

EL PAISAJE: UN DESAFÍO CURRICULAR Y DIDÁCTICO
THE LANDSCAPE: AN EDUCATIONAL AND CURRICULUM CHALLENGE

Alfonso García de la Vega

alfonso.delavega@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Fecha de recepción 8 mayo 2011.

Fecha de aceptación 27 junio 2011.

Resumen

En este trabajo se plantean las diversas dificultades que el desarrollo curricular del paisaje encuentra en la práctica docente. El principal escollo se localiza en la imprecisión curricular, pues el paisaje forma parte de diversas disciplinas. Este hecho conduce a un estudio del paisaje desde distintas perspectivas epistemológicas. Sin embargo, esta caleidoscópica visión, antes que ser una dificultad, podría convertirse en una ventaja. Así, las diversas miradas del paisaje podrían conjugarse bajo un mismo enfoque interdisciplinar.

Ahora bien, si no se llegara a alcanzar este mismo enfoque metodológico, debiéramos encontrar otras alternativas didácticas para el estudio del paisaje. Estas estrategias didácticas podrían centrarse en definir los elementos curriculares, o bien, algunos otros aspectos relativos a la formación para toda la vida. En este sentido, el conocimiento y la valoración del paisaje constituirían los pasos previos para el fomento de la formación ciudadana y personal del alumnado.

Palabras clave: Paisaje, currículo, competencias, valoración del paisaje.

Abstract

This paper is focused on the difficulties encountered when developing the matter of Landscape in the curriculum and in the teaching praxis. The main hindrance is come across in the curricular ambiguity, since the Landscape is interwoven into several disciplines. This fact leads to the need to conduct a study of Landscape from several epistemological viewpoints. Nevertheless, this kaleidoscopic perspective may become an advantage rather than represent a difficulty. Therefore, the various glances at the Landscape could merge into the same interdisciplinary approach. Should this convergent approach not be attained, we are then forced to find other didactic options for the study of

the Landscape. These didactic strategies may be targeted at defining the curricular contents or some other items linked to the long-life training. In this respect, both knowledge and assessment of the Landscape would represent the former steps in fostering the student's education as a citizen and as an individual.

Keywords: Landscape, Core Curriculum, Key Competences, Landscape Assessment.

Preámbulo

En 1876, Violet-le-Duc, describió con rigurosidad científica e ilustró un volumen monográfico dedicado al macizo del Mont-Blanc. La emoción transmitida, de rasgos románticos, tras las precisas observaciones, de la inmensa mole montañosa, así quedaba expresada:

“Analyser curieusement un groupe de montagnes, leur mode de formation et les causes de leur ruine ; reconnaître l'ordre qui a présidé à leur soulèvement, les conditions de leur résistance et de leur durée au milieu des agents atmosphériques, noter la chronologie de leur histoire, c'est, sur une plus grand échelle, se livrer à un travail méthodique d'analyse analogue à celui auquel s'astreint l'architecte praticien et archéologue qui établit ses déductions d'après l'étude des monuments [...].

Il s'agit d'observer des phénomènes de cette importance et donc l'étude exige une patience à toute épreuve, une certaine aptitude physique et la passion des recherches excitée par les difficultés matérielles [...]. J'écris pour tout le monde, [...] le désir ardent d'étudier la nature, notre mère commune, et dont les enseignements sont toujours les plus sains et les plus profitables pour l'esprit”.

(Edición facsímil 1993, Slatkine Reprints, Ginebra, pp. xi-xii)

Ahora bien, ¿se podría abordar una mirada emotiva sin dejar de lado el rigor científico? Robinson (2009) opina que debe formar parte del proceso educativo, pues en la medida que se interrelacionan esos dos componentes, emoción y rigor, aumenta la creatividad en el ámbito científico. En este mismo sentido, cabe mencionar el desarrollo de las Inteligencias Múltiples, noción acuñada por Gardner (2004).

En esta misma línea, no debemos olvidar las aportaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza en el comienzo del siglo XX. Seguramente, la excursión haya llegado a ser la referencia didáctica en el aprendizaje y en la transmisión de los valores cívicos, así como la emoción por la naturaleza. Francisco Giner de los Ríos revela las vivencias del paisaje de la Sierra de Guadarrama, especialmente relevante en la docencia, tanto en la dinámica de la clase como en la atención a los alumnos. Y lo expresa de esta manera, “A poco, sin embargo, que se reflexione sobre los diversos elementos en que cabe

descomponer el goce que sentimos al hallarnos en medio del campo, al aire libre, se advierte que este goce no es sólo de la vista, sino que toman parte en él todos nuestros sentidos” (Giner de los Ríos, 1915).

Boyle et al. (2007) apuestan porque la excursión, el trabajo de campo o el itinerario didáctico hacen aflorar los sentimientos y los afectos en el interior del grupo y de forma individual. En suma, siguiendo la huella de Martínez de Pisón (2009), se podría añadir que la cultura es la aportación esencial en la definición del paisaje. Este mismo autor dice que los paisajes “son [...] los valores que se les ha otorgado desde la vivencia, la contemplación reflexiva o estética, etc., que pueden constituir cuerpos culturales bien definidos”. Por tanto, también se pueden trabajar otros registros disciplinares que posibiliten un dinamismo curricular y una flexibilidad didáctica en la docencia.

