

EL VIAJE PEDAGÓGICO COMO MÉTODO DE CONOCIMIENTO DE PAISAJES. APLICACIÓN A ANDALUCÍA*

Buenaventura Delgado Bujalance
Juan F. Ojeda Rivera

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Grupo GIEST

RESUMEN

El creciente interés social por el paisaje ha incrementado la presencia de éste en las políticas territoriales de las administraciones públicas. Sin embargo, al menos en Andalucía, dicho interés no ha supuesto un mayor conocimiento de los paisajes de la comunidad por la ciudadanía, por lo que se hace necesario realizar un esfuerzo para incrementar su presencia en los programas de los distintos niveles de enseñanza. Para ello se debe incorporar el paisaje a la docencia y, aprovechando su potencial transversal y motivador, convertirlo en un verdadero libro abierto de aprendizaje significativo, innovador y activo. La propuesta de unos itinerarios docentes por distintos paisajes andaluces se constituye aquí en el mejor argumento práctico de aquellos planteamientos.

Palabras clave: Paisaje, Andalucía, docencia, itinerario.

SUMMARY

The growing social interest in landscape seems to be accompanied by a rise of its presence in the territorial policies of public administrations. However, at least in Andalucía, such interest has not meant a higher knowledge of the landscapes in this community by citizens. As a result, it is necessary to make an effort to increase its presence in the different syllabus of the educational system. For this purpose the landscape must be included in teaching and, taking advantage of its transversal and motivational potencial, turned it into a real open book of significant learning, innovative and active. The proposal of several teaching itineraries through different andalusian landscapes represents the best argument of such approaches.

Key words: Landscape, Andalucía, teaching, itinerary.

* Este artículo se inscribe en el Proyecto de I+D del Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2006-15331-CO2-01.

1. Introducción

El paisaje ha ido adquiriendo protagonismo como foco de atención social, institucional y académica. En consecuencia, estamos asistiendo a una creciente sustantivación del mismo impulsada por su capacidad para acumular valores tan diversos como los ambientales, culturales, económicos, vivenciales, éticos y estéticos. El sistema educativo refleja ese interés, aunque con ello aun no se haya generado una presencia específica del paisaje en el diseño curricular. En este contexto, el siguiente trabajo pretende elaborar una propuesta pedagógica destinada a potenciar el conocimiento de los paisajes andaluces entre los diversos sectores de la comunidad educativa de la región. Ahora bien, para el buen desarrollo de tal tarea se deben asumir los siguientes planteamientos generales de carácter práctico:

- El paisaje es un material pedagógico de gran eficacia y, por ello, el sistema educativo debe desarrollar los programas que faciliten el acceso a dicho material.
- El acercamiento de los estudiantes a los paisajes ha de ser activo por lo que se deben potenciar prácticas de inmersión en las manifestaciones y escalas más representativas de los mismos.
- Dichas inmersiones deben acompañarse de una reflexión teórica que les de sentido y de unas propuestas de actividades que las guíen.

En función de todo ello y concretando en Andalucía se presentarán, en primer lugar, los marcos de referencia teórica que fundamentan esta propuesta para, en segundo lugar, abordar el análisis de la situación del paisaje como materia curricular en el actual sistema educativo andaluz y terminar con una propuesta práctica de itinerarios paisajísticos por Andalucía.

2. Marcos de referencia

No hay un uso unívoco del término paisaje, tal vez por la coincidencia de la propia complejidad del concepto con la banalización y generalización mediática de su uso. Así el término paisaje corre el peligro de convertirse en una de esas «palabras contaminadas» (Sachs, 1992) que —como, por ejemplo, desarrollo o sostenibilidad— se utilizan profusamente para justificar decisiones y políticas territoriales de diferentes administraciones, escalas e, incluso, ideologías. En consecuencia, parece necesario precisar los marcos de referencia en los que el concepto se va cargando del significado específico que condicionará su aplicación.

— El marco conceptual: el paisaje es una realidad compleja. Así lo ha entendido tradicionalmente la Geografía que lo define en algunas de sus formulaciones como fisonomía y como percepción de cualquier sector de la superficie terrestre que resulta del conjunto de sus elementos y de sus interrelaciones internas y externas, quedando este enmarcado por los límites naturales de otros paisajes con distinto carácter (Troll, 1983; Zoido, 2002, Bolós, 1992; Burel y Baudry, 2002). Las interrelaciones presentes entre naturaleza y sociedad le dan un carácter dinámico. Convirtiendo a los paisajes en acumuladores históricos, palimpsestos y referentes, en cada momento, de las relaciones de cada sociedad con su medio (Martínez de Pisón, 2000). Es precisamente de estas interrelaciones de donde emerge la singularidad del paisaje como algo distinto a ambiente, ecosistema o territorio (Delgado y Ojeda, 2006). Los paisajes se construyen a partir de seculares procesos de vinculación de cada comunidad humana con sus respectivos territorios, adquiriendo su consolidación como

tales paisajes a través de procesos de producción de emociones desinteresadas, expresadas en recreaciones culturales.

