

Enseñanza-aprendizaje del paisaje urbano. Observación directa e itinerarios.

Dr. Joaquín Gallastegui Vega
Lic. Ignacio Rojas Rubio

Universidad de Playa Ancha. Valparaíso
Jgallast@upla.cl - Ignacio.rojas@upla.cl

Resumen:

Uno de los grandes contenidos de la enseñanza es el estudio del medio o entorno geográfico, el cual se traduce en el estudio del paisaje, en especial el urbano. El paisaje es un concepto trabajado de forma transversal por otras disciplinas y en diferentes niveles psicoevolutivos, especialmente para la comprensión de las Ciencias Sociales y el desarrollo de una ciudadanía responsable, participativa y crítica. Una de las formas de aprenderlo y enseñarlo es a través de la percepción directa, tutelada, reflexionada e intencionada, es decir, una percepción razonada como es la observación, la cual se puede realizar con el recurso didáctico de los estudios de campo o terreno y en especial con los denominados itinerarios urbanos.

Palabras clave: Paisaje urbano, medio, entorno, educación activa, *heimatkunde*, observación directa, itinerarios.

Introducción

El paisaje como concepto ha sido trabajado en Geografía por distintas corrientes paradigmáticas, desde las visiones más positivistas, hasta las corrientes actuales más ligadas a la fenomenología. Esta última corriente es la que nos interesa desarrollar, principalmente porque a través de la educación toma sentido el concepto de paisaje como “espacio vivido”, el que deja de ser algo meramente contemplativo, estético y estático, sino que pasa por una construcción condicionada por la localización, los desplazamientos, las percepciones, etc. de los sujetos y los grupos sociales, todo cual permite que nos transformemos en un sujeto activo, para reconceptualizar de esta manera las viejas nociones del concepto de paisaje

El paisaje en la posmodernidad, es una importante fuente de inspiración no tan solo para los investigadores científicos, sino también para el cine, la televisión, las revistas, los diarios, el turismo, etc., es decir los llamados *mass media* (medios de comunicación masivos o de masa). Estos alteran la imagen-paisaje de los lugares que se muestran y que, por supuesto, afecta el proceso de comprensión, en el ámbito pedagógico, de la realidad cotidiana de los alumnos. Es decir, “La impregnación de la cultura social de las imágenes-paisaje difundidas e impuestas por los medios de comunicación es un fenómeno, que a pesar de que no es nada nuevo, coloca al adolescente ante una *posición disipada, de contemplación puramente estética*, y lo aparta todavía más de la utilización de métodos cualitativos de observación, en el sentido de que se impone la idea de que todo aquello que hace referencia al *paisaje no depende del razonamiento* y, todavía

menos, de un razonamiento crítico dirigido en *función de comprender la realidad*” (Calvo, 2012; pp. 113) Es desde estos planteamientos que en el presente artículo se tratará de comprender el paisaje, y en especial el paisaje urbano, no tan solo como un mero elemento de contemplación, sino como una posibilidad de que a partir de aspectos teóricos y metodológicos claros, el profesor pueda transmitir a sus alumnos, desde el *itinerario urbano*, la importancia de entender, comprender y explicar su entorno o medio desde una posición crítica, que le permita involucrarse más con las problemáticas espaciales y sociales, todo lo cual facilita la convivencia en el espacio urbano.

I. Aproximaciones al concepto de paisaje.

Paisaje es un concepto contingente, pero ambiguo, ya que denota simultáneamente un ambiente definido en sus *caracteres geográficos* y en sus *representaciones simbólicas*. Es en esta ambigüedad donde reside su seducción, ya que atraviesa la cultura moderna, articulando una serie de fuentes, como son las estéticas y morales, las científico-técnicas, las sociales y las políticas. Es una noción que acerca los modos culturales modernos al mundo natural, de ahí el interés y resurgimiento de sus estudios. En los ámbitos históricos, geográficos, arquitectónicos, sociológicos o psicológicos, como camino significativo para repensar las relaciones del hombre con la naturaleza (Silvestre y Aliata, 2001). De ahí que podemos decir que el término

“paisaje” es de tipo *polisémico*, entendiéndose como una porción del espacio de la superficie terrestre analizado visualmente, con ciertas características de homogeneidad. Según Domingo Ortega (2002) es el resultado de la combinación dinámica de elementos físico-químicos, biológicos y antrópicos que, relacionados entre sí, dan lugar a un conjunto único e indisoluble en perpetua evolución. Silvestre y Aliata (2001) se refieren al paisaje y su relación con el hombre, no solo como espectador sino también como actor, es decir, es un concepto eminentemente social, por lo cual nos dice que:

“Para que exista un paisaje no basta que exista ‘naturaleza’; es necesario un punto de vista y un espectador; es necesario también un relato que dé sentido a lo que se mira y experimenta; es consustancial al paisaje, por tanto la separación entre el hombre y el mundo. No se trata de una separación total, sin embargo, sino de una ambigua forma de relación, en donde lo que se mira se reconstruye a partir de recuerdos, pérdidas, nostalgias propias y ajenas, que remiten a veces a los larguísimos períodos de la sensibilidad humana, otras a modas efímeras”.

