



REFLETIR

¡FUERA DE CLASE! ENSEÑAR Y APRENDER EL PAISAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Clara Manrique-Velayos
Universidade de Santiago de Compostela
clara.manrique@rai.usc.es

Xosé Carlos Macía Arce
Universidade de Santiago de Compostela
carlos.macia@usc.es

Como citar este artigo:
Manrique-Velayos, C., Macía Arce, X.C. (2020/21). ¡Fuera de clase! Enseñar y aprender el paisaje en Educación Primaria. *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 31-44.
ISSN: 2184-0091
DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a3>

RESUMO: La enseñanza y el aprendizaje del paisaje constituyen una parte fundamental de la Didáctica de la Geografía en la Educación Primaria. Sin embargo, el paisaje ha sido enseñado, de manera sistemática, desde enfoques incompletos que dificultan su comprensión por parte del alumnado y dan como resultado una concepción del paisaje limitada e incorrecta. El presente artículo pretende servir como referencia para el abordaje didáctico del paisaje. Se incluye, en primer lugar, una revisión bibliográfica que busca la delimitación del concepto de paisaje en su máxima amplitud. A continuación, se analiza críticamente el enfoque del paisaje recogido en el currículo educativo y los manuales. Por último, se presentan sugerencias, recursos y herramientas para la adecuada aproximación a este complejo concepto en las aulas.

Palavras-chave: Paisaje; Educación Primaria; Didáctica de la Geografía; Recursos didácticos.

ABSTRACT: The teaching and learning of landscape concept is an essential part of Geography education in primary school. However, landscape has been repeatedly approached from incomplete perspectives that make it difficult for students to understand, resulting in an inaccurate idea of what landscape means. This article aims to provide a guide for teaching this concept in elementary schools. Firstly, a literature review is used to narrow down the concept of landscape. Following, a critical analysis of the educational curriculum and the textbooks is developed. Finally, several suggestions of resources and tools are presented to properly address the landscape in Primary schools

Keywords: Landscape; Primary Education; Geography; Educational Resources.

1. QUÉ ENTENDEMOS POR PAISAJE

Todas las personas nos encontramos forzosamente inmersas en un paisaje y nuestra vida se desarrolla en continua relación con él. El paisaje constituye un objeto de conocimiento geográfico de relevancia indiscutible en el que se entremezclan elementos y relaciones diferentes que involucran disciplinas de muy diversa índole, desde la literatura y el arte pictórico hasta la geología o la economía (Liceras Ruiz, 2003; Antrop, 2017).

La existencia de diferentes ópticas desde las que estudiar y gestionar el paisaje hace que su enseñanza y aprendizaje se complique, pero, al tiempo, es en esa diversidad donde reside su potencial formativo para los diferentes niveles educativos. De hecho, el valor didáctico del paisaje hace que este sea un contenido incluido en los currículos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde la Educación Infantil hasta la etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, su incorporación al currículo educativo podría no ser todo lo completa que cabría esperar y, habitualmente, no se acompaña de un abordaje total en las aulas (García de la Vega, 2018).

Conviene, pues, partir de una concreción terminológica que nos permita afrontar el estudio del paisaje desde una perspectiva plural, alejada del reduccionismo que, tradicional y coloquialmente, ha traducido “paisaje” por “espacio natural de singular belleza”. Para ello, parece apropiado citar el Convenio Europeo del Paisaje, celebrado en el año 2000 en la ciudad de Florencia, que nació con el objetivo de crear un marco común de cooperación en pro de la protección de la diversidad de paisajes existentes en Europa. Dicho Convenio tomó por paisaje “(...) cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Consejo de Europa, 2000, p. 2).

El Consejo de Europa señaló entonces su consideración del paisaje como un bien de interés general para la cultura, la economía, la sociedad y el medio ambiente, con un rol importante para la formación de las culturas locales y de la identidad europea. Además, reconoció que todos los paisajes, incluidos tanto los espacios de reconocida hermosura como los lugares cotidianos urbanos y rurales, juegan un papel importante en la calidad de vida de las poblaciones de todos los países (Consejo de Europa, 2000).

El paisaje es, por tanto, un concepto y un objeto complejo y plural, parte inseparable del patrimonio de los individuos y las sociedades (Bajo, 2001). Constituye un núcleo temático esencialmente transversal y aglutinador, cuya correcta asimilación por parte del alumnado debiera acometer la titánica tarea, ineludible en la sociedad actual, de crear actitudes y valores sociales responsables hacia el paisaje (Gómez Ortiz, 2018).

Una definición más simple del concepto que nos ocupa, pertinente para su trabajo en la escuela, pasaría por extender lo que entendemos por paisaje a “(...) mirar lo que tenemos ante nuestros ojos” (Trinca, 2006, p. 114). Si el paisaje es todo aquello que abarca el ojo humano, cabría atender siempre al componente subjetivo que acompaña a la observación y el estudio del paisaje. Esta puntualización es fundamental para su correcta implementación en las aulas, puesto que diferentes personas verán de manera distinta una misma configuración. Las características personales del observador (sistema de valores, cultura, edad, emociones, sentimientos...) actúan como un filtro en la observación inicial del paisaje (Busquets, 2010). Por lo tanto, un paisaje puede ser percibido, al menos en su primera contemplación, de tantas maneras como alumnas y alumnos existan (Trinca, 2006; Martín, Hernández & González, 2014).

Sin embargo, cabría resaltar que el paisaje no solo es percibido a través de la vista: todos los sentidos entran en juego. El paisaje es visible, pero también, invisible, objetivo y subjetivo, presente, pasado y futuro. Huir de explicaciones dogmáticas y presentar la máxima pluralidad paisajística posible ayudará a las y los escolares a conformar una idea de paisaje más acertada, fundamentada y útil. Desde las aulas debemos apostar por visibilizar la realidad y diversidad del paisaje como ente activo, dinámico y vivo, que evoluciona espacial y temporalmente por la acción e interacción de factores diversos (Liceras Ruiz, 2003).