Martínez de Pisón (2010) anota que “en la medida que el paisaje es un hecho cultural, necesitará una aproximación cultural. En la medida que es una circunstancia vital, requerirá su vivencia. Es decir, la comprensión del paisaje es un ejercicio intelectual completo, donde, además del indispensable rigor y la necesaria inteligencia, son particularmente apropiadas la sensibilidad y la experiencia directa, saber dialogar con el marco”.

El paisaje. Entre el patrimonio natural y el legado cultural

A lo largo de la historia, la acción humana ha incidido sobre el paisaje. Los rasgos antropogénicos de tales intervenciones han caracterizado las peculiaridades de esos mismos paisajes. Incluso, la combinación tanto de las características naturales y los mencionados rasgos antropogénicos han resultado como historia de unos paisajes transformados a lo largo de los siglos. Probablemente, la trabazón de ambos dominios, natural y cultural, proporciona el sentido étimo a los paisajes. Y, por tanto, la identidad humana y la valoración de los mismos.

Esta perspectiva epistemológica del paisaje, nos conduce a plantear un currículo integrado. Según Beane (2005), este tipo de currículo resalta la integración del mismo en cuanto a generar problemas significativos ligados a la realidad y relacionados con los intereses y preocupaciones del alumnado. Gurevich (2006) ya planteó la necesidad de estudiar las transformaciones del mundo real desde el estudio del territorio.

Así, Coll (1997) observa la necesidad de confeccionar un currículum integrado, que recoja todo tipo de informaciones y distinto tipo de fuentes. Rodríguez Lestegás (2002)

argumenta la importancia de llevar al aula cuestiones significativas y relevantes, propiciando la discusión y el debate. Reboul (2009) resuelve “la función de la escuela no es sólo educar sino la de transmitir conocimientos prácticos y valores específicos”.

En suma, la aplicación didáctica del estudio del paisaje trata de descubrir y explicar la interacción entre el hombre, el medio y la sociedad donde éste se desenvuelve. No obstante, previamente, debe existir una identificación de los elementos que definen el paisaje para llegar a ofrecer una selección de los contenidos ligados a los referentes del alumno. Dichos referentes definen la interacción del hombre y la naturaleza en un paisaje real. De ahí se extraen compromisos dirigidos hacia la formación de una actitud crítica para la valoración del paisaje.

Los conocimientos previos del paisaje en el currículo

Ausubel (2009) estableció una diferencia entre aquellos conocimientos provenientes de los aprendizajes espontáneos y los que constituyen el resultado de experiencias educativas anteriores. Y, como afirma Coll (1997), estos aprendizajes significativos son utilizados por los alumnos como instrumento de lectura e interpretación de los nuevos aprendizajes, que condicionan en alto grado los resultados obtenidos. Los aprendizajes significativos constituyen una inflexión en los conocimientos previos de los alumnos, que debieran tenerse en cuenta en la articulación curricular. Más aún, en cuanto que configuran el arranque conceptual para generar nuevos aprendizajes.

Aisenberg (2006) concede relevancia al trabajo de los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje para construir y transformar la realidad. Ahora bien, señala una condición, la existencia de una interacción con el objeto de estudio. Esto significa que el docente se muestra como mediador de tal objeto y, como tal, debe establecer un vínculo con el alumno que le permita desarrollar su aprendizaje. Este vínculo corresponde a la motivación, interés, afectividad, en suma, depende de la estrategia didáctica adoptada por el docente.

Tal como afirma Coll (1998), los indicadores de una secuencia didáctica ofrecen dos procesos constructivos, uno individual y otro colectivo. Precisamente, “la actividad conjunta que llevan a cabo el profesor y los alumnos, es decir, a la interrelación e interconexión de sus actuaciones, tanto verbales como no verbales, cada alumno puede llevar a cabo su propio y particular proceso de construcción del conocimiento sobre los contenidos que se trabajan en la secuencia didáctica”.

Benejam (1992) considera que existen cuatro fases en el proceso de construcción del conocimiento geográfico: la exploración de los conceptos previos, la introducción de nuevos conceptos, la modificación de éstos y la aplicación de los aprendizajes a la resolución de problemas en situaciones reales. De hecho, entre estas las tres primeras fases se localiza la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (2003), quien la definió como la distancia entre la capacidad de resolver un problema de manera autónoma y la necesidad de la guía de un adulto o de la colaboración de un compañero para tal fin.

Gurevich (1998) ha resaltado la importancia que tiene la estructura conceptual en la geografía para realizar la selección de los contenidos curriculares. Así, esta autora establece que los conceptos permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose en herramientas básicas para la comprensión. Ahora bien, esto no supone eliminar los datos geográficos, al contrario, se trata de contextualizarlos en cuanto que permiten ubicar los procesos analizados.

Precisamente, Gurevich (1993) afirma que los conceptos y los problemas constituyen las herramientas básicas de un trabajo profundo y fundamentado en las aulas. En este sentido, se podrían seguir los criterios para la selección de contenidos enunciados por Fernández Caso (2007), según su significatividad: lógica y epistemológica, relevancia social y psicológica. Por tanto, todas estas aportaciones supondrían organizar un currículo integrado por secuencias de contenidos sobre problemas que vinculen distintas áreas. Así pues, los resultados del desarrollo de estos aprendizajes, favorecerán la asimilación máxima de contenidos y el logro de los objetivos planteados.

