³ Las cámaras digitales suelen incorporar un filtro de reproducción de croquis que facilita esta tarea.

BORRADOR DE TIPO/ÁREA (indicar denominación y nivel taxonómico)		FOTOGRAFÍAS (indicar qué se ve y coordenadas)		DESCRIPCIÓN DE LAS VISTAS	CARTOGRAFÍA
PUNTO DE OBSERVACIÓN - Lugar: - Coordenadas: - Distancia (planos cercano, medio o lejano): - Fecha:		FOTO 1	FOTO 2		
ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS	FUNDAMENTOS NATURALES	RELIEVE:		DIBUJO Y CROQUIS DE LAS VISTAS	
		CLIMA:			
		HIDROLOGÍA:			
		BIOCLIMA:			
		VEGETACIÓN:			
		FAUNA:			
	SUELOS:				
	PROCESOS HISTÓRICOS Y FUNDAMENTOS SOCIO-ECONÓMICOS	USOS Y COBERTURAS DEL SUELO:			
		ASENTAMIENTOS:			
		EVOLUCIÓN HISTÓRICA:			
		PERMANENCIAS:			
		SISTEMAS DE EXPLOTACIÓN VIGENTES:			
	PROPIEDADES ESTÉTICAS Y PERCEPTIVAS	PRESIONES Y DINÁMICAS:			
FORMA:					
LÍNEA:					
COLOR:					
TEXTURA:					
ESTRUCTURA VISUAL Y ESCÉNICA	CIERRES VISUALES:		SENSIBILIDAD/ FRAGILIDAD: RECOMENDACIONES DE GESTIÓN:		
	CUENCAS VISUALES:				
	CORREDORES VISUALES:				
	VENTANAS VISUALES:				
	AMPLITUD Y PROFUNDIDAD DE VISTAS:				
	RELACIONES VISUALES:				
	HITOS:				

Tabla 1. Ficha para la determinación de tipos y áreas paisajísticos en los trabajos de campo. Fuente: elaboración propia

Finalmente, el trabajo de campo también ha de servir para la realización de encuestas sobre la percepción de los ciudadanos, respaldadas por planos y otros elementos de representación (ver Coeterier, 1996, 2000). Para realizar esta tarea es aconsejable la intervención de un sociólogo o trabajador social familiarizado con el área.

La elaboración por parte del alumno de los contenidos de la ficha permite superar la posible actitud pasiva, de mero consumidor de vistas. Numerosos estudios han mostrado que el aprendizaje adquiere su pleno desarrollo cuando combina alicientes para la inmersión y compromiso en el tema tratado (*engagement*), así como criterios sólidos y estimulantes para la evaluación de los avances conseguidos (*assessment*).

El esquema de ficha aquí presentado es necesariamente sucinto. En la práctica, debería ir acompañado de indicaciones precisas, ya sea orales o escritas, acerca de lo que se pretende en cada uno de los apartados que han de rellenarse. Otras fichas de referencia y elementos para profundizar en su elaboración se pueden obtener de la bibliografía; en particular, son recomendables los contenidos, muy detallados, de la LCA (Countryside Agency and Scottish Natural Heritage, 2002), así como las Orientaciones para la Aplicación del Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2008).

4. Conclusiones

El trabajo de campo y la excursión pedagógica componen un complejo engranaje, en el que se combina el propósito formativo con la adquisición de nuevos conocimientos. A pesar de la abrumadora masa de datos sobre el espacio geográfico disponibles en la bibliografía y la cartografía actuales, y la riqueza de información potencialmente ofrecida por la tecnología de observación, siempre es preciso regresar al terreno. A través de la frecuentación personal de los escenarios de la Geografía, el conocimiento adquiere el marchamo de lo directo y experimentado, se vuelve corpóreo y se predispone para el intercambio biográfico, intersubjetivo, cultural.

Sin el acercamiento al terreno, difícilmente puede la Geografía adquirir esta componente personalizada y vivida – embodied, en la terminología inglesa –, que la sitúa como intérprete privilegiado del hecho espacial dentro de las ciencias sociales. El reconocimiento de campo es al

mismo tiempo un acto mediador, que vincula la descripción con la experiencia de residentes y viajeros. La participación social, elemento nominalmente obligado en los presentes estudios espaciales, quedaría coja sin un firme asiento en la experiencia de campo.

El paisaje mantiene una presencia vigorosa en la disciplina geográfica, como pieza que anuda en una visión unitaria las capas cognitivas implicadas en la descripción del medio. En los comienzos de la Geografía, la excursión tenía necesariamente un carácter espontáneo y pluri-disciplinar; posteriormente, el creciente rigor y la especialización encauzaron y constriñeron la salida al campo, poniéndola al servicio de aprendizajes sectoriales o de la adquisición de datos primarios. Contemporáneamente, el Convenio Europeo del Paisaje refuerza el concepto – inevitablemente holístico del paisaje – y su implementación obliga a regresar a aquella espontaneidad primera, atenta a un cúmulo de manifestaciones heterogéneas, de diversísimo origen. Pero este retorno a lo plural no puede hacerse sin sólidos armazones conceptuales y metodológicos, que eviten la infertilidad de una libre flotación sensorial o intelectual sin objetivos compartidos.