Para enseñar y aprender el paisaje debemos conocer, en primer lugar, los diferentes elementos que lo conforman. Sin embargo, en su abordaje didáctico, debemos evitar limitarnos a esta explicación teórica y compartimentada.

Un primer aspecto a tener en cuenta sería la división entre elementos del paisaje naturales (abióticos y bióticos) y antrópicos. Todos los elementos, desde el relieve y el suelo hasta la vegetación o la fauna, intervienen para configurar aquello que finalmente percibimos y que incluye funciones, formas, tamaños, colores... (Liceras Ruiz, 2003; Folch & Bru, 2017). Es preciso educar la capacidad de observación para detectar aquellos aspectos que son fácilmente visibles y deducir los elementos restantes que no resultan apreciables a simple vista (López, 2017). Y, al tiempo, es necesario promover una reflexión profunda que permita encontrar y señalar las interconexiones entre los diferentes elementos que otorgan a cada paisaje su unicidad y, al tiempo, lo relacionan con otros paisajes.

Una segunda clasificación de interés, a partir de los elementos observados y analizados, daría lugar a dos tipos básicos de paisajes: los paisajes naturales y los paisajes humanizados. Debemos tener presente que el ser humano es un elemento más de los ecosistemas y posee un papel muy activo como agente modelador del paisaje. Por ello, en base a la forma en que ocupa los paisajes humanizados, podemos distinguir entre paisajes rurales y paisajes urbanos (Liceras Ruiz, 2003). Esta clasificación es, sin embargo, muy elemental, puesto que, en la actualidad, el paisaje es tremendamente difuso y existen multitud de paisajes intermedios entre lo natural y lo humanizado o entre lo rural y lo urbano.

No obstante, es importante recordar que la actividad humana abarca ya la práctica totalidad del planeta. Aquellos lugares que a simple vista aún parecen “no intervenidos” son también objeto de interés y de intenciones económicas y políticas para las personas, por lo que la diferenciación entre lo natural y lo artificial (aquello tocado por la mano de las mujeres y de los hombres) tal vez carezca ya de sentido (Trinca, 2006).

Con esto no se pretende decir que no debemos compartir estas clasificaciones con el alumnado, pero sí que debemos dejar que entren en las aulas las contradicciones, las dudas y los matices. La escuela debería evitar que se continúe produciendo la identificación exclusiva del “paisaje” con el “paisaje natural”. Para conocer las posibilidades que el profesorado tiene desde la educación formal, es necesario estudiar cómo el currículo y los manuales escolares abordan este concepto.

2. QUÉ SE ENSEÑA ACERCA DEL PAISAJE EN LA ESCUELA

2.1. El paisaje en el currículo

La perspectiva transversal e interdisciplinar del paisaje posibilita gran cantidad de propuestas didácticas innovadoras. La geografía posee ya un recorrido consolidado en el discurso académico y en la investigación del paisaje, pero está mucho menos presente el planteamiento didáctico de este contenido desde un plano completo e integrador (García de la Vega, 2018).

El paisaje debiera formar parte del currículo de ciertas disciplinas y cada una tendría la responsabilidad de afrontar este concepto con las herramientas que le son propias. Así, desde las ciencias experimentales, por ejemplo, el foco se pondría en el ecosistema, los seres vivos y las fuerzas de la naturaleza. En la perspectiva geográfica, la atención giraría en torno a cómo la intervención humana y el medio natural se relacionan para definir el paisaje (García de la Vega, 2018). Además, desde todas las visiones cabría insistir en el paisaje como construcción cultural múltiple, a través de las miradas que, de manera contemporánea y simultánea, así como a lo largo de la historia, lo han vivido y configurado. El paisaje hay que enseñar (y aprender) a verlo; hay que saber ver el paisaje (Martínez de Pisón, 2010).

Se toma como primer ejemplo para este análisis, el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 105/2014), el cual recoge 45 veces la palabra “paisaje”, todas ellas dentro del anexo dedicado al área de Ciencias Sociales. Comenzamos entonces señalando un aspecto ya de

elevada importancia: la legislación no concibe la interdisciplinariedad que atañe al estudio y conocimiento del paisaje.

El Bloque 2 de esta asignatura curricular, “El mundo en el que vivimos”, recoge contenidos relacionados con el paisaje y sus principales elementos: relieve, clima, hidrografía... (Decreto 105, 2014). A lo largo de los seis cursos de la etapa están presentes contenidos relacionados con el paisaje. A continuación, analizaremos su pertinencia y adecuación a la idea de paisaje previamente perfilada.

En el primer curso, el currículo recoge como contenido la “observación, a través de los sentidos, del paisaje que nos rodea” (Decreto 105, 2014), la identificación de los elementos naturales y humanos del entorno y la importancia del cuidado de la naturaleza. Atendiendo a la formulación de este contenido, cabría decir que el alumnado se aproxima al paisaje mediante una observación en la que solo entran los elementos visibles y claramente observables, sin atender a que el paisaje no es solo “observación”, sino también “percepción”. Además, el alumnado abordaría el concepto de paisaje mediante la observación sin conocer de antemano una definición que permita apreciar su verdadero alcance que, como sabemos, es mucho más amplio que el existente en la consideración social general. En este contexto, sería importante trabajar con la definición previamente referenciada del Consejo de Europa (2000).