Cada sociedad que se relaciona con su medio construye paisajes. Tales construcciones, independientemente de un valor puramente estético, tienen una primaria función utilitaria, o sea no se realizan para contemplarlas y disfrutarlas, sino para vivir mejor (Lugimbühl, 1992). Sin embargo, en el paso de la utilidad a la emoción estética desinteresada es donde se producirá la transformación o, mejor, la metafísica de país a paisaje (Roger, 1997) y la llegada a tal cultura paisajística, lo que implica un nivel de refinamiento que históricamente sólo parece alcanzarse en sociedades que tienen resueltas las necesidades primarias (Keesler, 2000). Por eso, para que una porción de la superficie terrestre adquiera la categoría de paisaje se necesita que sea no sólo construida, sino también contemplada, percibida, valorada y apreciada como tal. En consecuencia los paisajes son el resultado de la convergencia de procesos de construcción material, con procesos de creación cultural cargada de conocimientos seculares y creencias. Al mismo tiempo como cualquier producción cultural que permanece, los paisajes se constituyen en recursos acumulados y en patrimonios de las sociedades que los han conservado. En este sentido, un paisaje puede ser hoy un indicador o una expresión y, a su vez, un factor del desarrollo de una sociedad y de un territorio (Ojeda, 2002).

— El marco social: el actual protagonismo del paisaje en las políticas territoriales debe relacionarse con la creciente preocupación social por los problemas ambientales. En tal sentido, el hombre es responsable de la calidad visual de su entorno, pues, como afirmaba Reclús (1905: 274):

«La naturaleza es para muchos la gran consoladora, pues las ciudades populosas, los campos y hasta los lugares más apartados, pueden ser afeados por el mal gusto y sobre todo por la brutalidad de la toma de posesión. Porque el hombre da su alma a la naturaleza, y, conforme a su propio ideal, embellece y diviniza la tierra, o la vulgariza, la hace fea, grosera y repugnante. El hombre del mañana, elevado a la comprensión de la belleza, sabrá, por respeto y por amor a la Naturaleza, no colocar su morada de modo que se rompan las líneas, que se borren brutalmente el color y los matices: sentirá vergüenza en disminuir y alegría por aumentar la belleza de cuanto le rodee».

Hoy la calidad del paisaje parece una demanda social que en muchas regiones conecta con una tradición secular. Así en Andalucía como en todo el Mediterráneo, pueden encontrarse ejemplos de la preocupación de la población por crear imágenes estéticas de los espacios que habita: se blanquean las casas, se colocan flores en los balcones y en los patios, se plantan árboles en el borde de los caminos. Sin embargo estas iniciativas no han estado nunca suficientemente codificadas. Sólo recientemente estamos asistiendo a movimientos sociales que reclaman el derecho a un paisaje de calidad en espacios amenazados por procesos de crecimiento rápido e incontrolado. Ello implica que las poblaciones estén tomando conciencia de la importancia del paisaje para mejorar sus calidades de vida y que, en consecuencia, éste haya adquirido protagonismo vital y visibilidad en las políticas ambientales y territoriales de las diferentes administraciones.

— El marco institucional: con la aprobación de la *Convención Europea del Paisaje* (Consejo de Europa, 2000) se ha producido un cambio sustantivo en el interés social, institucional y mediático por los paisajes europeos. Desde esta conciencia e importancia, la Convención muestra un espíritu participativo, destacando en su preámbulo el papel de las poblaciones en «su transformación» y, sobre todo, «que su protección, su gestión y su ordenación implican derechos y responsabilidades para cada persona».

Por otro lado la Convención pretende ser operativa, por lo que propone una serie de medidas para el logro de sus objetivos. La mayor parte de estas medidas parece que están

poniéndose en práctica de un modo satisfactorio, por lo que se han producido avances importantes en los métodos para el análisis y gestión de los paisajes europeos. De esta forma, las administraciones públicas empiezan a contar con instrumentos eficaces para el diagnóstico, ordenación y gestión de los paisajes. Sin embargo, pueden apreciarse algunas carencias en las «medidas específicas» que dentro de la «formación y educación» se relacionan expresamente con «las enseñanzas escolares y universitarias abordando, en las disciplinas interesadas, los valores inherentes al paisaje y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación» (art. 6).

Tales carencias afectan a los jóvenes, precisamente el sector de la población del que depende el futuro. En consecuencia, es necesario un esfuerzo para incrementar la conciencia paisajística de estas poblaciones, pues tal conciencia paisajística puede ser el motor de una serie de reacciones en cadena que culminen, después de varias etapas, en un derecho social al paisaje. Es decir, hace falta dicha conciencia para que el conjunto de los jóvenes en formación y toda la sociedad desarrolle una buena cultura del paisaje.

De un modo más concreto, la comunidad autonómica de Andalucía podría considerarse como un buen ejemplo de tal situación. A diferencia del estatuto autonómico anterior, en el documento estatutario que acaba de aprobarse no se recoge explícitamente la protección y realce del paisaje como uno de los objetivos básicos del ejercicio del poder de la comunidad autónoma. No obstante de un modo implícito, el paisaje está presente en dos objetivos de la comunidad: En primer lugar, la mejora de la calidad de vida, mediante la protección de la naturaleza y el medio ambiente; en segundo lugar, el afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico. Por ello, en el artículo 28, el disfrute del paisaje se considera un derecho; y el uso responsable del mismo y su protección un deber institucional y ciudadano. En la operatividad de tales principios, el sistema educativo adquiere, sin duda, un protagonismo relevante.

3. El paisaje en el contexto educativo andaluz

En el sistema educativo, el paisaje ha estado presente como una parte de los contenidos de diversas materias (geografía, estudios del medio, historia, arte, plástica —para los niveles de la enseñanza primaria y media— y en geografía, arte, ecología, arquitectura, bellas artes —en niveles superiores—). De una forma más específica se ha desarrollado en la enseñanza universitaria a través de asignaturas, seminarios, cursos, maestrías o doctorados.