Justamente, Ausubel (2009) promovió la elaboración de los mapas mentales como recurso del docente. Gurevich (1998) pretende alcanzar la organización sistemática y la clarificación de los conceptos, puesto que constituyen el entramado latente del propio currículo. Esta misma autora insiste sobre la estructura conceptual de la geografía para conocer e interpretar el sentido de los procesos actuales en la organización territorial. Por consiguiente, habrá que buscar aquellos objetivos afines a otras áreas, con el fin de implantar un currículo interdisciplinar e integrado en torno al paisaje. Y, los mapas mentales, propuesto por Ausubel, constituyen uno de los mejores recursos didácticos para llevarlo a cabo.

Si la organización conceptual y la selección y secuenciación de los contenidos relacionados con el paisaje resultan ser un condicionante en la labor del docente, no es menos importante la interacción del docente con el alumno en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Vygotsky (2010) afirmó que los conocimientos científicos se desarrollan en condiciones de cooperación sistemática entre los alumnos y el docente, pues el impulso y la maduración de las funciones mentales superiores del niño son fruto de esta cooperación. Por tanto, la revisión educativa en el ámbito epistemológico y didáctico de los elementos curriculares viene a ser un condicionamiento del aprendizaje del paisaje. Sin embargo, el enfoque metodológico y las estrategias didácticas, así como las técnicas de aprendizaje proporcionan una afinidad hacia la práctica docente.

Del currículo a la práctica. Aproximaciones conceptuales y didácticas sobre el paisaje

Las aportaciones educativas al estudio del paisaje recogen desde aspectos epistemológicos referidos al currículo como propuestas didácticas hasta distintas perspectivas disciplinar y globalizadora. Si bien, no es objeto de esta trabajo realizar una pormenorizada visión de ambas aproximaciones, curricular y didáctica, al menos se intenta ofrecer algunas sugerencias didácticas frente a las dificultades y conflictos que se pudieran encontrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Anotaciones curriculares sobre el paisaje

Al introducirnos en el entramado curricular, tratamos de encontrar los contenidos vinculados al paisaje. En el contexto de esta disciplina escolar, tal como mencionábamos más arriba, alejada de los planteamientos científicos, nos topamos con dificultades. Sin dejar de lado la rigurosidad científica y el nivel cognitivo del alumnado, la formulación de los conceptos resulta ser una de las cuestiones más controvertidas en el currículo.

Según afirma García Pérez (2010), “la Geografía escolar tiene un origen, un sentido y un desarrollo diferente (y, en todo caso, paralelo) al de la Geografía científica”. Esto es, dicho de otro modo, el método científico de conocimiento del paisaje no es aplicable, ni siquiera, adaptable, al proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Liceras Ruiz (2003) sistematizó diversas estrategias para analizar y clasificar los componentes del paisaje, así como revisar los procesos que lo definen. Sin embargo, Liceras propuso, principalmente, tres procedimientos para la aproximación didáctica del paisaje: observación, identificación e interpretación.

De Camilloni (1998) considera que la formación de los conceptos es un proceso progresivo y que requieren el apoyo de otros conceptos para su configuración y definitiva construcción. Así, De Souza Cavalcanti (2010) investigó la formación de los conceptos

geográficos en el alumnado. El concepto *paisaje* fue definido por el alumnado como *lugar bonito*, una *imagen*, e incluso, asociaron esta palabra con el *Lago das Rosas, Bosque de Buritis*, que corresponde a un lugar próxima a la ciudad de Goiânia donde se distingue este tipo de palmeral. Esta autora estima que, siguiendo a Vygotsky, la formulación genérica de un concepto se define a través de algún rasgo o ejemplo, como requisito previo a dicha formulación.

Desde hace dos décadas, Gómez Ortiz (1993) resaltó el interés pedagógico del estudio del paisaje y su vínculo con el currículo. Por un lado, el paisaje se halla en la conjunción de diversas disciplinas, que analizan sus distintos elementos. Por otro lado, dicho análisis permite consolidar hechos, procesos y principios científicos. Por último, según Gómez Ortiz, la interpretación permite elaborar actitudes, valores y normas de interés social y cívico.

Propuestas didácticas de la práctica docente

Coll (1997) considera que la actividad mental constructiva del alumno debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento. En consecuencia, el docente debe orientar hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento de cada uno de los alumnos. Su fin es afianzar y ampliar el andamio trabado de los esquemas mentales del alumno por medio de la asociación y dependiendo de la funcionalidad de cada uno de ellos. A tal fin se proponen trabajos interdisciplinarios ligados a un tema común, que sea eje central del desarrollo curricular.

Más arriba se hacía referencia al enfoque interdisciplinar del paisaje, dicho enfoque se atiene a la definición de Torres Santomé (2006). La propuesta de proyectos interdisciplinarios y de investigación suscita el aprendizaje autorregulado a los alumnos. Por un lado, reforzado por relevante papel del contexto social, tal como afirmaba Vygotsky (2003 y 2010). Y por otro lado, desde el desarrollo de aquellas áreas cognitivas donde todos reflejamos algún talento, siguiendo las inteligencias múltiples, concepto acuñado por Gardner (2004).