La Carta del Paisaje Mediterráneo publicada en el informe del Medio Ambiente de Andalucía de 1992, lo define como:

“la manifestación formal de la relación sensible de los individuos y las sociedades en el espacio y en el tiempo con un territorio más o menos modelado por los factores sociales, económicos y culturales. El paisaje es así el resultado de la combinación de los aspectos naturales, históricos, funcionales y culturales”.

El paisaje, en general ha sido y es un objeto preferente de la Ciencia Geográfica, pero no un tema exclusivo de ella, sino que puede ser entendido como punto de encuentro o eje de conexión y continuidad de diferentes disciplinas. Además, como dice Liceras (2003), su estudio reúne las características y condiciones que se han postulado como recomendables como objeto de estudio en las etapas iniciales de la formación de los individuos. Cabe destacar, que dentro de la evolución de la Geografía se ha pasado desde una preocupación eminente por los componentes físicos y naturales del paisaje, a una mayor y especial atención por la *influencia del hombre en el modelado de la superficie terrestre*. Se efectúa así un cambio en la focalización al ir de un estudio o interpretación de los hechos visibles del paisaje a la consideración de otros aspectos tales como el estudio de los aspectos comportamentales y de las representaciones mentales, es decir un enfoque con una impronta cultural al

considerar al paisaje como una entidad visual perceptible y susceptible de producir sentimientos y emociones. Todo ello perteneciente al campo de la denominada Psicología cognitiva y más especialmente de la Psicología ambiental.

Entenderemos el *paisaje* entonces, como una porción de territorio percibida visualmente como unidad ecológica, estética y geográfica, es decir, como el resultado de una transformación voluntaria, individual y colectiva de la naturaleza. Una configuración que tiene cualquier territorio sobre el que se vuelca una carga cultural y humana y que puede ser elemento de *impacto visual*. De ahí, que podemos decir que el contexto visual de la realidad cotidiana se clasifica como *paisaje cultural* y *paisaje natural*, correspondiendo al primer tipo el denominado *paisaje urbano*, objeto de nuestro estudio, como síntesis última, aunque siempre momentánea, de la evolución de un ambiente o espacio concreto y específico de una parte o toda la ciudad, que sintetiza los sucesivos estados anteriores. Nos referimos a un *paisaje construido* por una sociedad a lo largo del tiempo y valorado como un bien cultural y económico-social, dinámico y en continua transformación, con una gran diversidad de elementos y valores, así también como un *paisaje regenerado*, cuando se logra restablecer de forma natural las condiciones faunísticas y botánicas originarias, alteradas anteriormente por avance de la urbanización y sus efectos de contaminación y alteración, espacios que pueden sostener usos intensos y que son

cotidianos para la mayoría de los educandos, de ahí su importancia, valor y necesidad de un aprendizaje sistematizado. Cabe destacar que existe también, una estrecha interrelación entre las nociones de paisaje y Urbanismo, en cuanto a que los paisajes se entienden como espacios de convivencia de los procesos de humanización del medio natural, tal como se puede advertir en un entorno urbano. La preocupación de los urbanistas por lo ecológico derivará en el *paisajismo* como forma del entorno urbano, en razón de la importancia de conservar los valores naturales (*protección del paisaje*) y atender a valores formales para conseguir una ciudad armónica con el entorno (*valoración del paisaje*). El *paisaje urbano* se convierte así en un objetivo de la arquitectura y de la planificación urbanística, concediendo al entorno territorial y ambiental una directriz del proceso urbano, en parte para proteger a la sociedad de sus propias tendencias erróneas de la explotación del paisaje, y también para llevar a cabo visiones de ciudades en las cuales la calidad de vida, justicia e igualdad han de prevalecer sobre los otros valores ciudadanos. Por otra parte, el paisaje es entendido como imagen percibida por la población, una visión en perspectiva o vista panorámica, general o parcial de la planta de la ciudad, ya sea dibujada o fotografiada.

Desde el punto de vista de la percepción ambiental, podemos decir que el *paisaje urbano* es la combinación de rasgos visibles que entrega un espacio urbano, es decir, su fisonomía propia,

siendo su análisis una cuestión central en la preocupación geográfica por la morfología urbana y por las formas de vida, ya que se valora en ella su capacidad para reflejar aspectos de la sociedad de la cual son su expresión (Grupo Aduar, 2000). La Geografía clásica insistió en el valor explicativo de los paisajes urbanos, por ser formas visibles modeladas a lo largo de la historia, pero que en ópticas más recientes se relativiza el *valor explicativo* del paisaje, enfatizando, al contrario, la variabilidad de la *percepción humana*, e insistiendo en la ambigüedad fundamental de la semiótica de los paisajes. En cualquier caso, la *Geografía* tiende a considerar los paisajes desde una aproximación dinámica e histórica, en cambio el *Paisajismo*, al contrario, priman, fundamentalmente, las consideraciones artísticas. Asimismo, consideraciones de tipo paisajístico, son cada vez, tenidas más en cuenta en el *diseño urbano*, en especial en lo relativo a los volúmenes construidos, la relación de los edificios con el entorno natural o la calidad de las vistas emitidas, consideraciones que la Geografía también debe tener en cuenta.