En cualquier caso, el paisaje ha ido incrementando su presencia en los programas de la enseñanza reglada de Andalucía como fruto de una larga tradición, cuyo origen suele vincularse a la Institución Libre de Enseñanza, uno de cuyos representantes andaluces, el profesor Juan Carandell Pericay (1920), reclamaría, desde sus cátedras en los institutos de Cabra y Córdoba, una enseñanza activa frente a la tradicional, en la que «a fuerza de saturarnos de libros, olvidamos el paisaje de la Naturaleza, el gran libro cósmico».

Tras la guerra civil, este modelo queda olvidado hasta que la reforma del sistema educativo (Ley General de Educación 1970) permitiría ir recuperando aquellos planteamientos, que a finales de los 70, quedan recogidos en algunas iniciativas como las escuelas de verano o los seminarios permanentes, que impulsarían proyectos de renovación y experimentación pedagógica.

La LOGSE terminaría por acoger institucionalizándolas y, a veces, trivializándolas todas estas corrientes de enseñanza activa. Métodos y contenidos, sobre todo en las ciencias sociales y naturales, empezaban a considerar la naturaleza, el medioambiente y el paisaje como categorías a tener en cuenta. En este sentido el paisaje, sobre todo el inmediato,

se mostraba como un eficaz componente del aprendizaje significativo con presencia en diferentes áreas de la enseñanza obligatoria y el bachillerato: descubrimiento del entorno natural y social en infantil; conocimiento del medio en primaria; conocimiento de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia en secundaria; geografía, historia y ciencias naturales en bachillerato.

Por su parte y como se ha comentado, en la enseñanza universitaria el paisaje se hace presente de manera específica en distintas disciplinas naturales, territoriales y urbanísticas, pero sobre todo en los estudios de geografía, cuya tradición moderna lo había adoptado como genuino objeto de estudio:

«Conocer la naturaleza y el paisaje es un empeño que concierne a todas las facultades del sujeto: es un empeño humano que se ve favorecido —no interferido— por el simultáneo ejercicio de sus aptitudes intelectuales y de sus recursos éticos y estéticos... Todo esto es lo que, en mi opinión, ofrece el punto de vista geográfico... en el que arraigan fructíferamente intenciones y actitudes epistemológicas auspiciadas por el moderno espíritu romántico..., (por su parte) la perspectiva regional o corológica del conocimiento geográfico, según se ofrece en sus mejores intérpretes, constituye una forma valiosa y coherente de concretar y concentrar el ejercicio de aquel punto de vista abierto e integrador que puede reconocerse, desde las aportaciones de Humboldt y Ritter, en la tradición geográfica decimonónica...» (Ortega, 1987, pp. 68 y 73).

Pero la crisis de la geografía regional de mediados del siglo XX —orquestada por la nueva geografía cuantitativa que la critica de excepcionalista—, relegaría la perspectiva paisajística de los estudios geográficos a un segundo plano. No obstante, en la actualidad el interés por el paisaje es cada vez mayor y no sólo en el ámbito de las ciencias geográficas, sino también de otras disciplinas que, a través de él, vinculan factores económicos, sociales, culturales, políticos y científicos, para analizar problemas (degradación ambiental, pérdida de espacios naturales, consecuencias del crecimiento urbano) y para aprovechar sus potencialidades (recurso económico, recurso patrimonial, componente de la calidad de vida, movilizador político, generador de identidad).

Este creciente interés por el paisaje explica su presencia como objeto de conocimiento fuera del currículum académico, ya sea como un complemento de éste o como un contenido de la enseñanza no reglada (universidades de verano, programas municipales, escuelas y talleres de la naturaleza, etc.). En cualquier caso, el paisaje parece interesar a muchas personas y no sólo como concepto y contenido académico sino también como fundamental componente de la educación ambiental.

Sin embargo, precisamente, la educación ambiental —como otros conceptos asociados a la ideologización de lo medio-ambiental durante la segunda mitad del siglo XX (Ojeda, 1999)— adolece hoy de la ambigüedad conceptual y contextual que le otorga su uso banal y justificador (Ojeda, 2001). No obstante, se admite como canónica la comprometida y completa definición que de educación ambiental produjo un Congreso Moscovita de 1987 (Catalán y Castany, 1996: 22): «un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad toman conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar, individual y colectivamente, para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente». Para que tal proceso educativo permanente —no sólo lúdico y entretenido, sino también disciplinado y duro— se pueda desarrollar deberá aprenderse a analizar los territorios concretos enmarcándolos en la economía global, a criticar el modelo que ocasiona y alimenta la actual crisis no sólo ecológica sino también de crecimiento, a manejar tecnologías avanzadas que propicien usos racionales y equilibrados de los recursos naturales, a comprometerse moral y políticamente en la búsqueda de nuevos caminos posibles... (González Faraco, 1995).

El paisaje —como producto naturocultural, como manifestación evidente de problemas ambientales y como expresión de desarrollo de una sociedad— puede ser el objeto más directo y complejo del proceso de aprendizaje auspiciado por una rigurosa educación ambiental, cuyo desarrollo puede alcanzar una dimensión estratégica que debe ser asumida por diversas instituciones, pero sobre todo por la escuela en sentido amplio.

3.1. El paisaje como eje transversal de conocimientos con presencia descoordinada en distintas materias

Al contrario que otras categorías más definidas intelectualmente, el paisaje es una realidad compleja, pero motivadora, ya que su diferencia con el ecosistema, el territorio o el ambiente, está precisamente en la producción de emociones desinteresadas. Por ello, el paisaje es un concepto motivador de lo transversal en relación con los efectos de la acción del hombre sobre su medio, con su capacidad de potenciar nuevas formas de pensamiento abiertas a la valoración subjetiva de la realidad, al disfrute directo de la naturaleza, que va más allá de la explicación para buscar la comprensión.