El segundo curso remarca la importancia del paisaje natural y su contaminación, el cuidado y conservación del mismo, así como las diferencias entre este y el paisaje urbano. Continúa en la línea de la observación, en este caso de diferentes tipos de paisajes, a través de fotos, de imágenes de la web y libros, e incorpora la comparación entre los distintos paisajes y la identificación del tipo de paisaje que corresponde al contexto en el que el alumnado vive. La evaluación de la intervención humana se hace solo en base a la conservación del paisaje natural. Además, se incluye la realización de un mapa mental con los elementos más significativos del paisaje local, pero entre ellos solo se señalan elementos naturales: relieve, ríos, islas, embalses, lagunas...

En tercero se da el salto del paisaje local al paisaje de Galicia y se incluye la identificación de los elementos básicos que caracterizan los diferentes paisajes gallegos. El contenido relativo a la intervención humana en este curso ya no hace referencia al “paisaje” sino al “medio”, un cambio terminológico que va de la mano de esa identificación del paisaje solo con el paisaje natural y virgen que ya hemos señalado. Esta visión limitada se mantiene en el resto de cursos de la etapa: de cuarto a sexto se estudian paisajes de España y Europa, pero solo se hace referencia a elementos naturales de los mismos (relieve, hidrografía y climas).

Advertimos que la definición de paisaje que se extrae del currículo es reduccionista y poco fiel a la consideración que del paisaje se hace desde la ciencia geográfica. Tan solo en los dos primeros cursos se identifican los elementos antrópicos en los paisajes y siempre en referencia únicamente al “paisaje natural”. De esta manera, vemos que los paisajes urbanos, así como la acción de las personas sobre el espacio, apenas aparecen en la concepción curricular de paisaje. No es menos relevante la ausencia de referencias curriculares a herramientas TIC, fundamentales para conocer el paisaje. En segundo se destaca el uso de fotos, imágenes de la web y libros, recursos insuficientes en la escuela del siglo XXI. Desde cuarto se menciona el uso de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), una referencia que podría estar fuera de lugar, puesto que su utilización es compleja y su eficacia en las aulas de Primaria, dudosa (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Consideramos significativa la aproximación a otros currículos educativos estatales para probar si se repiten las conclusiones obtenidas de este análisis de la legislación educativa gallega. Se han seleccionado los currículos educativos de dos comunidades autónomas cuyos paisajes presentan características diversas y relevantes respecto de los paisajes gallegos: Castilla y León y Andalucía.

En primer lugar, se analiza el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Esta comunidad autónoma de interior es la más extensa del Estado y presenta ciertas problemáticas específicas de despoblación rural. El currículo castellanoleonés incluye 40 veces la palabra “paisaje”. La inmensa mayoría de ellas se suscriben nuevamente al área de Ciencias Sociales y al Bloque 2 (“El mundo en el que vivimos”), pero también está presente una mención al paisaje en el área de Educación Plástica

y al “paisaje sonoro” (identificación de sonidos del entorno natural y social del alumnado) en Educación Musical. Los contenidos geográficos incluyen: elementos que conforman el paisaje, tipos de paisajes y características de los principales paisajes de Castilla y León, España y Europa. El estudio de la acción humana se limita nuevamente al “medio natural”.

En el primer curso aparece la identificación y diferenciación en el paisaje del entorno de los elementos naturales y los construidos por el ser humano, así como las semejanzas y diferencias entre el paisaje natural y el humanizado. A partir de segundo, la atención se centra, al igual que sucede en el Decreto gallego, en el paisaje natural y los elementos que lo caracterizan (interior/costero, relieve, accidentes geográficos...). Las apreciaciones sobre la insuficiente e incorrecta aproximación al paisaje se confirman en este segundo decreto curricular.

Como segundo ejemplo tomamos el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La ocupación del territorio andaluz y la diferenciación entre lo rural y lo urbano difieren sustancialmente del modelo gallego. En este caso, el paisaje no es solo un contenido del Bloque 2 de Ciencias Sociales, sino también del Bloque 3 (“Los seres vivos”) de la materia de Ciencias de la Naturaleza, que incluye la “Observación y descripción de distintos paisajes y la interacción del ser humano con la naturaleza”. Así mismo, el Bloque 2 de Educación Artística incluye la “reproducción de paisajes reales o imaginarios”. No obstante, los contenidos del área de Ciencias Sociales relativos al paisaje poseen un enfoque similar al de los currículos gallego y castellanoleonés.

Concluimos, pues, que la aproximación al paisaje que se extrae del currículo andaluz es la más completa de los tres estudiados, pero continúa resultando insuficiente si atendemos a los criterios que nacerían de la concepción del paisaje presentada en el epígrafe anterior.

2.2. El paisaje en los manuales escolares

El libro de texto o manual escolar es una obra concebida con la intención de ser utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contempla la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar. Como factor socializador de primera importancia, es el texto escrito que, con más frecuencia y de forma más continuada, ha sido sometido a controles estatales y censuras. Se perfila en muchos sentidos como el verdadero currículo educativo manifiesto, aquello que las escuelas realmente enseñan en el día a día de las aulas (Varela, 2010). Por este motivo, conviene analizar cuál es el enfoque que los manuales escolares presentan del paisaje.

Previamente se ha analizado con esta misma intención el manual de Ciencias Sociales de la editorial Anaya para la Comunidad Autónoma de Galicia (Macía, Rodríguez & Armas, 2019). Los autores concluyeron que los contenidos relativos al paisaje en los libros de 1º a 6º son consistentes con los presentes en el currículo, por lo que los paisajes urbanos y la acción antrópica sobre el paisaje no tienen apenas cabida. Además, las actividades presentadas se limitan a indicar y describir, dejando de lado la reflexión acerca de la interacción entre los diferentes elementos. Proponemos aproximarnos al manual escolar de Ciencias Sociales de otra editorial de prestigio en Galicia, SM.