II. El paisaje como recurso educativo.

Por las características ya indicadas, el paisaje es uno de los contenidos fundamentales en la enseñanza de la Geografía y en el proceso educativo en general, pero debe tenerse presente que a la hora de encarar el tratamiento de los *contenidos científicos* desde la perspectiva de un proceso de

enseñanza-aprendizaje, resultan notables las diferencias entre el discurso disciplinar geográfico y el *discurso didáctico*, orientado no a los intereses de la disciplina, sino que la disciplina pensada desde los sujetos a cuya formación va dirigida, en otras palabras, hacia problemas cotidianos y cercanos al alumno. Es lo que Yves Chevallard (2000) denomina *transposición didáctica*, es decir, los conocimientos científicos y académicos adaptados a la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en relación a los niveles psicoevolutivos del alumnado, los objetivos curriculares y factores socioculturales fundamentales.

El *carácter integrador del paisaje* hace de su estudio un valioso contenido y recurso educativo que permite acercarse a la *compleja realidad espacial* tal y como se presenta a nuestros ojos, sin limitaciones y afrontando, en primer lugar un análisis individualizado de cada uno de sus elementos constitutivos para, posteriormente, abordar la síntesis acumulativa. Su perspectiva *globalizadora* le da un valor educativo el cual enriquece al alumno, no sólo con *contenidos que corresponden a diversas ciencias*, sino que le adiestra, también en la resolución de problemas en los que intervienen variables medioambientales, culturales, políticas y sociales, problemas que se resuelven apelando a modelos de análisis que atiendan a las relaciones múltiples que se establecen entre tales variables, a lo largo del tiempo y sobre un mismo espacio geográfico. Es así como Ángel Licerias (2003) se refiere, específicamente,

a los diferentes argumentos que avalan la propuesta de hacer de su estudio un tema central en la enseñanza-aprendizaje, en especial se encuentran contenidos geográficos y de Ciencias Sociales, siendo algunos de ellos:

- 1.- Su carácter integral y *complejo* del objeto paisaje, lo cual permite un planteamiento y una perspectiva *interdisciplinaria* (Geografía, Ecología, Sociología, Ciencias de la Naturaleza, Historia, Política, Antropología, etc.), favoreciendo las denominadas "*capacidades transversales*".
- 2.- Permite secuencias que pueden adaptarse cómodamente al *desarrollo psicoevolutivo* de los estudiantes, desde los *primeros estadios*, que corrijan y maduren elementos deformantes de la percepción de la realidad como es el *egocentrismo*, el *sincretismo infantil*, la *imaginación distorsionada* y la *afectividad descontrolada*, hasta los *estadios superiores*, en que se está en condiciones de planificar y abordar sus propios procesos de investigación, realizar la *toma de información*, el *análisis* y el llegar a *conclusiones*.
- 3.- Ayuda al reconocimiento y el fomento de valores y actitudes de formación personal y comportamiento social (educación ciudadana), al enfrentar situaciones que estimulan la crítica, la *estética* y el *carácter cívico*. Al aumentar el conocimiento sobre el paisaje, como elemento de una herencia global, se acrecienta la preocupación por el respeto y conservación de sus cualidades.

- 4.- Posibilita la vinculación de los contenidos de las Ciencias Sociales como proceso centrado en los *problemas sociales actuales* y *trascendentes*, y no meramente en las disciplinas.

Cabe tener presente también, en el estudio del paisaje del entorno cercano y directo, los paradigmas educativos, en especial en la educación básica. Es así como Gallastegui y Galea (2008) en el Apartado "*De lo cercano a lo lejano como iniciación*"¹ se refieren a la importancia que algunos autores o tendencias educativas le han dado al estudio del paisaje como *entorno*, diciendo que, tradicionalmente, los programas del último curso preescolar y del ciclo inicial de educación básica, han ordenado los conocimientos a partir de lo que los niños conocen, de lo concreto y familiar, identificándolo con el *medio próximo*, para ampliar progresivamente el campo de su conocimiento a espacios cada vez más alejados. Según Arroyo (1995), el *entorno como iniciación* es uno de los aspectos más interesantes del estudio geográfico, ya que se aprovecha y potencia la capacidad innata de percepción espacial de todo ser humano y se utilizan los *conocimientos previos espontáneos*. El estudio del medio próximo tuvo un lugar de honor en el amplio movimiento pedagógico conocido como "*Nueva escuela*" a principios del siglo XX, seguida por educadores como Montessori y Decroly (Delval, 1991), quienes planteaban la *escuela activa* que estudia el medio ambiente para promover posibilidades y experiencias educativas y preparar al niño para la vida,