Precisamente, García de la Vega (2004 y 2008) planteó la realización de un trabajo de campo como recurso didáctico para la valoración del paisaje desde una perspectiva educativa. La clave de este trabajo estriba en la estrategia didáctica empleada, esto es, concebir un proyecto de trabajo donde el itinerario sea el núcleo de la trama docente.

Asimismo, la propuesta se concibe bajo los postulados del constructivismo, como el aprendizaje por descubrimiento y significativo, y se refuerza la interacción social entre el alumnado. De esta manera, el docente muestra un papel mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que las excursiones e itinerarios refuercen su valor didáctico, como parte del trabajo fuera del aula, según afirma Serrano i Giné (2007). En esta corriente de formar ciudadanos comprometidos con el paisaje, mediante el fomento de valores y actitudes cívicas destaca el proyecto titulado “Ciutat, territori i paisatge”, propuesta original de Batllori y Serra Sala (2010). Estos dos autores persiguen la identificación e interpretación de los paisajes catalanes e indagan la posibilidad en la formación de valores.

Una experiencia similar, aunque desde la perspectiva de la educación ambiental, se llevó a cabo a través del proyecto *Probio* (Saito, 2006). Este proyecto tiene como objetivo contribuir al uso sostenible de la biodiversidad brasileña. La propuesta se aborda desde seis ejes que contribuyen a plantear situaciones problemas, como las especies amenazadas o las unidades de conservación de la naturaleza, mediante el estudio de siete ecosistemas, como son la Amazonia y el Cerrado.

Hace unas décadas, bajo una perspectiva renovadora, Cole y Beynon (1979) presentaron una colección de cuadernos para iniciar el trabajo geográfico en los niños. El trabajo no responde a los contenidos del paisaje, pero se dedica al estudio del entorno rural y urbano. Así, los autores proponen problemas vinculados a las habilidades matemáticas, como la medición lineal y superficial, así como otras actividades ligadas a la resolución de problemas. En este sentido, ciertas destrezas matemáticas se vinculan a la capacidad espacial, la lectura e interpretación de planos y mapas, así como la realización de sencillos y expresivos cartogramas.

Justamente, debemos mencionar a Trepát y Comes (2007), quienes consideran imprescindible el uso cotidiano de la cartografía en las aulas, pues es un recurso indispensable para la observación directa, esto es, el trabajo de campo. También Gersmehl (2008) recoge en un volumen numerosas presentaciones en *powerpoint* y numerosas actividades para llevar a cabo en el aula con los alumnos. Este autor persigue una aproximación al desarrollo de las capacidad espacial desde una propuesta geográfica donde intervienen todos los elementos vinculados al paisaje (relieve, clima, economía, cultura...). Castelar y Vilhena (2010) consideran que la “alfabetización cartográfica” supone crear condiciones para que los niños sepan leer el espacio vivido, cuyo lenguaje es la cartografía.

Estas autoras enfatizan este trabajo al afirmar que dicha alfabetización debe considerarse como aprender a leer y escribir.

Encontramos trabajos que, desde la geografía y otras áreas afines a ella, realizan aportaciones integradoras en el currículum o, al menos parcialmente, compartiendo objetivos y contenidos comunes. García de la Vega (2010a) muestra un proyecto de trabajo interdisciplinar cuyo eje común es el paisaje urbano y se ofrece una participación al desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita. La propuesta muestra un proyecto de trabajo que permite fomentar la creatividad, la espontaneidad y la imaginación de los alumnos desde los relatos de los mitos y a partir de unas esculturas que recrean mitos localizados en la ciudad.

Asimismo, la expresión oral y escrita es una fuente de fortalecimiento de otras habilidades relacionadas con la lengua, así como el procesamiento de información y la elaboración de informes y documentos para el análisis de los procesos geográficos. Canals (2001) ofrece un caso práctico en educación secundaria, donde la producción de textos genera y promueve la adquisición de conceptos, habilidades, estrategias, así como de recursos y valores relacionados con la geografía. El objetivo de estas actividades gira en torno al conocimiento real del territorio.

Por último, la propuesta exige unas condiciones educativas, como las relaciones docente-alumnado y alumnado-alumnado, según se señaló más arriba. Tanto el aprendizaje colaborativo como cooperativo y la atención a la diversidad resultan ser claves para el éxito de estos proyectos docentes. También deben ser considerados los referentes de interacción social en el proceso del aprendizaje. Así, por ejemplo, el mencionado itinerario didáctico resulta ser una forma de trabajo motivadora para el alumnado, por cuanto se formalizan vínculos con los demás compañeros y con el entorno (García de la Vega, 2004). En cuanto al grado de intervención del docente en el proceso de aprendizaje del alumno se pueden fijar diversos niveles. Seguramente, el grado idóneo corresponde al papel de mediador de los aprendizajes, promoviendo la autonomía en el alumnado, según se ha presentado en otros trabajos (García de la Vega, 2010b)

Una posibilidad, una alternativa. De la descripción a la narración.

La lectura del paisaje corresponde a una imagen que, según afirma Copetti Callai (2009), viene a ser la representación del espacio en un momento determinado. Y como tal, ese espacio significa todo lo que hay por detrás de él. Esto es, su historia, los cambios de la

naturaleza y la vida de los hombres, así como las intervenciones humanas. De ese modo podemos comprender la construcción social de otros lugares. Tal como nos muestra Garrido Pereira (2009) al relatar el vínculo que los indígenas de Socoroma establecen con su territorio, un topónimo que, como aclara el mismo autor, significa “lugar donde brota agua de las piedras”.