Bibliografía

- Bland, K., Chambers, W., Donert, K. y Thomas, T. (1996), «Fieldwork», en P. Bailey and P. Fox (eds.) *Geography Teachers Handbook*, Sheffield GA.
- Bonnett, A. (2003), «Geography as the world discipline: connecting popular and academic geographical imaginations», *Area*, 35, pp. 55-63.
- Castillo, J.J. (2000), «Un camino y cien senderos. El trabajo de campo como crisol de disciplinas», *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 51-74.
- Castillo Rodríguez, J.A. (2008), *Tres viajes románticos por la Serranía de Ronda*, Ronda, Editorial La Serranía.
- Ceotma (2001), *Guía para la elaboración de estudios del medio físico: contenido y metodología*, Madrid, MOPU.
- Celada Perandones, P. y Luengo Ugidos, Ma (1988), *La formación geográfica en la docencia de la Institución Libre de Enseñanza*, pp. 149-160.
- Coeterier, J.F. (1996), «Dominant attributes in the perception and evaluation of the Dutch landscape», *Landscape and Urban Planning* 34, pp. 27-44.

- (2000), *Landschapsbeleving: toepassing van de meetmethode landschapsbeleving in vier gebieden* in Nederland, Wageningen, Alterra.
- Consejo De Europa (2008), *Orientaciones para la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje*, [ed. cast. Ministerio de Medio Ambiente].
- Countryside Agency And Scottish Natural Heritage (2002), *Landscape Character Assessment: guidance for England and Scotland*, Wetherby, Countryside Agency and Scottish Natural Heritage.
- Fuller, I., Edmonson, S., France, D., Higgitt, D. y Ratinen, I. (2006), «International perspectives on the effectiveness of geography fieldwork for learning», *Journal of Geography in Higher Education* 30(1), pp. 89-101.
- García Manrique, E. (dir.) (1976), *Guía de excursiones didácticas de geografía en el Distrito Universitario* (Provincia de Murcia). Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia. 1549 p.
- Gómez Mendoza, J. y ORTEGA CANTERO, N. (1988), *Viajeros y paisajes*. Madrid, Alianza Universidad.
- Gómez Zotano, J. (2006), *Naturaleza y paisaje en la Costa del Sol Occidental*, Málaga, Servicio de Publicaciones. Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA). 284 p.
- Gómez Zotano, J. y Riesco Chueca, P. (2010a), «Landscape learning and teaching: Innovations in the context of the European Landscape Convention». Proceedings of INTED 2010 Conference. International Technology, Education and Development Conference. Valencia (Spain). 8th-10th March, 2010, Valencia, International Association for Technology, Education and Development (IATED), pp. 4703-4714.
- Gómez Zotano, J. y Riesco Chueca, P. (2010b), *Marco conceptual y metodológico para los paisajes españoles. Aplicación a tres escalas espaciales, Sevilla, Centro de Estudios Paisaje y Territorio*. Consejería de Obras Públicas y Vivienda, Junta de Andalucía. Ministerio de Medio Ambiente, 468 p.
- Katz, C. (1994), «Playing the Field: Questions of Fieldwork in Geography», *The Professional Geographer*, 46(1), pp. 67-72.
- Kent, M. Gilbertson, D.D. Hunt, C.O. (1997), «Fieldwork in Geography Teaching: a critical review of the literature and approaches», *Journal of Geography in Higher Education* 21 (3), pp. 313-332.
- Lévi-Strauss, C. (1955), *Tristes tropiques*, Plon, Collection Terre Humaine, n° 30009.

- Martí-Henneberg, J. (1992), «Pestalozzi y la enseñanza de la Geografía en el cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo XIX», *Revista de geografía* 26, 1-2.
- (1994), *L'excursionisme científic*, Barcelona, Alta-Fulla.
- (1996), «El excursionismo: entre la ciencia y la estética», *Mundo Científico* 173, pp. 962-969.
- Mathewson, K. (2001), «Between «In Camp» and «Out of Bounds», Notes on the History of Fieldwork in American Geography», *Geographical Review*, 91(1/2), pp. 215-224.
- Montilla Pacheco, A. (2005), «El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía», *Geoenseñanza* 10 (2), pp. 187-195.
- Olcina Cantos, J. (1996), «La geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la geografía», *Investigaciones Geográficas* 16, 93-114.
- Ortega Alba, F. (1997), «Conceptos de paisaje y opciones de intervención», *Cuadernos Geográficos* 26, 153-173.
- Ortega Cantero, N. (2005), *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*, Madrid, Universidad autónoma de Madrid.
- Pedone, C. (2000), «El trabajo de campo y los métodos cualitativos. Necesidad de nuevas reflexiones desde las geografías latinoamericanas», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 57.
- Ploszajska, T. (1998), «Down to earth: geography fieldwork in English schools, 1870–1944», *Environment and Planning D: Society and Space* 16, pp. 57-74
- Puyo, J.-Y. (2006), «L'excursion, des forestiers aux géographes: entre intérêt pédagogique et rite intitiatique», *Sociétés & Représentations*, 21, pp. 175-189.
- Riesco Chueca, P., Gómez Zotano, J. Y Álvarez Sala, D. (2008), «Región, comarca y lugar: escalas de referencia en la metodología del paisaje», *Cuadernos Geográficos*, 43, pp. 227-255.
- Ronai, M. (1977), «Paysages II», *Herodote* 7, pp. 71-91.
- Rundstrom, R. y Kenzer, M. (1989), «The Decline of Fieldwork en Human Geography», *The Professional Geographer* 41(3), pp. 294-303.
- Santiago Garnica, J.A. (2008), «La geografía regional y el trabajo de campo, una experiencia docente en la UPEL-IPRGR», *Geoenseñanza* 13(2), pp. 153-164.
- Sauer, C.O. (1956), «The Education of a Geographer», *Annals of the Association of American Geographers* 46, pp. 287-299.

- Vidal Box, C. (1976), Guía de recursos pedagógicos en Madrid y sus alrededores. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Zanato Orlandini, O. (2007), «Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale». En Castiglioni, B., Celi, M. Y Gamberoni, E. (eds.) *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità, Montebelluna*, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.