¹ Gallastegui, Joaquín. 2009. Elementos teóricos y metodológicos para el estudio regional. Valparaíso:

Universidad de Playa Ancha. Departamento de Filosofía y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades.

haciéndosela vivir desde la escuela. Esta pedagogía basada en la *intuición* y la *experiencia* encontró una fundamentación teórica en los trabajos de Piaget, ya que el niño parte de una situación egocéntrica y sincrética y evoluciona en unas determinadas direcciones, de manera que se aprende a:

- 1.- *Observar el medio físico*, ayudando a superar el *realismo infantil* y pasar de la *apariencia* a la *realidad* de un objeto.
- 2.- *Descubrir el mundo de los seres vivos*, para lo cual se debe superar el *animismo* y pasar de la *comprensión* de las funciones a la *noción* de vida.
- 3.- *Hallar las causas que motivan los hechos*, para ello se debe superar el *artificialismo* y el *finalismo* y pasar de la *consideración* de las causas particulares a *concebir* las causas fundamentales.
- 4.- *Ubicarse y ubicar los objetos en el espacio*. Primero relaciona los objetos consigo mismo y después los objetos entre sí, dentro de espacios cada vez más extensos. (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1988).

Gil y Piñero (1989) al referirse a la evolución del pensamiento geográfico en la etapa intuitiva (pre-escolar, 1° y 2° de Educación Básica) nos dicen que el espacio del niño es un *espacio vivido, experimentado y práctico*. El niño recorre las habitaciones de su casa, el patio de su escuela y el barrio y vive su longitud y su anchura, experimenta distintos recorridos, es el *espacio de lo inmediato* y es *sentido por su cuerpo*. El sujeto actúa sobre su medio, sobre lo que lo rodea, sobre las cosas que forman su entorno cotidiano y

hacia este dirige su interés, a lo que Juan Delval (1991) nos agrega:

“cuando haya aprendido a conocer e interpretar los fenómenos que le rodean, entonces podremos pasar a hablarle de otros que están más alejados y que en ese momento quizás les resulten más interesantes, por lo exótico, pero primero debe haber sido capaz de aprender a analizar lo que tiene cerca de él”.

Según Capel (1984):

“la necesidad de preparar al alumno para vivir en su entorno, el cual, una vez conocido, podía ser amado y respetado en mayor medida, así como la evidencia de que el estudio de lo inmediato cercano posibilita una clase más activa por parte del alumno”.

A lo cual podríamos agregar que, cualquiera sea la escala de un territorio las relaciones sociales con el medio son parecidas, es así como podemos estudiar las relaciones en el hogar, luego en el barrio, etc., destacando cada vez nuevas y más complejas situaciones. En base a estos planteamientos pedagógicos y metódicos es como aparece en Alemania, a comienzos del siglo XX, un área del conocimiento multidisciplinaria denominada *Heimatkunde* o *Heimatkundliches Prinzip* (Luís y Urteaga, 1982), como el estudio de la *“patria chica”*, en la cual la Geografía desempeña un papel integrador y cuyos contenidos son secuenciados desde lo inmediato a lo lejano y aunque en muchos países ha perdido fuerza, aún se mantiene en otros. Lo mismo sucede con la institución

pedagógica catalana Rosa Sensat (actualmente Asociación de Maestros) que sostiene que las Ciencias Sociales en la Educación Básica deben estar orientadas hacia el *estudio del medio* o el *descubrimiento del entorno*. Como podemos ver, ambos planteamientos se basan en cuatro aspectos diferentes, como son: el *estudio del medio próximo*, con una visión de conjunto; con una *metodología inductiva*, o sea, el conocimiento se adquiere por una *acumulación de experiencias*; de la *observación directa*, que permite una progresiva generalización del saber, partiendo de su campo vivencial cercano, de lo directamente observable para llegar a lo abstracto y, con una fuerte *valoración de la enseñanza activa*, o sea, que no puede ser un conocimiento de gabinete o aula, sino algo vivo, directo, algo que se aprende en forma directa, siendo esencial el trabajo de campo o terreno.