En el primer curso de la etapa se presenta una unidad completa dedicada al estudio del paisaje (“Así es mi mundo”). En ella no vemos ninguna fotografía o imagen real, todas las explicaciones, ejemplos y actividades se acompañan de dibujos que presentan en su mayoría espacios naturales. Los paisajes humanizados que aparecen son siempre rurales, estéticamente bellos y cuidados. No se define el “paisaje”, pero sí aparece de manera recurrente la diferencia entre los elementos naturales (ver Figura 1) y los elementos humanizados (ver Figura 2). Las actividades son casi exclusivamente de localización e identificación de elementos, aunque aparecen algunas que animan a la reflexión, como las propuestas para ordenar la evolución de un paisaje determinado a lo largo del tiempo o el epígrafe dedicado al cuidado del paisaje.

1 Que elementos non son naturais? Riscas o intruso.

val árbore antena lago bosque

río ribeira roca porto sol

Nos paisaxes hai **elementos naturais**, é dicir, que non foron construídos polo ser humano, como montañas, ríos, bosques, praias e illas.

Figura 1 - Actividad sobre elementos naturales y humanizados del paisaje.
Fuente: Manual de Ciencias Sociais para 1º de Educación Primaria, SM (2020).

2 Localiza os elementos humanizados e escribe os números.

1 estrada 2 invernadoiro 3 porto 4 túnel
5 vila 6 paseos marítimos 7 faro 8 cultivo

O ser humano constrúe elementos que fan a vida máis fácil, como pontes, estradas ou faros. Estes **elementos humanizados** modifican o paisaxe.

Figura 2 - Actividad sobre elementos humanizados observables en el paisaje.
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 1º de Educación Primaria, SM (2020).

En el segundo curso también existe una unidad didáctica específicamente dedicada al paisaje (“Un mundo de paisajes”). En ella se proporciona una definición de paisaje considerablemente amplia (“el terreno que vemos al mirar a nuestro alrededor”) y se presenta la diferencia entre paisajes naturales y paisajes humanizados rurales o urbanos. Se trabajan elementos tanto naturales como humanizados (Figura 3), aunque se insiste de forma considerablemente superior en los paisajes y elementos naturales, a los que se dedican la mayor parte de actividades, dibujos y explicaciones. Nuevamente no tenemos ninguna fotografía o imagen de paisajes reales sobre la que apoyar los conceptos presentados. Las escasas fotografías presentan paisajes naturales idílicos.

2 Colorea segundo o código.

● relevo ● zonas de auga ● seres vivos ● construcións humanas

camiño	túnel	ponte
invernadoiro	lago	illa
árbore	mar	praia
montaña	persoas	estrada
rabaño	río	vila

3 Que elementos forman a paisaxe humanizada?

4 Debuxa unha paisaxe rural e unha urbana.

Figura 3 - Actividades para comprender la diferencia entre paisajes humanizados y urbanos
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 2º curso de Educación Primaria, SM (2020).

Las actividades y tareas se limitan, nuevamente, a la identificación de elementos. Sin embargo, en el proyecto de cierre de unidad se propone una actividad considerablemente completa y ajustada al marco teórico que hemos presentado (Figura 4). En ella se hace referencia al paisaje de proximidad y se da al mismo un enfoque interdisciplinar. Además, se insiste en la intervención humana a la hora de modelar el territorio solicitando al alumnado que describa el paisaje atendiendo tanto a los elementos naturales como a los humanizados.

Figura 4 - Tarea final del tema del paisaje.
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 2º de Educación Primaria, SM (2020).

Tarefa final
Homenaxe á nosa paisaxe

Os veciños de Ismael viaxan polo mundo dando cursos sobre o coidado do medio ambiente. Pero non fai falta ir tan lonxe para protexer as nosas paisaxes.

PASO 1
En equipos de cinco ou seis, elixide unha paisaxe do voso arredor e debuxádeaa nunha cartolina.

PASO 2
Describe como é a vosa paisaxe e que elementos naturais e humanizados ten.

PASO 3
Cos teus compañeiros, pensa catro normas para protexer a paisaxe e debuxa os sinais que poñerías.

PASO 4
En equipos, organizade unha charla coas seguintes partes:

- ✓ Saudamos e presentámonos.
- ✓ Dicimos cal é e como é a nosa paisaxe.
- ✓ Explicamos como protexela.
- ✓ Despedímonos.

En el tercer y cuarto cursos se parte de la necesidad de cuidar los paisajes y tener presente la fragilidad de los mismos. Las explicaciones teóricas no incorporan demasiados conceptos nuevos (tipos de paisajes y elementos de los mismos), pero sí aparece la idea de que la acción antrópica modifica los paisajes naturales a lo largo del tiempo y que, a menudo, estos cambios son dañinos para los paisajes. Siguiendo la línea de los dos primeros cursos, predominan los dibujos, mientras que las fotografías de paisajes reales continúan siendo alarmantemente escasas. Las pocas presentes son principalmente de paisajes hermosos y libres de acción antrópica identificable (por ejemplo, de los Parques Nacionales españoles), lo que podría contribuir a esa asociación de “paisaje” con “espacio natural de gran belleza”. No hay diferencias notables respecto a la propuesta de la editorial Anaya (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Las actividades se diversifican respecto a las presentes en los primeros cursos y aparece la descripción y comparación de diferentes paisajes (Figura 5). También se incluye alguna actividad con componente interdisciplinar. Por ejemplo, se introduce el movimiento impresionista y se propone analizar el paisaje del cuadro *Amapolas*, de Monet.