«La relación con la naturaleza y el paisaje forma y educa a la persona: puede proporcionar —y no me parece que la mejor tradición geográfica lo haya olvidado nunca, como no creo oportuno olvidarlo ahora— algunas claves que los fundadores de la Geografía moderna no dudaron en estimar tan auténticas como originales para conseguir la educación interior —y también la educación «social»— del ser humano. Y es éste, sin duda, uno de los aspectos del conocimiento de lo geográfico que menos desapercibidos pasaron en los ambientes más conscientemente preocupados desde entonces por lograr una verdadera «regeneración» del panorama educativo que no eludiese la plenitud activa del sujeto» (Ortega, 1987: 74).

En definitiva, un buen acercamiento al paisaje obliga a romper la separación entre objetividad y subjetividad, entre lo de fuera y lo de dentro. Pero, sobre todo, el paisaje tiene un carácter global, integrador y dinámico que exige su natural abordaje inter o transdisciplinar, pero tal carácter no puede justificar su consideración como materia indefinida a situar en el «cajón de sastre» de la transversalidad, entendida banalmente como acogedora de todo lo difícilmente encuadrable.

De hecho, asumido como fenómeno y realidad compleja, el paisaje puede constituirse en una materia educativa singularmente integradora de procesos de aprendizaje, con capacidad para movilizar el conjunto de potencialidades educativas presentes en el sistema de enseñanza. No obstante, el aprovechamiento pleno de tales potencialidades exige una consideración más convencida y sustantiva —y, consecuentemente, más efectiva y coordinada— del mismo en las programaciones escolares.

3.2. Hacia una mayor coordinación de la presencia del paisaje en el sistema educativo andaluz: algunas claves de las programaciones

En consecuencia es necesario que en la organización del curriculum de los distintos niveles de la enseñanza, desde la primaria a la universidad, esté presente el estudio de las interrelaciones entre los diferentes sistemas naturales y sus componentes, abordado por la ecología; y los más específicos de la sociedad humana, que son objeto de conocimiento para la economía, sociología, antropología, geografía, historia, arte, filología, filosofía, ética, etc.

A nivel práctico —a través de la transversal educación ambiental— el paisaje está presente en los diferentes niveles de la enseñanza en Andalucía. No obstante, aunque su necesidad y su práctica están admitidas teóricamente, falta concretar su plasmación en

modelos didácticos basados en una reflexión intencional del profesorado de los centros. En este amplio contexto el paisaje es un magnífico recurso didáctico, ya que se erige en la prueba más evidente, manifiesta, permanente y generalizada de las relaciones históricas y actuales de cada comunidad humana con su medio. Es más, la calidad de unos paisajes pueden ser un indicador del desarrollo y la calidad de unos modelos sociales, culturales y educativos, en el mismo sentido y en la línea del pensamiento de Reclus (1906) puede afirmarse que el cuidado y aprecio del paisaje son un reflejo de la calidad de un grupo social y de su compromiso con el medio ambiente. En definitiva y concretando, el paisaje debe asumirse como recurso didáctico por razones tan diversas como las siguientes (Pena, 1996; Martínez Huerta, 2004):

- Su apreciable diversidad desde cualquier lugar y momento, lo que lo constituye en un material de aprendizaje de fácil acceso.
- Su propia realidad compleja lo que obliga a considerarlo desde una perspectiva sistémica que tenga en cuenta al menos tres aspectos: medio natural, actividad social y cultura.
- Su virtualidad como potenciador de la inter o transdisciplinariedad.
- Su exigencia de observación directa, por lo que facilita la salida del aula y el contacto con la realidad natural y social.
- Su facilidad de adaptación a cualquier nivel educativo, en función de que su reconocimiento y estudio parte de una primaria percepción sensorial y se desarrolla introduciendo componentes afectivos —sensaciones, emociones, sentimientos— que inducen unas implicaciones individuales y colectivas.
- Su capacidad de propiciar actitudes relacionadas con el compromiso conservador o transformador ante su estado.

De manera más específica, en el estudio de los paisajes andaluces deben desarrollarse unas programaciones que —adaptadas a cada nivel educativo— los vayan recogiendo y presentando metódica, gradual y didácticamente. Así, mientras en la primaria debe potenciarse la contemplación global del paisaje desde aspectos vivenciales y mediante la estimulación de destrezas como la observación, descripción, comparación y clasificación; en la secundaria, tal como muestran algunos trabajos recientes (Madrid y Pérez, 2006), es posible un estudio más detallado de elementos e interrelaciones para alcanzar explicaciones globales. Incluso en los últimos cursos será posible la prognosis y la síntesis. En la línea propuesta por Gómez Ortiz (2001), en relación con el paisaje de la montaña en Cataluña, en este trabajo se considera que los aspectos que ineludiblemente deben ser abordados en el tratamiento pedagógico de los principales paisajes de Andalucía serían los siguientes: relevancia del medio físico; relación del hombre con el sistema natural; diversas configuraciones paisajísticas resultantes y valoración del paisaje como elemento a disfrutar y a conservar.

También, como se ha ido viendo, el paisaje está presente en diferentes disciplinas universitarias, constituyéndose en objeto principal de la Geografía en su consideración general y de la Geografía de Andalucía en particular. En esta última materia, el paisaje alcanza un valor relevante, por lo que debe propiciarse su estudio en profundidad, induciendo a transitar por los tres niveles del aprendizaje definidos por Morin (2000 y 2001): la información, el conocimiento y la sabiduría.