Antonio Medina (1980) se refiere al *paradigma mediacional* o *dialógico*, teniendo presente algunas premisas importantes: el *profesor* como mediador y no como un mero reproductor de contenidos y la *enseñanza interactiva*, siendo esta última la síntesis de pensamiento y acción que lleva a cabo la óptima organización y estructuración de las actividades instructivas y socio-emocionales (relaciones sociales) que proporcionan el aprendizaje formativo de los alumnos, siendo fundamental el ambiente que genera el profesor en el aula, ya que éste se debe convertir en un contexto en el cual se actúa, es decir, es un componente integral de la acción. Se ha de profundizar en el análisis y conocimiento riguroso de la realidad inmediata, ya que al carecer de una teoría potente que

explique la acción, ha de intensificar el *dominio de la acción* y la *realización de operaciones* que configuren el entorno y ambiente más apropiado al proceso enseñanza-aprendizaje, buscando la sintonía entre *pensamiento* y *acción*, en tres decisiones o fases a tener en cuenta, como son:

1. La *preactiva* que es la fase de planificación o programación (pensamiento).
2. La *interactiva*, que es la fase de la acción y la actividad, de la actuación y ejecución coherente con el nivel anterior (los pensamientos de la fase preactiva). Es la secuencia de acciones donde se pone en relación "*dialógica*" el *pensamiento* y la *acción*. La *interacción* es considerada como la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. Es la capacidad de implicación personal del educador y educando en su proceso de formación. La *interacción* en la enseñanza es un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la *bidireccionalidad* y *reciprocidad* de los agentes participantes en ella.
3. La *post-activa* que corresponde al proceso de reflexión valorativo-estimativo del proceso y de los resultados llevados a cabo

III. Las distintas formas de aprehender el paisaje: el conocimiento cotidiano, el escolar y científico.

En la vida cotidiana enfrentamos o percibimos diferentes problemas que afectan nuestras relaciones en los distintos espacios e instituciones sociales (Rojas, 2002), es decir, en el entorno en el que nos desenvolvemos. Tales problemas tienen que transformarse en *problemas científicos* a fin de superar la *visión limitada, externa, inmediata y utilitarista del hombre común* y que le sirve para desarrollarse en la sobrevivencia en su vida diaria, sin un análisis, sin reflexionar sobre ello y que sólo le permite ver parte de la realidad meramente objetiva, sin una racionalización. Son las denominadas *concepciones espontáneas, experienciales* o, simplemente *cotidianas*, las cuales se encuentran firmemente asentadas en nuestra mente, aunque son, generalmente, incompletas o erróneas del *entorno cercano* o *espacio vivido*, en el cual, por lo general, sólo se *percibe* pero no se *concibe*, y presentan una fuerte carga emocional. De ahí la necesidad de analizar y reflexionar sobre lo percibido y *racionalizarlo*, ello con el propósito de llegar a descubrir las relaciones más relevantes, no solo contingentes, conductuales y eminentemente vitales de modo de reconocer la verdadera importancia de conocer y usar el espacio cercano, además con la idea de no sólo conocer esa pequeña parte de la realidad que se le presenta positivamente y como una porción limitada y aislada, sino para

entender el medio urbano como un sistema, como un todo complejo, interesante y una responsabilidad como ciudadano y no una percepción parcial muchas veces cargada de prejuicios.

En su práctica cotidiana, los alumnos ya son portadores de un conocimiento geográfico espontáneo, asistemático y vivencial, ya que los niños y los jóvenes, independientemente de la Geografía que estudian en la escuela, hacen geografía, ya que circulan por el barrio y por la ciudad realizando sus actividades cotidianas, formando y muchas veces, bien o mal, creando, recreando y organizando espacios, especialmente los sociales en forma espontánea. Al acercar ambos conocimientos, el cotidiano asistemático y el educativo y sistemático es como se podrá entender al entorno como un todo, construyendo un pensamiento geográfico, desde *lo vivencial* y *lo teórico*, desde *lo práctico* y la *reflexión crítica*.

Cotidianamente captamos la realidad a través de una *simple percepción*, aunque desde pequeños comenzamos a preguntar ¿por qué? ante hechos del mundo en que vivimos. Este cuestionamiento sobre la realidad nos impulsa a investigar, motiva el aprendizaje y pone en marcha un proceso de búsqueda de respuestas. Una primera *observación individual de la realidad es espontánea* y los datos se registran sin haberlos buscado en forma sistemática. La percepción que normalmente realizamos en nuestra vida cotidiana se puede enriquecer y organizar como un proceso de investigación denominado *observación*, pero entendida ésta como el método de la

investigación empírica que se basa en la capacidad del ser humano para la *percepción visual* y la *interpretación racional* de lo percibido (Schaub y Zenke, 2001), es decir, como una *percepción concebida*.

En general, todas las ciencias emplean *la observación* como uno de los métodos básicos. Estamos acostumbrados a identificar a los científicos de Ciencias Naturales con una lupa, microscopio, probetas y otros utensilios utilizados, para estudios experimentales. En las Ciencias Sociales, lo observable son las conductas manifiestas de las personas que además son estudiadas por diversas disciplinas como la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Historia y la Geografía Social, etc.