En el ámbito del estudio del paisaje, entre muchas aportaciones, Cooper (2002), presenta la reconstrucción de la historia local desde la recuperación de los tesoros locales. En efecto, Cooper no estudia el paisaje, pero el paisaje se podría estudiar desde una perspectiva histórica. Cooper, quien representa esta propuesta didáctica, trata de reconstruir la historia local sobre la recuperación y el estudio de los restos arqueológicos, los documentos, los edificios antiguos... Una línea de trabajo que, al margen del ámbito educativo y en el ámbito histórico, asemeja las propuestas realizadas por Marc Bloch (2002) para la investigación sobre la historia de los pueblos. Hace casi un siglo escribía estas líneas:

“Los escritores que componen esta clase de obras (historias de pueblos) a veces son historiadores noveles. [...] Es preciso que sean geógrafos, o incluso geólogos, porque casi siempre el libro empezará con una descripción del suelo del pueblo. Es menester que sean paleógrafos para leer sin equivocarse los viejos documentos que conciernen al pueblo si, por desgracia, están inéditos; versados en derecho feudal para comprenderlos; arqueólogos para describir como es debido la iglesia [...]. Luego tendrán que adentrarse en los complicados mecanismos de la vida administrativa del antiguo régimen...”

M. Bloch. L'Île de France- Les Pays autour de Paris, *Revue de synthèse: Les Regions de France*, nº 10, 1913, publicado en *Tierra y Campesino*, 2002, p.155

Al ofrecer una propuesta para el estudio del paisaje nos encontramos ante un dilema. Se trata de realizar una descripción de los “elementos” del paisaje o, por el contrario, se podría elaborar una narración de los “hechos” del paisaje. En el primer caso, supone describir los elementos que debieran ser asimilados como conceptos. En el segundo caso, la narración apunta a identificar los procesos de modificación en el paisaje e incluso a establecer posibles interpretaciones. Esto último, además incorpora otro argumento, la valoración de los paisajes.

Seguramente, podríamos aventurar que no corresponde a un dilema, pues son procesos cognitivos complementarios y, que incluso, se relacionan con determinadas etapas de evolución del alumno. Ahora bien, ello significa que la complejidad y la adquisición de los conceptos vinculados al paisaje debieran estar relacionadas con las capacidades del

alumnado. Del mismo modo podríamos afirmar que las fases del proceso narrativo deberían estar en consonancia con dichas capacidades. Por tanto, tanto la descripción como la narración se podrían desarrollar a lo largo de las distintas etapas educativas.

Además, el estudio de ambas perspectivas del paisaje conlleva un tratamiento sincrónico de la realidad en el caso de la descripción y, por el contrario, un tratamiento diacrónico en el caso de la narración. Asimismo, ambas perspectivas son procesos básicos en la comunicación y refuerzan la competencia lingüística.

Sobre la estimulación del pensamiento en la escuela, Bruner (2008) considera que los niños están acostumbrados a que los adultos les exijan cosas arbitrarias. También Vygotsky (2003) afirmó que la lectura y la escritura deben poseer un significado para los niños. Y, continuando con su argumento, consideraba que la escritura se enseñaba como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja. Esto quiere decir que hay que darle significado a aquellas producciones literarias, orales o escritas, que los niños realizan. ¿Cómo se puede plantear el estudio del paisaje mediante descripciones y narraciones?.

En primer lugar, la descripción constituye una técnica para estimular el razonamiento de sus alumnos desde la observación, la identificación, la clasificación y la analogía de los elementos del paisaje. Y, por consiguiente, esto supondrá nuevas situaciones de aprendizaje, siguiendo los mencionados procesos cognitivos. En este caso, la elaboración de escritos descriptivos debiera corresponder a informes, sean pequeños documentos técnicos, o bien, literarios. Es decir, depende de los objetivos planteados, el alumnado pudiera elaborar documentación técnica, próxima a informes de un grado formal. En ellos se considera el estilo literario técnico y los términos precisos descritos en el texto. También se pueden realizar documentos más próximos a los libros de viaje y las guías de turismo. En ellos resulta más importante cuidar el estilo literario descriptivo y omitir en lo posible los términos técnicos.

En segundo lugar, la narración requiere, a priori, un ejercicio más complejo en su desarrollo didáctico. Egan (1991) propugnó el desarrollo curricular de la historia en la etapa primaria a partir de los grandes relatos humanos. Este autor, cree que los grandes valores humanos como el saber, la libertad y la seguridad movilizan tanto las estructuras mentales como los afectos del niño. Los personajes y los mitos que aparecen en los relatos y los cuentos pertenecen a la vida de los niños. Y, así se construyen los valores que dan sentido de identidad al individuo, una identidad que se refleja en el lugar y en el devenir de la historia.

Egan (1999) cuestiona la paulatina adquisición de determinados conceptos abstractos, que aparecen como secuencias curriculares. Así, por ejemplo, “concreto-abstracto” y conocido-desconocido”. La hipótesis de partida radica en la actividad intelectual de los niños, derivada de la imaginación y, especialmente, desarrollada a través de los cuentos. Por lo tanto, desde temprana edad, los niños están habituados a equiparar distintas historias, cuentos y relatos, donde se asimilan estos conceptos abstractos. En esta misma línea argumental, Zelmanovich (1998) discute la pertinencia del falso dilema de cercanía y lejanía en la primera etapa de primaria. Así bien, se puede comprobar que el juego simbólico constituye desde temprana edad un relevante referente espacio-temporal.