1.6 Observa estas paisaxes e responde as cuestións no teu caderno.

a) Que tipos de paisaxes son? Describe que elementos naturais e artificiais ves.

b) Que elementos do relevo destacan en cada un?

c) Que paisaxe se parece máis á do lugar no que vives? Que elementos non se parecen?

Figura 5 - Actividad sobre observación de fotografías de paisajes e identificación de elementos.
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 3º de Educación Primaria, SM (2020).

La distribución de unidades didácticas para el quinto curso no incluye una unidad didáctica específica para el paisaje. Se dedica un tema al clima en el que se explican fundamentalmente los diferentes climas de España y en él se incluye alguna referencia tímida y claramente insuficiente al paisaje (Figura 6).

El sexto y último curso incluye, en contraposición a la ausencia de contenidos relativos al paisaje de quinto, dos unidades didácticas completas: “Los paisajes de España” y “Los paisajes de Europa”. Aumenta enormemente el vocabulario y la complejidad de los conceptos presentados, pero se trabajan principalmente elementos naturales del paisaje (partes de un río, cordilleras españolas, costas...). Aparece un número mayor de fotografías, fundamentalmente paisajes naturales ‘ideales’ (Figura 7). Se incluye una actividad relativa a los riesgos de la acción humana sobre el paisaje (aunque se especifica “riesgos que amenacen nuestros paisajes naturales”) (Figura 8).



Figura 6 - Actividad sobre diferentes climas en España. Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 5º de Educación Primaria, SM (2020).



Figura 7 - Ejemplos de la vegetación propia de diferentes paisajes. Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 6º de Educación Primaria, SM (2020).



1 Escribe outros riscos que ameacen as nosas paisaxes naturais.

Figura 8 - Actividad para identificar posibles amenazas a los paisajes naturales. Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 6º de Educación Primaria, SM (2020).

Si bien detectamos contenidos relevantes (evolución del paisaje en el tiempo, riesgos de la acción antrópica en los paisajes, etc.), lo cual es alentador y presupone una visión más completa y adecuada del paisaje que la extraída de la propuesta de la editorial Anaya (Macía, Rodríguez & Armas, 2019), las explicaciones, las actividades y, sobre todo, los dibujos y las (escasas) fotografías parecen insuficientes para lograr que el alumnado aprenda significativamente el paisaje.

A pesar de sus evidentes carencias, sabemos que el manual escolar continúa siendo el recurso didáctico más utilizado en los niveles no universitarios en la práctica totalidad de los sistemas educativos (Fernández Palop y Caballero, 2017). Existen numerosas investigaciones que desaconsejan su uso en las aulas, al menos su concepción como único recurso didáctico. Sabemos que el uso exclusivo del manual escolar contribuye a la desprofesionalización del profesorado (Sosa, 2011), por la rigidez y excesiva dependencia que las maestras y los maestros tienen del mismo. Además, supone una barrera importante para el desarrollo de la escuela y la educación inclusivas (Asensio, 2016).

Desde hace décadas sabemos que el manual, por bueno o completo que sea, no es un instrumento de validez universal. Siempre hay que presentar actividades adicionales diversas (Cockcroft, 1985). Por ello, nos parece relevante acercar al profesorado una serie de propuestas metodológicas para el estudio del paisaje alternativas (o complementarias) al manual escolar.

3. CÓMO SE DEBERÍA ENSEÑAR EL PAISAJE EN LA ESCUELA

El geógrafo Roger Brunet (2002) señala en el texto *La geografía contada a los niños* que todo el mundo puede ser un buen geógrafo. Para lograrlo, es suficiente con abrirse a aquello que podemos ver, incluso desde lugares alejados, y tener el deseo de acercarnos, de conocer, de comprender ese paisaje que es único, pero, en algunos aspectos, se asemeja a otros.

Enseñar y aprender el amplio, complejo y transversal concepto de paisaje es un aspecto fundamental para lograr que nuestro alumnado se convierta en un buen profesional de la geografía. Habida cuenta de la insuficiencia del manual escolar para cumplir con esta demanda, conviene conocer opciones interdisciplinarias, variadas y completas para introducir a nuestro alumnado en el estudio del paisaje.

3.1. Salidas de campo

Hace décadas que, desde la geografía, la pedagogía o la didáctica alejadas de la educación formal tradicional, se viene señalando un aspecto clave: el paisaje hay que verlo directamente para comprenderlo (López, 2017). Es por este motivo que la principal actividad a implementar en las aulas, a pesar de las dificultades que conlleva su organización y ejecución, es la salida de campo para la observación directa del paisaje. La enseñanza y el aprendizaje de puertas para dentro, no puede cultivar la enorme cantidad de fenómenos y procesos observables y analizables en las experiencias llevadas a cabo directamente al aire libre (Orion, 2007).

Una salida de campo es un recurso educativo que consiste en realizar determinadas actividades fuera del aula habitual, para desarrollar en el alumnado interés por el entorno inmediato y que conozca, directamente, cuestiones teóricas y prácticas presentadas en la clase (Cortes et al., 2013). La relevancia de las salidas de campo y la observación directa reside en su consideración como la mejor herramienta para interpretar, conocer y valorar un paisaje determinado. La visita al territorio ofrece al alumnado unas posibilidades de comprensión y relación de los hechos geográficos, que son prácticamente imposibles de lograr mediante otros recursos (Crespo, 2012; Hernández Carretero, Guillén y Gurría, 2019).