Como ya lo decíamos, las *percepciones cotidianas* están sometidas a numerosas influencias individuales y situacionales, de manera que, por lo general, se ven intensamente deformadas por el ángulo de visión, el estado de ánimo, los intereses, la multiplicidad de impresiones, la selección de las observaciones las oscilaciones de la atención, etc., por lo cual, en el método de investigación, la *observación* quiere evitar en la medida de lo posible semejantes fuentes de errores. Cualquier *lectura del paisaje* comienza con las *percepciones* que conducen a la *observación* (Licerias, 2003), pero debemos tener en cuenta que *percepción* y *observación* son conceptos que frecuentemente se califican como sinónimos, pero en realidad son dos fases diferentes, aunque de un mismo proceso en la que la primera nunca conlleva a la segunda. Como ejemplo, podemos decir

que una cosa es leer, es decir, hacerse cargo de los signos gramaticales y sintácticos como las letras y las palabras (solo lectura) y otra es saber analizarlos para llegar a la comprensión del texto (lectura comprensiva), por lo cual podemos decir que son tres las etapas que podemos realizar intelectualmente en la lectura del paisaje a través de la percepción y que muchas veces es una sola, especialmente cuando se le enseña, solo que presentan diferencias cuantitativas en cuanto a conocimiento, como son: la lectura, el análisis y la comprensión siendo esta última, la etapa superior y la más compleja, la que dota de significación a los estímulos perceptivos. Es esta última la que se persigue como fin último en la educación, aunque siempre será inconclusa e incompleta, ya que la comprensión de la realidad, especialmente la social, puede cambiar en un mismo sujeto cualitativa y cuantitativamente de acuerdo a una serie de factores sociales, etarios, de género, culturales, etc., ya sea por el proceso intelectual que lo mejora y lo enriquece o simplemente por otros factores como son los emocionales e incluso los ideológicos, los cuales son cambios de tipo cualitativos y sin justificación racional, es por ello que podemos decir que nunca se llegará a un conocimiento final y último.

Es así que podemos decir que la *percepción* es una condición previa a la *observación*, siendo la primera *más intuitiva*, es decir, la *realidad objetiva* es general e igual para todos y la segunda (la *observación*) *más reflexiva*, es decir, única

y diferente para cada sujeto o grupos de sujetos, influida por los *estímulos ambientales*, las *ideas previas*, los *modelos mentales y culturales*, aparte de los *intereses de los individuos*, todo lo cual provoca diferentes representaciones mentales de las observaciones sobre un mismo paisaje. De ahí que algunos investigadores, especialmente los humanistas, plantean que la percepción y el estudio de los paisajes tiene siempre presente la *subjetividad*, que la *realidad objetiva no existe* y que solo es una representación mental, que la realidad que percibimos es solo un “*mapa mental*” de ésta, con una visión totalmente parcial, incompleta y muchas veces sesgada debido a factores que dependen tanto de las *características de la realidad objetiva* como de las *características del perceptor*, tales como:

1. La complejidad de la realidad.
2. La información limitada y fragmentada y a veces distorsionada que percibimos de la realidad.
3. Las limitaciones propias de los sentidos del ser humano.
4. Las expectativas que cada sujeto tiene de acuerdo a la atención selectiva y los estereotipos sociales y fantasías de recuerdos.
5. La experiencia psicológica del perceptor y la capacidad de racionalización en las reflexiones.

La *observación* es la piedra angular del conocimiento y que incluso durante el desarrollo de la persona, desde que el niño tiene uso de los sentidos inicia una

relación y el conocimiento del mundo o realidad a través de la observación (Álvarez-Gayou, 2005). Ya Augusto Comte fundador de la Sociología, indicaba que la observación era uno de los cuatro métodos medulares de investigación sociológica, (junto con la comparación, el análisis histórico y la experimentación). Es así que podemos decir, que todos hacemos uso de la observación cotidianamente, lo cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural. La diferencia entre la *observación cotidiana* y la que tiene *finés científicos* radica en que esta última es sistemática y propositiva. La observación no implica únicamente obtener datos visuales, sino que en ella participan todos los sentidos. La observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes y esto suele requerir contacto directo con el o los sujetos aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente. Tradicionalmente, desde el paradigma cuantitativo se habla de dos tipos de observación: la *no participante* y la *participante*, ya que la concepción positivista de que el investigador puede separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa, es así que las posiciones críticas al Positivismo, se refieren a lo cualitativo, es decir solo se habla de *observación participante*. Por su parte, Cordero y Svarzman (2007) nos dicen que la *observación*, es un *procedimiento*, es decir, es una manera, es un conjunto de pasos sucesivos para hacer algo, son reglas, pautas recorridas, para hacer cosas, para lograr una producción ya sea manual o intelectual, es una *manera de recopilar datos o información*. Estos procedimientos, propios de la

investigación científica, se transforman en contenidos a enseñar, en *contenidos procedimentales* (saber hacer) De ahí que podemos decir, que la observación como *procedimiento* se aprende y por lo tanto se enseña y para ello deben presentar los siguientes rasgos característicos:

1. Que se refieren a una actuación (procedimiento).
2. Que no es una actuación cualquiera, sino *ordenada* (sistemática).
3. Que esta actuación se orienta hacia la consecución de una meta (comprender).