Para propiciar tales acercamientos, nuestra propia experiencia docente nos ha llevado a considerar los siguientes fundamentos del proceso universitario de aprendizaje para el reconocimiento, estudio y diagnóstico de los paisajes andaluces: fundamentos naturales, fundamentos históricos, fundamentos políticos administrativos y, por último, fundamentos

perceptivos, diferenciando en este caso las percepciones protopaisajísticas e identitarias, de las científicas e institucionales y de las representaciones connotadoras y mitificadoras.

En Andalucía, para no multiplicar las tipologías y encuadrar la tarea docente en los resultados investigadores recogidos en el Mapa de Paisajes Andaluces (Junta de Andalucía, 2005), tales fundamentos y claves comprensivas serán referidos a paisajes significativos de los siguientes ámbitos geográficos: sierras y paisajes serranos, campiñas y paisajes campineños, vegas y marismas, estepas y paisajes esteparios, litorales, ámbitos urbanos, mineros, industriales o de servicios y paisajes artificiales.

Por último, resultará interesante e ilustrativa la consideración del dinamismo paisajístico, a partir de las siguientes categorías tipológicas: paisajes estancados, paisajes sometidos a cambios rápidos e incontrolados, paisajes inacabados.

Asumir la necesidad del uso de los paisajes andaluces como recurso didáctico de un modo significativo obliga al empleo de procedimientos activos durante el proceso de aprendizaje, entendiendo como tales al conjunto de acciones ordenadas para la consecución de unos objetivos. En el caso de la geografía de Andalucía, se cuenta con procedimientos propios de la geografía —la observación, el análisis, las relaciones de dependencia y la síntesis en un nivel más elemental— a los que pueden añadirse otros niveles como la descripción múltiple y la interpretación hermenéutica. Para todo ello, resulta especialmente útil el trabajo de campo, desarrollado mediante itinerarios pedagógicos por los paisajes andaluces. Tales itinerarios —de los que a continuación se presenta, a modo de ejemplo, uno con distintas alternativas, que hemos tenido oportunidad de ir experimentando en los seis últimos cursos, — pueden ser más o menos amplios, pero en cualquier caso, deben responder a los siguientes requerimientos:

- Justificación precisa, en función de unos objetivos propios enmarcados en una programación general.
- Programación específica temporalizada, aunque flexible, que permita la sorpresa como acto de aprendizaje.
- Primacía de la mirada convergente y pluridisciplinar del trabajo colectivo.
- Potenciación de ciertas técnicas, destrezas y habilidades (elaboración de un cuaderno de campo, que va recogiendo información y transformándola en conocimiento propio y evaluable).
- Inducción a la mirada creativa (textos, comentarios o pinturas propias) y a los hábitos participativos (diagnósticos y propuestas de futuro).

4. Itinerarios paisajísticos como instrumentos de aprendizajes significativos

Los objetivos académicos nos imponen marcos excesivamente rígidos que reducen la complejidad del universo al espacio cerrado e intelectualmente jerarquizado del aula. Con ello, se olvidan actividades tan estrechamente relacionadas con las materias de ciencias sociales como el viaje de estudios. Sin embargo, la realidad, la vida y muchos de los contenidos que se enseñan están ahí fuera, como un reto con el que enfrentar nuestra percepción previa y aprendida de las cosas. La respuesta a tal reto debe concretarse en un conflicto cognitivo suficientemente potente como para acercar a una comprensión más profunda de la realidad a través de una de las múltiples variedades del viaje: el viaje pedagógico.

4.1. El viaje por Andalucía y su potencial pedagógico

Los grandes maestros viajeros (Humboldt, Ruskin...) dejaron ideas luminosas de las que pueden entresacarse las siguientes reflexiones respecto del significado del viaje como proceso

de aprendizaje. Para ellos, el viaje es una realidad dialéctica, pues se abandona consciente y voluntariamente la comodidad cotidiana para elegir la aventura y la incertidumbre que puedan provocar momentos de disfrute profundo. También el viaje es una realidad inestable ya que es dinámico y móvil, pero, a su vez, requiere de unos tiempos para no cambiar el paisaje por el pasaje. Finalmente el viaje es una realidad sorpresiva, dado que su lógica y necesaria ordenación debe ser lo suficientemente flexible como para no opacar aquellas posibles sorpresas, que pueden constituirse en inicios de profundos aprendizajes.

En función de ello, parece más didácticamente aprovechable el viaje que conduzca al uso intencional de las distintas capacidades cognitivas: la inteligencia más racional y analítica y la inteligencia emocional. Para propiciar tal aprendizaje complejo, serán importantes las siguientes recomendaciones viajeras:

- Observar las realidades como los pájaros: desde las panorámicas ofrecidas por el propio autobús o por unos miradores o belvederes escogidos, hasta los planos intermedios y los detalles del plano corto.
- No conformarse con las fotografías: hay que intentar crear a través de la expresión de sentimientos propios, a través de la pintura, la literatura, el diario...
- Aventurarse: atreverse a aceptar propuestas y a vivir situaciones no programadas..
- Buscar y propiciar momentos fuertes: porque serán los que permanezcan más profundamente en los recuerdos del viajero.