Asimismo, según manifiesta Egan (1991 y 1999), la abstracción resulta ser un antecedente y, por tanto, una condición necesaria para entender el relato. Por consiguiente, tal vez se pudiera abordar el currículo desde otra perspectiva más abierta y creativa. Y, de esta manera, volvemos al principio de este trabajo... ¿es posible afrontar un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el paisaje creativo y riguroso?.

Le Goff (2006) hace una reflexión sobre los personajes propios de la Edad Media, villanos, caballeros, juglares, como sus construcciones, catedrales y castillos. El autor fija su atención en la identidad cultural europea mediante el imaginario y los símbolos medievales frente a la diversidad de países y lenguas. Le Goff se expresa así sobre los castillos:

“-Mais à quoi servait exactement le château fort?”

-Pour Le Chevalier, Il a deux fonctions aussi importantes l’une que l’autre. Il a d’une part un rôle de défense, donc une fonction militaire (c’est une forteresse), et d’autre part il tient lieu d’habitation (c’est un château) [...].

-Parce qu’il y a des châteaux forts Dans toute l’Europe?”

-Tout à fait, [...] Si vous voulez voir de très beaux châteaux forts, vous pouvez aller en Espagne par exemple, car ce pays est une grande terre de châteaux (d’où l’expression que vous connaissez: “construire des châteaux en Espagne”) [...].

O bien, al referirse a las figuras que constituían el pueblo medieval, fueran clérigos y laicos, señores y siervos, burgueses, comerciantes y artesanos...:

-Cela veut dire aussi qu’on voyageait beaucoup au Moyen Âge?”

-Bien sure! Contrairement à une vieille idée assez répandue, donc il faut absolument sortir, les serfs étaient rarement attachés à la terre (“à la glèbe”). Dans les seigneuries surtout, les redevances levées par les seigneurs sur les paysans –c’est-à-dire précisément les redevances “féodales”- étaient Lourdes. Les serfs étaient donc poussés à aller voir ailleurs s’ils pouvaient trouver Vieux”.

En otra publicación, Le Goff (2008) retoma los ámbitos medievales del imaginario, de lo ideológico y de lo simbólico. En él afirma que el castillo está estrechamente ligado al

feudalismo. Y, Martínez de Pisón (2010) se expresa así “si una ermita está en un cerro, será el conjunto de ambos lo que forma el paisaje, no la ermita por su lado como objeto de arte y el cerro por otro como forma de relieve local”. En definitiva, esta visión de Le Goff, ¿nos permitiría adentrarnos en el paisaje medieval?. Pues sus textos reflejan las relaciones sociales y su proyección en el paisaje, sus formas de vida, sus construcciones... todas ellos elementos del paisaje. Y, con buena parte de esos personajes, quizá pudiéramos reconstruir el paisaje medieval mediante una narración.

Precisamente, dado que el conocimiento del paisaje atañe tanto a las ciencias experimentales como a las ciencias sociales, la narración puede convertirse en un instrumento didáctico.

La elaboración de textos narrativos fomenta la capacidad lingüística en los dominios de la comprensión y expresión escrita. Según afirma Teberosky (1989) los niños están acostumbrados a la audición de textos escritos, como cuando se les lee un cuento o escuchan la televisión. La autora considera que los niños son capaces de reproducir esos textos y para ello recurre al cuento. Esto es debido a que el cuento está asimilado en el acervo cultural. El cuento mantiene una misma estructura, unos personajes y una variedad de lenguaje, condiciones adecuadas para elaborar un texto escrito.

Bruner (1999) aboga por el uso del discurso narrativo, donde se tiene la posibilidad de ofrecer diversas alternativas interpretativas, pues considera que el objeto de la interpretación es comprender, no explicar. Bruner (1999) menciona nueve máximas universales relacionados con la narración, s. l. Tan solo vamos a destacar algunas de ellas, que resultan pertinentes y de aplicación en el ámbito de la didáctica del paisaje.

En primer lugar, “la estructura del tiempo cometido”, por cuanto que el discurso narrativo proporciona una segmentación temporal precisa mediante secuencias. Estas secuencias se refieren a la presentación, nudo y desenlace de los cuentos, o bien, a otras estructuras más complejas, alejadas de los objetivos educativos. En este sentido, esta secuencialidad aplicada al paisaje abre una perspectiva referida a la evolución de los mismos, desde la diacronía, tal como se apuntó más arriba.

En segundo lugar, Bruner (1999) menciona una “particularidad genérica”, que es debido a que la narración aborda los hechos particulares. La singularidad resulta propia del paisaje, pues resulta difícil ver dos paisajes exactamente iguales. Ahora bien, el enfoque de la particularidad permite abrir la perspectiva hacia las similitudes que muestran los diferentes paisajes. El tercero se refiere a que las “acciones tienen razones”, que pudiera aplicarse a

las causas que motivaron las intervenciones humanas en el paisaje. Por tanto, las argumentaciones a favor y en contra, serían el entramado de esta máxima y en el desarrollo narrativo de la misma.