La *observación*, por lo tanto, supone una *intención deliberada* que parte de la necesidad de hallar algo e implica una serie de pasos y acciones a llevar a cabo. Así para observar es necesario determinar una serie de aspectos, tales como:

1. Lo que se desea observar.
2. El espacio o ámbito a observar.
3. La forma en que se ha de registrar la observación.
4. El cuándo observar: momento del día, de la semana, etc.
5. Si se concurrirá una o más veces al lugar.
6. Si se ha de interactuar con las personas que hay en el espacio o no, si se tratará de pasar desapercibido o no, si se circulará por el espacio o se observará desde un punto fijo.
7. Si será una observación directa o indirecta (inmediata o mediata).

En la sociedad de la información en la que estamos inmersos, un importante desafío para la enseñanza de las disciplinas sociales es la *observación directa*. Ángel Santos al referirse a la *observación* (1993), cita a De Ketele (1984) y nos dice que no solo se trata de *mirar*, sino de buscar y en específico, se trata de una *exploración intencionada* que requiere atención voluntaria, inteligente y orientada a un proceso terminal que descubra la interpretación de lo que se percibe, no debe ser una percepción pasiva. Nos agrega que se necesita de una *atención selectiva*, ya que no se puede observar todo a la vez y que ésta permite recoger con precisión y dar dimensión relevante a lo que pasa inadvertido al *espectador cotidiano*. Santos clasifica al *proceso de observación* en varios tipos dicotómicos, tales como:

1. *Observación estandarizada versus observación libre*. La primera es la que utiliza procedimientos repetibles, condiciones sistematizadas y técnicas rígidas, en cambio la segunda no delimita previamente el contenido ni condiciona la dirección de la mirada.
2. *Observación atribuida versus observación narrativa*. La primera centra su atención en la presencia o ausencia de una o más unidades (interacción, cosa, sujeto, situación, etc.), en cambio la segunda se centra en el desarrollo de acciones, en la sucesión de los estados físicos, afectivos u otros que acompañen el desarrollo de las acciones.

3. *Observación perceptiva versus observación significativa.* La primera enuncia o describe lo que se ve o lo que se oye, sin atender a la significación de los hechos, en cambio la segunda atribuye intenciones, motivos, explicaciones.
4. *Observación de registro diferido versus observación de registro inmediato.* La primera tiene inconvenientes ya que se olvidan los detalles y especialmente los fenómenos fugitivos; se pueden producir procesos distorsionados, ya sea por interferencias o presiones, en cambio en la segunda se evitan los inconvenientes de la observación retroactiva, aunque acapara una parte de la atención. Cuando no puede hacerse la anotación inmediata, es aconsejable no dilatar por mucho tiempo el registro, haciendo constar en el registro el momento en que se efectúa.
5. *Observación de laboratorio versus observación de situaciones naturales.* La observación manipulada permite, en ocasiones, recoger con más facilidad los tipos de conductas que se pretende observar, pero la adulteración de la realidad natural distorsiona los fenómenos espontáneos, en cambio la observación natural recoge la realidad tal como se produce, en su cotidiana frescura, en su escenario habitual; no impone manipulación previa.
6. *Observación longitudinal versus observación transversal.* La primera trata de reflejar los comportamientos de un individuo (o grupo) durante un largo tiempo, en cambio la segunda aspira a construir un cuadro, en un momento dado.
7. *Observación fragmentaria versus observación holística.* La primera se centra en un único aspecto, aunque para analizarlo convenientemente sea preciso tener en cuenta el contexto, en cambio la segunda centra la atención en la realidad considerada como un todo. Las partes adquieren sentido cuando son contempladas de forma contextualizada.
8. *Observación única versus observación múltiple.* La primera se sitúa en las casillas de la observación fragmentaria y transversal y encierra el peligro de la excepcionalidad. También se puede llamar observación única a la realizada por un solo observador. En cambio, la segunda goza de mayor validez ya que es comprobado por varios observadores.
9. *Observación en lugar único versus observación ubicua.* En la primera, la parcialidad espacial condiciona el contenido de la observación, en cambio la segunda supone la presencia de un observador en todos los lugares.

Ángel Liceras (2003) también se refiere a los elementos de la observación, destacando a:

1. *El observador*, que es la persona que se encarga de codificar las situaciones o sucesos.
2. *El instrumento de registro*, que puede ser directamente los sentidos o instrumentos mecánicos como cámaras de vídeo, fotografía, grabador, etc.
3. *La situación observada*, que es un complejo de sucesos y relaciones, de donde hay que seleccionar lo que se pretende estudiar.