Una salida de campo para el estudio del paisaje, completa y formativa, debe estar dotada de un sentido realmente didáctico. Conlleva un alto grado de compromiso, esfuerzo y dedicación por parte del profesorado, que previamente deberá realizar un intenso trabajo de campo en el que se informe de manera profunda sobre el paisaje que el alumnado va a visitar y estudiar. Es importante que nuestras

observaciones de campo contribuyan a romper la noción habitual de paisaje, por lo que no debemos limitarnos al medio rural. Cualquier ciudad posee numerosas perspectivas y recorridos para realizar una salida urbana formativa. Será fundamental la elección correcta del punto de observación del paisaje (altura, orientación, ángulo, encuadre...), que debe ofrecernos una buena panorámica (Liceras Ruiz, 2003).

A continuación, el profesorado deberá preparar y secuenciar tres tipos de actividades. Las previas o de preparación tendrán como objetivo la familiarización con el paisaje a visitar y la creación de interés. Las realizadas durante la salida de campo serán de observación, de registro a través de fichas de datos más o menos específicos según el curso y de realización de dibujos y croquis. Finalmente, deberán realizarse actividades de interpretación y análisis geográfico que complementen a las previas de observación y contribuyan a la comprensión del paisaje (Liceras Ruiz, 2003; Hernández Carretero et al., 2019).

Así mismo, conviene resaltar la importancia del componente de educación ambiental. Los momentos de trabajo de campo son oportunidades óptimas para incluir la participación y la responsabilidad social en cuanto al respeto y cuidado del medio (Medir, 2003).

A pesar de la constatada relevancia de la observación directa del paisaje para su comprensión por parte del alumnado, el protagonismo concedido a las salidas de campo por parte de las corrientes renovadoras (por ejemplo, la tradición excursionista de la Institución Libre de Enseñanza) se mantuvo siempre limitada a las élites intelectuales y nunca se vio traducida a la educación pública general (Aguilera, 2018). Apostamos decididamente por esta estrategia didáctica, pero comprendemos que las dificultades que le son propias pueden limitar su implementación. Además, es ingenuo e inviable pretender llegar con nuestro alumnado a todos los paisajes que debemos enseñar y aprender en las aulas a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Por ello, debemos conocer otros recursos, herramientas y fuentes que nos permitan abordar el paisaje sin salir de las aulas.

3.2. Imágenes y fotografías

La observación indirecta del paisaje es aquella que se lleva a cabo a través del estudio de representaciones del mismo. Permite extender la observación más allá del entorno inmediato y nos acerca paisajes lejanos y/o inaccesibles (Liceras Ruiz, 2003). La principal carencia detectada en los manuales escolares es la ausencia de fotografías reales y diversas de paisajes, por lo que el uso del manual deberá, al menos, complementarse con fotografías e imágenes usando otras fuentes.

La fotografía es el medio más fiel de representación de la realidad y facilita el estudio del paisaje. Siempre que sea posible, apostaremos por las imágenes propias, recogidas por el profesorado en viajes o salidas de campo. Es aconsejable la elaboración progresiva de un banco propio de fotografías digitales organizadas por carpetas. Las fotografías de elaboración propia suelen ser las únicas opciones para acercar a nuestro alumnado a paisajes cotidianos o, incluso, degradados, que habitualmente no están disponibles ni en los manuales escolares ni en Internet. Cuando no dispongamos de fotografías propias, podemos recurrir a las disponibles en bancos de imágenes bajo licencia, como el Creative Commons, que permite su uso gratuito. Otros sitios web de interés, son Pixabay, Flickr, el Banco de imágenes y sonidos del MEC o Pexels (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Por otra parte, destacamos la fotografía aérea (o ortoimagen) como un recurso de probada utilidad, ya desde hace décadas, para el estudio del paisaje. Las ortoimágenes presentan una visión general de conjunto que facilita la comprensión de aspectos complejos, tales como la ocupación del suelo y la ordenación y distribución del territorio (Frutos, 1976).

Aunque existen estudiosos que no consideran las imágenes aéreas como paisajes, es innegable que las ortoimágenes y las imágenes por satélite poseen cualidades interesantes para el estudio del paisaje, pues superan ciertas restricciones de la visión humana que pueden dificultar la comprensión (Liceras Ruiz, 2003). La ortoimagen resulta especialmente útil para el estudio dinámico del paisaje. El uso de series de fotografías aéreas de un mismo paisaje en fechas distintas, aunque estén hechas con escasos años de diferencia, permite apreciar cambios y continuidades que facilitan la comprensión de los cambios en el

paisaje a lo largo del tiempo (Frutos, 1976; Liceras Ruiz, 2003). En España resultan especialmente relevantes las imágenes del vuelo nacional de 1956 y 1957. Con ellas podemos introducir el protagonismo de la acción antrópica en los cambios que se dan en el paisaje (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Las colecciones de fotografía histórica que podemos encontrar, por ejemplo, en la Biblioteca Nacional de España o en las hemerotecas de los periódicos, son también relevantes para la comprensión de la evolución y el dinamismo del paisaje (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

3.3. Artes

Defendemos la importancia de hacer visible la idea de que el paisaje es, en buena parte, sentimiento. El componente subjetivo del paisaje, que nace de la percepción individual, puede ser fácilmente presentado en la escuela a través de las representaciones artísticas del mismo.

La literatura y la geografía están profundamente relacionadas. Utilizar literatura (por ejemplo, los libros de viajes) para el estudio del espacio físico y humano es aún poco común y no está exento de críticas, pero existen ya voces que abogan por ello en la Educación Primaria, sobre todo para evitar una visión de la geografía fragmentaria, descontextualizada o excesivamente apegada al estudio memorístico. El uso de textos literarios posibilita un aprendizaje más activo, crítico y creativo. Las referencias literarias aproximan al alumnado a la realidad de los paisajes actuales, pasados e, incluso, con una perspectiva de futuro (García de la Vega, 2018; Caamaño, 2017).