En cuarto lugar, “la composición hermenéutica”, según Bruner (1999), se refiere a que ninguna historia posee una única interpretación. Por tanto, las valoraciones sobre los usos y aprovechamientos humanos, así como de sus consecuencias a lo largo de los siglos ofrecen un campo abierto para el trabajo con los alumnos. Y, por último, señalo la “centralidad de la problemática”, esto es, el problema se convierte en el eje de la realidad narrativa. Según aclara el autor, la historia que merece ser contada y ser construida, nace de la problemática. En este caso, la aplicación didáctica resulta obvia, pues las intervenciones antropogénicas y, más si son diacrónicas, son la clave del estudio del paisaje.

Últimas precisiones metodológicas

En un trabajo anterior, hemos tratado de relacionar los contenidos vinculados al paisaje urbano con el desarrollo de las áreas instrumentales. En este sentido, el desarrollo de habilidades lingüísticas como la escritura y la disertación se promueven desde la conjunción de los distintos currículos disciplinares, o bien, las destrezas del cálculo estimativo se relacionan con el conocimiento de las magnitudes lineales, de superficie y volumen en los paisajes naturales (García de la Vega, 2010a),

También hemos propuesto un trabajo sistemático para el conocimiento del paisaje desde otros enfoques metodológicos. En este sentido, hemos considerado que el aprendizaje basado en problemas reúne algunas propiedades ligadas al desarrollo curricular y a la perspectiva interdisciplinar e integradora que, consideramos necesaria para el conocimiento y valoración del paisaje (García de la Vega, 2010b)

El proyecto de trabajo actúa como generador de conocimientos, dado que suscita cuestiones sobre los elementos y los hechos del paisaje. No obstante, siempre conviene realizar un trabajo de análisis e interpretación sobre el lugar de estudio, pues proporciona explicaciones más consolidadas (García de la Vega, 2004).

Asimismo, las transformaciones antrópicas constituyen un sustancioso debate sobre la pertenencia al elenco patrimonial o, por el contrario, la pertinencia de dichos cambios y la propuesta de posibles alternativas en diferentes tipos de paisaje. El fundamento de este corolario en el trabajo se fundamenta en descubrir y explicar la interacción entre el hombre, la sociedad y el medio donde éste se desenvuelve, el paisaje.

En este mismo sentido, según Coll (1997b), la actividad mental constructiva del alumno debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento. En consecuencia, la orientación debe guiar hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento de cada uno de los alumnos.

Consideraciones finales

El tratamiento curricular del paisaje exige una reflexión para configurar soluciones alternativas. Este trabajo supone elaborar un currículo integrado, o bien, proponer un enfoque metodológico interdisciplinar. En ambos casos, los condicionantes ajenos a la labor del docente pueden dificultar su intervención educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, al resultar difícil abordar la modificación del currículo o, al menos, su puesta en escena, esto es, la programación de aula, surge la necesidad de una propuesta alternativa. Esta propuesta proviene de una revisión metodológica, que ofrece una perspectiva innovadora del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el paisaje. Esta propuesta se sirve de la descripción y la narración como instrumentos del docente en el desarrollo de dicho proceso. En él se plantea una adecuación de los elementos curriculares vinculados al paisaje y a dicho enfoque metodológico.

La argumentación a favor de uno de los dos instrumentos carece de sentido, por cuanto que resultan ser complementarios, no sólo en el desarrollo evolutivo del niño, sino también en el afán de alcanzar los objetivos propios del conocimiento del paisaje. Esto es, si mediante la descripción se realiza un proceso sincrónico de los escenarios, por el contrario, la narración ofrece un desarrollo diacrónico del paisaje. En la descripción se fomenta la identificación, la fijación de los conceptos y el análisis de los elementos del paisaje. En la narración se promueve la interpretación y la valoración de los hechos del paisaje, pues, el objetivo último de la educación viene a ser la formación del espíritu crítico, que se sustente en el conocimiento de la realidad.

Agradecimientos

A Esther Andrés Caballo por la revisión del texto y la traducción al inglés del resumen y al revisor anónimo que, con sus observaciones, han permitido mejorar el texto final.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. 2009. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Paidós, Barcelona, 325 pp. (1ª edición, 2002).
- Batllore, R. & Serra Sala, J. M. 2010. El Proyecto “Ciutat, territori, paisatge”, un recurso innovador para la educación del paisaje en la enseñanza secundaria, *Iber*, nº 65, pp. 17-26.
- Beane, J. A. 2005. *La integración del currículum.*, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 149 pp.
- Boyle, A.; Conchie, S.; Maguire, S.; Martin, A.; Milsom, C.; Nash, R.; Rawlinson, S.; Tturner, A. y Wurthmann, S. 2007. Fieldwork is Good: the Student Perception and the Affective Domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 3nº 31 (2), 299-317.
- Bruner, J. S. 1999. *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 216 pp. (1ª ed., 1997).
- Bruner, J. S. 2008. *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid, 280 pp. (1ª ed., 1988).
- Canals, R. 2001. Las capacidades lingüísticas en el aprendizaje de la geografía: una experiencia en la enseñanza secundaria obligatoria, *Iber*, nº 28, pp. 41-56.
- Castellar, S. & Vilhena, J. 2010. *Ensino de Geografia*, Cengage Learning, são Paulo, 161 pp.
- Coll Salvador, C. 1997. La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar”, pp. 177-188 en Coll, C. (comp.): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, Barcelona, 206 pp.
- Coll Salvador, C. 1998. La teoría genética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula, en Castorina, J. A. et al.: *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*, Paidós, México, pp. 15-52
- Cooper, H. 2002. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Morata y Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Madrid, 263 pp.
- Copetti Callai, H. 2009. Estudiar o lugar para comprender o mundo, pp. 83-134. En: Castrogiovanni, A. C.; Copetti Callai, H. & Kaercher, N. A. (Orgs.): *Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano*, Mediação, Porto Alegre, 172 pp. (1ª edición, 2000).
- Camilloni, A. R. W. de 1998. Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas.* Paidós, Buenos Aires, pp. 183-219.
- Egan, K. 1991. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 238 pp. (1ª edición 1988).