Tales recomendaciones —entresacadas de las reflexiones de grandes viajeros y más o menos ilustradas o románticas— no nos deben hacer olvidar que nuestro viaje es un intento de mejorar el aprendizaje para conducir a los alumnos a un conocimiento de una región. Tal conocimiento exige un método que —como se ha comentado anteriormente— tiene que adecuarse al nivel y las posibilidades de los estudiantes, pero en el que siempre debe primar el protagonismo de los mismos a través de su participación real y efectiva en todas las diferentes fases del viaje:

- La preparación: va desde la propia propuesta de viaje a la organización de los participantes, pasando por la relación con los contenidos académicos del curso impartido, la configuración y justificación de objetivos y la propia preparación de la logística que ha de tener en cuenta la distancia y el lugar o los lugares a visitar. Supone elegir un medio de transporte y el alojamiento o alojamientos si estos fueran necesarios. Exige preparar documentalmente las distintas etapas y decidir, sobre un mapa, el itinerario y los lugares de interés. Individualmente parece fundamental que cada participante se prepare un cuaderno de campo en el que recoger anotaciones, reflexiones, preguntas, elucubraciones, apreciaciones sensibles y literarias, descripciones, croquis, dibujos, pinturas, fotos o comentarios sobre fotos o cualquier medio que permita plasmar lo que se ve, se piensa o se siente.
- La recepción de informaciones: para unos, tal recepción se basará en mirar, atender a lo que se les dice, mezclarlo todo e imaginar, para otros, será necesario pararse, pisar el territorio y hacerle preguntas y responderlas o escuchar las respuestas. Exigirá, en definitiva, aprender a mirar de diferentes maneras.
- La plasmación sistemática de las propias apreciaciones del viaje, recordando lo que se ha ido aprendiendo: éste es el paso más importante del viaje y el que le da sentido. Para ciertas personas será suficiente unas cuantas fotografías y un comentario de las mismas; para otras, algunos objetos recolectados o comprados como recuerdos; habrá, incluso, quien materialice estos recuerdos en un libro, en un artículo, en

un capítulo, en una crónica gráfica. Lo nuclear será la conversión del viaje en un resultado concreto, fruto de un contacto con el territorio (conocimiento) y de las vivencias que éste ha ido despertando (sabiduría). En esta fase la elaboración de un cuaderno de campo se nos antoja esencial, por lo que se ha de dedicar un tiempo de clase a su preparación. Dicho cuaderno, debe tener un carácter muy personal, aunque como orientación pedagógica se propone el acercamiento a los paisajes desde las miradas, entendidas éstas como formas de ver y filtrar la realidad:

- Las miradas externas recogen lo que han dicho, han escrito o han visto otros desde distintos puntos de vista. Se pueden resumir en tres grupos básicos: las miradas científicas, las más desapasionadas y analíticas, pueden ser ofrecidas por los propios profesores mediante estudios, mapas, descripciones objetivas del territorio, artículos, guías o comentarios para mostrar las claves comprensivas de lo que se va observando; las miradas artísticas, de las que los profesores pueden seleccionar algunos ejemplos más o menos canónicos, se encuentran en el amplio elenco de literatura viajera, grabados, pinturas, fotografías y descripciones literarias de lugares, que ha divulgado el paisaje más referencial y connotativo; las miradas institucionales, ofrecidas por normas y documentos legales sobre determinados sectores del territorio que se va recorriendo.
- Las miradas personales nacen de lo que cada estudiante viajero va captando y reconociendo sobre el territorio y los paisajes en su proceso de aprendizaje. Tener una mirada personal, significa privilegiar la mirada más que la cosa vista (Joly, 2003), lo que implica saber mirar y, para saber, no sólo hay que intentar aprender sino también atreverse a mostrar la propia mirada. Para tal muestra cabe desde la más elemental descripción, a la elaboración de un texto en prosa o poético, al dibujo más o menos ortodoxo o a la pintura más o menos brillante de algunos elementos distintivo de los paisajes que se contemplan y analizan. Ruskin —viajero y pedagogo— incitaba a sus alumnos a pintar aunque fuese garabateando, porque argumentaba que el tiempo y la atención que la pintura exige obliga a leer y a mirar la naturaleza con unas lentes personales que —en el proceso de conversión de la información directa en capital elaborado de conocimiento propio— resultan mucho más efectivas que las lentes de la cámara fotográfica (Botton, 2002: 217)

4.2. *Diseño de itinerarios específicos por Andalucía*

Partiendo del reconocimiento de que todo viaje pedagógico tiene que adecuarse al nivel de los alumnos, Andalucía en su conjunto y en sus unidades territoriales más representativas será la escala de referencia de cualquiera de nuestros itinerarios, pero a partir de ella, se puede optar por cubrir itinerarios más o menos reducidos (regionales, provinciales, comarcales o locales). En cualquier caso, la organización de cada uno de ellos puede estar marcada por la primacía de algunos aspectos específicos, de manera que, teniendo en cuenta la cobertura de las grandes unidades ambientales andaluzas (depresiones, montañas o litorales), pueden irse destacando en cada itinerario desde algunos componentes naturales a distintas economías, modos de vida o expresiones culturales. Así, valgan como ejemplos los siguientes enfoques de posibles itinerarios específicos:

- Itinerarios por espacios naturales, que los muestran como ejemplos de biodiversidad, de usos compatibles, de dificultades de gestión o de valor patrimonial...

- Itinerarios por paisajes culturales, relacionados con la agricultura (vegas, campiñas, olivares), con explotaciones plurifuncionales (dehesas, regadíos serranos) o con recursos básicos (aguas dulces, mar, sol...).
- Itinerarios por paisajes significativos de diferentes momentos históricos (algáricos, tartésicos, púnicos, romanos, andalusíes, renacentistas, ilustrados, románticos, desarrollistas, etc.)
- Itinerarios por paisajes caracterizados por los cambios y las transformaciones (mineros, litorales, urbanos).