La poesía podría ser también una gran aliada a la hora de trabajar la perspectiva subjetiva y emocional del paisaje, ya que las y los poetas no se centran tanto en el paisaje y sus elementos, sino que su atención gira más en torno a las impresiones y emociones que los paisajes despiertan (Caamaño y Pena, 2019).

Si uno de los conceptos fundamentales a enseñar y aprender es el dinamismo del paisaje y sus cambios a lo largo del tiempo, podemos ayudarnos también de determinados textos literarios (sobre todo de la literatura tradicional de transmisión oral como las leyendas, los cuentos, los recuerdos o las historias de vida), que recogen descripciones o valoraciones de paisajes del entorno próximo a lo largo de la historia. El estudio de estos cambios y continuidades en el paisaje a través de la literatura, puede volver más amenos y motivadores ciertos conceptos que, a simple vista, resultan abstractos o tediosos (Liceras Ruiz, 2003; Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Por último, conviene tener también presentes las posibilidades didácticas de la pintura o el cine para el conocimiento y la valoración del paisaje. Cabría animar al alumnado a expresar de manera creativa sus impresiones y aprendizajes sobre el paisaje mediante, por ejemplo, cuentos o cartas a amistades ficticias describiendo paisajes del entorno, reportajes fotográficos, cortometrajes, obras teatrales... (Liceras Ruiz, 2003; López, 2017). Las posibilidades son amplias y, como en la mayor parte de los casos, es la imaginación de profesores y alumnos el único límite.

3.4. Google Earth y Street View

La observación indirecta del paisaje en las aulas de la escuela actual, debe incluir de manera ineludible el uso de las TIC. Sin embargo, nuestro análisis del currículo hace visible que el uso de las TIC que en él se apuntan son insuficientes (“imágenes de la web” y “Sistemas de Identificación Geográfica”, en el caso del currículo gallego). No podemos olvidar que las fotografías más útiles son, en realidad, las de elaboración propia, ya que las presentes en Internet suelen estar realizadas con intención artística. Estas últimas podrían ser contraproducentes, en el sentido de que perpetúan la idea de paisaje que la escuela debe ayudar a superar.

Por ello, el uso de las TIC debe dirigirse fundamentalmente a hacer competente a nuestro alumnado en el uso de sistemas virtuales como el *Google Earth* y *Street View*. Estas impresionantes herramientas nos permiten visitar con nuestro alumnado paisajes locales y globales, tanto urbanos como rurales, a vista de viandante (Macía, Rodríguez & Armas, 2019). Las posibilidades que ofrecen para observar e interpretar el paisaje sin salir del aula son inmensas.

3.5. Aprendizaje basado en problemas

Por último, consideramos útil mencionar una metodología que permite conjugar los diferentes recursos y propuestas que hemos presentado: el aprendizaje basado en problemas. Esta metodología busca que el alumnado desarrolle las destrezas cognitivas necesarias para resolver problemas reales y ofrecer respuestas reales y comprometidas ante las problemáticas del entorno. Alfonso García de la Vega (2018) sostiene que el escenario geográfico por sí solo no contribuye al aprendizaje del alumnado. Sin embargo, si ese escenario se sustenta en el aprendizaje basado en problemas, entonces el paisaje pasa a ser un recurso metodológico de gran relevancia.

Esta metodología precisa de la elaboración de un escenario geográfico por parte del profesorado a través de documentación gráfica, visual, audiovisual y/o textual de diferentes áreas o disciplinas que plasme con claridad los problemas reales de un paisaje. A continuación, se utiliza el aprendizaje cooperativo en gran grupo y en pequeños equipos para analizar el paisaje y buscar soluciones a los problemas reales que se dan en él. La resolución del problema consta de siete fases que, brevemente, incluirían: identificar los elementos geográficos, promover la identificación de otros elementos, clarificar y destacar hechos relevantes, generar la definición del problema, organizar y evaluar ideas de solución, identificar la solución más adecuada y elaborar un informe o póster final (García de la Vega, 2018). Esta metodología permite afrontar el paisaje desde una perspectiva plural, motivadora y aglutinadora de contenidos de diversas materias.

CONCLUSIONES

El paisaje es un concepto de relevancia indiscutible en el estudio de la Geografía. Como tal, su abordaje en las aulas es prioritario desde los primeros cursos de la materia de Ciencias Sociales. Sabemos que la propia naturaleza del concepto de paisaje precisa una aproximación interdisciplinar, pero esta resulta compleja si atendemos a la configuración curricular por disciplinas y a la distribución horaria exigida por ley. Además, a lo largo de este texto se ha visibilizado cómo los currículos escolares tratan la temática paisajística desde ópticas reduccionistas que contribuyen a la creación de marcos conceptuales incorrectos e incompletos en el alumnado.

Así mismo, el análisis de los manuales escolares, todavía hoy el recurso didáctico más frecuente, nos permite afirmar su escasa rigurosidad en cuanto al concepto de paisaje. Los objetivos de las actividades presentadas para el estudio del paisaje resultan insuficientes y, desde luego, dificultan que el aprendizaje del mismo contribuya al fomento de las competencias sociales y cívicas en el alumnado de Educación Primaria.

El profesorado no experto en la Didáctica de la Geografía podría perpetuar en su alumnado concepciones erróneas del paisaje si se limita a lo presentado por el decreto curricular y los libros de texto. La escuela del siglo XXI debe acercarse al paisaje desde un marco conceptual amplio y haciendo uso de todos los recursos a su disposición.

Las y los docentes de Educación Primaria deberíamos apostar, de manera prioritaria, por el diseño y la implementación de salidas didácticas. La educación no puede limitarse a aquello que sucede entre las cuatro paredes del aula, sobre todo ante un concepto tan amplio, complejo y esquivo como es el paisaje. La dificultad para la puesta en marcha de las salidas es abarcable y asumible y sabemos que la normalización de estas prácticas como una parte más de las jornadas escolares contribuirá a su mayor difusión.