- Egan, K. 1999. *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Morata y Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 2ª edición, 165 pp. (1ª edición, 1994).
- Fernández Caso, M. V. 2007. Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía, pp. 17-36. En Fernández Caso, M. V. & Gurevich, R. (Coord.). *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas*, Biblos, Buenos Aires, 205 pp.
- García Pérez, F. F. 2010. La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el currículum, pp. 9-17, en Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Militz, R. E.; Castrogiovanni, A. C. & Kaercher, N. A. (Orgs.): *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 257 pp.
- García de la Vega, A. 2004. El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje, *Didáctica Geográfica*, nº 6, 2ª época, pp. 79-95.
- García de la Vega, A. 2008. Las claves metodológicas de un proyecto aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, *Boletim Goiano de Geografia*, v. 28, nº 1, pp. 13-28.
- García de la Vega, A. 2010a. El desarrollo curricular a través de las áreas instrumentales, *Actas del II Congr s Internacional de Did ctiques. L'activitat del Docent: Intervenci , Innovació, Investigació*, Girona. En: <http://hdl.handle.net/10256/2892>
- García de la Vega, A. 2010b. Aplicación didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico, *Revista de Didácticas Específicas*, nº 2, pp. 43-60. En: <http://www.didacticasespecificas.com/files/download/2/articulos/17.pdf>
- Gardner, H. 2004. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México, 4ª reimpresión, 448 pp. (1ª edición 1983).
- Garrido Pereira, M. 2009. El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios, pp. 103-131. En: Garrido Pereira, M. (Ed.): *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 223 pp.
- Gómez Ortiz, A. 1993. Reflexiones acerca del contenido "paisaje" en los "currícula" de la enseñanza obligatoria, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº 16, pp. 231-240
- Gurevich, R. 1998. Conceptos y problemas en Geografía, pp. 159-182 en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós, Buenos Aires, 219 pp.

- Gurevich, R. 2006. Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real, pp. 63-84. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.): *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires, 301 pp. (1ª edición 1993).
- Le Goff, J. 2006, *Le Moyen Âge expliqué aux enfants*, Seuil, Paris, 145 pp.
- Le Goff, J. 2008. *Héros et merveilles du Moyen Âge*, Seuil, Paris, 268 pp.
- Libâneo, J. C. 2011. Didáctica, Cortez, São Paulo, 261 pp., (1ª edición, 1990).
- Liceras Ruiz, Ángel 2003. *Observar e interpretar El paisaje. Estratégias didácticas*, Grupo Editorial Universitário, Granada, 228 pp.
- Martínez de Pisón, E. 2009. *Miradas sobre El paisaje*, Biblioteca Nueva, Madrid, 285 pp.
- Martínez de Pisón, E. 2010. Saber ver el paisaje, *Estudios Geográficos*, vol. LXXI, 269, 395-414. En: doi: 10.3989/estgeogr.201013.
- Reboul, O. 2009. Filosofía de la educación, DaVinci, Barcelona, 128 pp.
- Rodríguez Lestegás, F. 2002. Propuestas para la didáctica del espacio urbano: un enfoque crítico y constructivista, en VV. AA.: *El constructivismo en la práctica*, Graó, Barcelona, pp. 91-102. (1ª edición, 2000).
- Torres Santomé, J. 2006. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, 273 pp. (1ª edición, 1994).
- Trepat, C. A. y Comes, P. 2007. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó Editorial e Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 6ª edición, Barcelona, 192 pp. (1ª edición, 1998).
- Saito, C. H. 2006. *Probio. Educación ambiental*, Universidade de Brasilia, 125 pp. (Libro del profesor), 45 pares de láminas y un juego de mesa.
- Serrano i Giné, D. 2007. El valor didàctic del treball fora de l'aula. Reflexions des de la Geografia, *Observar*, nº 1, pp. 106-118. En:
<http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/179172/231580>
- Souza Cavalcanti, L. de 2010. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*, Papirus, São Paulo, (1ª edición), 192 pp., (1ª edición, 1998).
- Teberosky, A. 1989. La escritura de textos narrativos, *Infancia y Aprendizaje*, nº 46, pp. 17-35.
- Vigotsky, L. 2003. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 226 pp. (1ª edición, 2000).
- Vygotsky, L. 2010. *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona, 335 pp. (1ª edición, 1995).

Zelmanovich, P. 1998. Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?, pp. 19-41 en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós, Buenos Aires, 219 pp.