La programación rigurosa de esta actividad pedagógica en todos sus aspectos, contribuirá decisivamente a su consideración como algo importante por parte de los estudiantes, para quienes salir del aula es ya un acontecimiento que tiende a convertirse en exclusivamente lúdico. Tal tendencia puede resultar definitivamente positiva si se logra compatibilizarla a lo largo del viaje con el rigor y la disciplina que todo aprendizaje significativo exige. La programación rigurosa y, a la vez, flexible del itinerario y sus paradas jugará en ello un papel clave:

A.— Fase de prueba. Pueden diseñarse una o varias sesiones prácticas a desarrollar en lugares próximos y accesibles desde el propio centro de estudio. Así, por ejemplo, para alumnos de la aglomeración urbana de Sevilla podría realizarse un paseo por las cornisas de los Alcores o del Aljarafe., con la intención de irles destacando el sentido del aprendizaje fuera del aula y de que vayan ejercitándose, por un lado, en el acercamiento al paisaje a través de diversas miradas y, por otro, en la plasmación de las mismas en un cuaderno de campo.

En una primera instancia, los profesores prepararán una memoria del viaje en la que irán ofreciendo un compendio de miradas de los territorios y paisajes a visitar. Allí deben recogerse desde las miradas más científicas y objetivas —que presentan una taxonomía de los paisajes y sus componentes o se centran en los análisis, delimitaciones y valoraciones de los mismos o abordan las principales unidades paisajísticas y fisonómicas del área a visitar— a las miradas institucionales —que se manifiestan en una variada gama de documentos de ordenación territorial (Planes Generales de Ordenación Municipal, Planes de Subregionales de Ordenación Territorial, Planes Sectoriales)— y las miradas connotativas

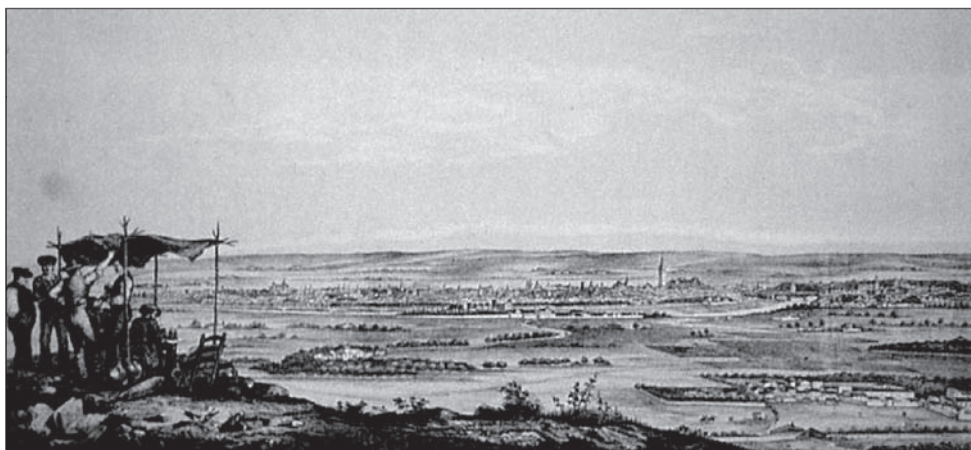


FIGURA 1. Vista de Sevilla desde el cerro de Santa Brígida. 1878, autor desconocido.

o artísticas —que descubrieron, por ejemplo, la cornisa del Aljarafe como un lugar privilegiado para contemplar el paisaje (figura 1) o crearon imágenes como las de Rodrigo Caro sobre Itálica, por cuya expresividad y carga simbólica trascendieron al acervo cultural colectivo: «Estos Fabio, ¡Ay dolor!, que ves ahora/ campos de soledad, mustio collado/ fueron un tiempo Itálica famosa».

Pero haciendo comprender a los estudiantes, que sus respectivos cuadernos de campo deben ser el fruto de un trabajo en el que se conjuga las informaciones recibidas en la memoria con sus propias categorizaciones de las mismas, a través de las observaciones directas que se van desarrollando en el viaje. En definitiva, el itinerario ofrecerá la oportunidad de dar el salto de la información al conocimiento —que preconiza Morin— o lo que es lo mismo de aprender significativamente a través de la acumulación de capital propio de conocimientos que —en virtud de su experimentación u observación directa— queda grabado y no se olvida. Siguiendo con el ejemplo de la cornisa aljarafeña, puede aprenderse a mirar un sector de su escarpe norte y a describirlo sucintamente, desbrozando sus elementos en un croquis y en unos apuntes sintéticos, como los que recogen la figura 2. Sin embargo, la mirada personal tiene sobre todo un carácter vivencial, que puede y debe ser expresado a través de creaciones o reflexiones emocionadas. Así, se incita a los alumnos a plasmar, por