Sin embargo, somos conscientes de que la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza dentro de las aulas, incluso si las salidas forman parte del día a día. Para todas aquellas ocasiones en que nos aproximemos al paisaje desde la clase, es necesario diversificar nuestra práctica docente e introducir las artes y las tecnologías en nuestras sesiones de Geografía. Desde este enfoque global, interdisciplinar e innovador lograremos ofrecer a nuestro alumnado una visión del paisaje correcta que

pueda ser fácilmente comprendida y asimilada. Solo así, si nuestro alumnado conoce el paisaje y lo reconoce como una parte valiosa de la identidad humana, podrá sensibilizarse ante la degradación del entorno y saberse responsable de garantizar su conservación.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilera, D. (2018) La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3). <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/4118>.
- Antrop, M., Van Eetvelde, V. (2017). The Holistic Nature of Landscape – Landscape as an Integrating Concept. In *Landscape Perspectives: The Holistic Nature of Landscape* (pp.1-9). Netherlands: Springer.
- Asensio Rodríguez, M. (2016). *El libro de texto: una barrera para el desarrollo de la escuela inclusiva*. (Tese de Doutoramento). Universitat Illes Balears, Illes Balears. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136932>.
- Bajo Bajo, M. (2001). El paisaje en el currículum de Educación Primaria, dentro del área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. *Aula*, 13, 51-61. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1166975>.
- Brunet, R. (2002). *La géographie racontée aux enfants*. France Culture. http://www.mgm.fr/ARECLUS/page_auteurs/Brunet1.html.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Caamaño Rojo, M. (2017). Lengua, literatura y Ciencias Sociales en el aula: de la conexión a la simbiosis. In X. Macía Arce (pp.477-490). *Ensinar na sociedade actual*. Andavira Editora.
- Caamaño Rojo, M., Pena Presas, M. (2019). La geografía humana de Gloria Fuertes desde una perspectiva didáctica interdisciplinar. In X. Macía Arce, F. Armas Quintá, F. Rodríguez Lestegás (Coord.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información* (pp. 395-406). Andavira Editora.
- Cockcroft, W.H. (1985). *Las matemáticas sí cuentan: informe Cockcroft*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado: <https://sede.educacion.gob.es/publivera/las-matematicas-si-cuentan-informe-cockcroft/pedagogia/1129>.
- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje: <https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/convenio.aspx>.
- Cortes, C., Espinosa, A., Cutillas, E., Martínez Puche, A., Valero, J.R., Sempere, J.D. (2013). Las Salidas de Campo como recurso educativo. Valoración por parte de los alumnos y propuesta de mejora. In J. Álvarez Terual, M. Tortosa, N. Pelín (pp.2654-2667). *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria*. Universitat d'Alacant. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5982720>.
- Crespo, J.M. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, 13, 15-34. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/94>.
- DEcreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Galicia, del 9 de septiembre, núm. 171, 37406-38087.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. Castilla y León, de 25 de julio de 2016, núm. 142, 34184-24746.

- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, del 13 de marzo, núm. 50, 11-22.
- Fernández Palop, M.P., Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5969918>
- Folch, R., Bru, J. (2017). *Ambiente, territorio y paisaje. Valores y valoraciones*. Barcelona: Editorial Barcino.
- Frutos, L. M. (1976). La aplicación de la fotografía aérea al estudio de la evolución del paisaje. El modelo de Berdún. *Cuadernos de Investigación: Geografía e historia*, 2(1), 3-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=264683>
- García de La Vega, A. (2018). El escenario geográfico en el estudio de paisaje. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la Geografía. In A. García de la Vega, A. (pp.129-151). *Reflexiones sobre educación geográfica*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez Ortiz, A. (2018). Lo que enseña el paisaje. Entrevista realizada por Ángel Licerias Ruiz. *UNES*, 4, 154-157. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12189>.
- Hernández Carretero, A.M., Guillén, R., Gurría, J. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. In A. M. Hernández Carretero, A.M. (pp.57-71). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editorial Anaya.
- Licerias Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López, L. (2017). Métodos para estudiar el paisaje: de la observación a la interpretación. In X. Macía Arce, X.C. (pp.63-76). *Ensinar na sociedade actual*. Andavira Editora.
- Macía Arce, X.C, Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2019). A paisaxe no currículo e nos manuais escolares. Algunhas fontes e ferramentas para traballar a paisaxe nas aulas. In X. C. Macía Arce, F.X. Armas Quintá, F. Rodríguez Lestegás (Coord.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información*. Andavira Editora.
- Martín, D. S., Hernández, A. J., González, X. S. (2014). Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con Educación Primaria. In R. Martínez Medina e E. Tonda Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios geográficos*, 71(269), 395-414. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361689>.
- Medir, R.M. (2003). Salir de la escuela: entre la tradición y la modernidad. *Íber*, 36. <https://www.grao.com/es/producto/revista-iber-036-abril-03-salir-del-aula>.
- Orion, N. (2007). A Holistic Approach for Science Education for All. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 99-106. https://www.researchgate.net/publication/26462385_A_Holistic_Approach_for_Science_Education_For_All.
- Sosa de la Cruz, H. (2011). Concepciones metodológicas sobre el trabajo con libro de texto. *Edusol*, 11(35), 67-74 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5822875>.
- Trinca Figuera, D. (2006). Paisaje natural, paisaje humanizado o simplemente paisaje. *Revista Geográfica Venezolana*, 47(1), 113-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347730363007>.
- Varela Iglesias, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela abierta*, 13, 97-11.