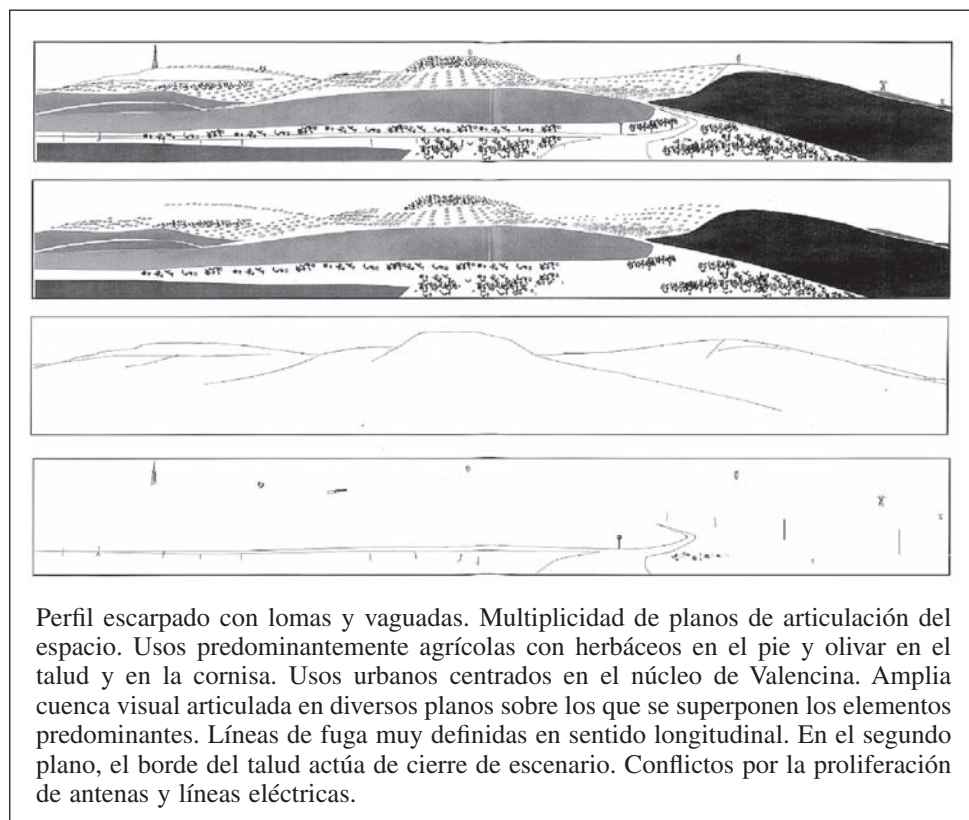


FIGURA 2. Croquis y síntesis descriptiva del escarpe norte del Aljarafe, visto desde la carretera de Valencina a Santiponce. Elaborado por alumnos de Humanidades de la UPO. Curso 2004-05.

ejemplo, la visión del escarpe del Aljarafe desde un punto elegido con alguna descripción literaria e incluso con algún dibujo rápido o acuarela.

B.— Fase de desarrollo. La estructura del viaje constará de tramos, paradas, jornadas, etc., que pueden diferenciarse por su carácter pasivo y activo. En el primer caso, se accede al paisaje desde el autobús y se otorga mayor protagonismo al profesor, que va ofreciendo una información y dando las claves de posibles interpretaciones —unidades (ambientales y paisajísticas), escenarios, elementos, hitos, miradas (otros viajeros y otras formas de viajar), huellas, reflexión sobre el contexto (lugar y tiempo)—.

Pero, como se ha dicho, no puede cambiarse el paisaje por el pasaje, sino que hay que buscar el contacto activo del estudiante con el propio territorio. Para ello, se programan paradas en lugares con un contenido específico (geográfico, histórico, antropológico, ecológico, estético, etc.), donde se procura la inmersión del alumno no sólo para distinguir elementos, huellas y miradas, sino también para establecer relaciones sensibles o vivenciales e interpretaciones lógicas. Parar, por ejemplo, a la caída de la tarde en el desierto de Tabernas permite experimentar la sensación de la amplitud térmica diaria de un desierto, como parar en los arenales perimarismenos a horas tempranas permite entender sensiblemente lo que es el albedo de la arena y un frial.

Invitar al estudiante a aventurarse en un espacio desconocido resulta también una gran experiencia docente, porque en la sorpresa y la emoción puede estar el comienzo de la sabiduría. Entrar en la gruta del agua de Tiscar, a través de un angosto pasadizo excavado en la roca, permite encontrarse con algunas de las dimensiones simbólicas de un lugar: lo sagrado, lo mágico, lo telúrico.

Seguir a pie determinados recorridos elegidos, comenzando por una primera explicación que ofrezca diferentes miradas a lo que se va a observar, puede ser un método pedagógico significativo para despertar la emotividad y crear la oportunidad de la aparición de momentos fuertes, en los que se invita a pararse, a sentir y a expresar lo que se siente tanto a través de la abstracción como de la pura descripción edonista, estética y/o técnica.

En definitiva, con estos tipos de acercamientos se busca la comunicación más emotiva con el paisaje a través de una reflexión íntima y un disfrute colectivo (es decir el «congoce» o gozo colectivo al «paisajear»). No puede olvidarse que la diferencia entre espacio o territorio o ecosistema y paisaje es la emoción desinteresada que este último término conlleva.

Un recurso útil y experimentado para centrar las miradas de los estudiantes y captar sus atenciones intentando superar las dificultades que todo viaje conlleva —cansancio, dispersión y saturación de contenidos por las excesivas informaciones inmediatas— es la propuesta de actividades muy concretas en momentos puntuales. Así se puede invitar a los estudiantes a que voluntariamente expliquen a sus compañeros las sensaciones y la significación del propio viaje, efectuar una serie de preguntas que obliguen a relacionar las distintas informaciones recibidas a través de sus respuestas personales en sus cuadernos de campo o incitar a que se efectúen aportaciones individuales o colectivas a la acumulación de capital cognitivo que significa una actividad docente cuya programación anual puede ir mejorando con las aportaciones de todos.

4.3. Hacia una guía docente de los paisajes andaluces

Con estos planteamientos, el área de Análisis Geográfico Regional de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ha ido promoviendo la realización de un viaje de cuatro días por algunos de los paisajes andaluces más representativos, pero al mismo tiempo menos accesibles a nuestros propios estudiantes. En principio el viaje se desarrollaba como parte del Programa de Geografía de Andalucía de cuarto de