Así podemos decir que la *observación geográfica* es un procedimiento o estrategia didáctica sistematizada. Esto implica que requiere de una *planificación* que se puede realizar en forma *directa* o *inmediata* (espacios reales) o *indirecta* o *mediática* (representaciones de espacios reales). En la *observación* el alumno se concentra en una temática específica y en unos intereses, los cuales necesitan de tiempo para recoger información, reflexionar sobre ellos y llegar a conclusiones significativas para comprenderla: no es sólo un simple vistazo. La *observación directa* o *inmediata*, que es la que nos interesa, anula intermediarios y riesgos que distorsionen las percepciones, aumentando la calidad de las mismas, incluso permitiendo la participación de emociones ante lo observado, ya que en ella participan todos los sentidos (Liceras, 2003). En ésta es conveniente y debe evitar la *disociación* entre los *aprendido en el aula* y la *realidad percibida*, de ahí que es necesario que la observación sea *motivada* y *tutelada*, ya que permite tener una posición más crítica y reflexiva ante el razonamiento geográfico, ayudando a pasar del denominado *espacio vivido*, *espacio cotidiano* o *espontáneo* al

denominado *espacio razonado*, *concebido* o *reflexionado*. En cambio la *observación no guiada* puede resultar demasiado subjetiva, generalizada y a veces arbitraria, sin salir de la *percepción cotidiana*.

Las *observaciones directas* se pueden realizar a través de la denominada **excursión perceptual** o *estudio de campo*, en contraposición al estudio de gabinete o aula, pudiendo ser ésta de dos tipos, de acuerdo a la modalidad del punto de vista del observador. Es así como encontramos una con una mirada desde *un solo punto fijo* (un mirador, un cerro, etc.), la cual permite una visión detallada de lo cercano, pero generalizada en cuanto a lo lejano, y una segunda, a través de un *itinerario* o recorrido por la ciudad, es lo que algunos denominan *itinerarios didácticos del medio*, puesto que es un recorrido con varios *puntos de vista*.

Antoni Colom y Jaume Sureda (1989) al referirse a la *pedagogía urbana* nos dicen que desde el punto de vista teórico-didáctico podemos encontrar dos tratamientos diferentes de la ciudad: el de la enseñanza "*a partir del medio urbano*", al utilizar el entorno en que vive el niño como un medio estimulante y organizador del trabajo, para la enseñanza de cualquier y diversos temas o materias y la enseñanza "*del medio urbano*", o sea el estudio del medio como materia propiamente tal. En relación a éste último tratamiento, Colom y Sureda reconocen cinco grupos o categorías, como aportaciones para instruir sobre el medio urbano, destacando de ellos, la elaboración y utilización de lo que denominan como "*tradición de los itinerarios urbanos*", los que surgen en la década de los sesenta. Se trata de una metodología paralela a la de la *excursión*

escolar con la particularidad de que se desarrolla dentro de la ciudad, eligiéndose previamente un recorrido o circuito, con elementos de validez cultural y que cumple unos objetivos. La ventaja que tiene esta metodología es que no sólo se orienta a unas enseñanzas concretas, sino que al mismo tiempo, se puede reconocer y estudiar el medio *como un todo*, apareciendo un *espacio interrelacionado y continuo*: aparece la *“ciudad como una unidad”*. Sus objetivos pueden ser variados, ya sea para conocer la historia de la ciudad, su arquitectura, sus sectores, sus áreas, sus elementos, su urbanismo, su dinámica, sus funciones, en resumen su paisaje. Cabe sí distinguir entre los denominados *paseos urbanos* de los *itinerarios urbanos*, ya que los primeros, como su nombre lo indica, generalmente tienen un objetivo de tipo turístico, de entretenimiento y recreativo, a través de una observación poco sistemática de quien observa y sin un objetivo académico. En cambio los segundos se utilizan, preferentemente, por personas que se encuentran motivados, con un interés común, de ahí que, generalmente se realizan en grupo, con objetivos educativos-instructivos claros y con deberes que deben traducirse en un *análisis*, una *síntesis* y *conclusiones sistematizadas*, generalmente con el apoyo de una guía de observación, los cuales serán, posteriormente discutidos, evaluados, con objetivos específicos y claros, con un apoyo teórico- conceptual, un especialista como guía que oriente la temática de observación y ayude a descubrir los aspectos de la realidad urbana.

Colom y Sureda (1989) definen los *itinerarios urbanos*, aunque sí, desde una visión medioambientalista, de la siguiente manera:

“Circuitos organizados a través de la ciudad utilizados como técnica instructivo-educativa en el marco de la Educación Ambiental y orientados a motivar la participación activa y la toma de conciencia frente a los problemas del medio ambiente. Como técnica didáctica que son encuentran su justificación en un planeamiento educativo que incorpora la variable ambientalista al currículo escolar”.

Cabe destacar que, como medio didáctico los itinerarios recogen con la aproximación a la realidad, toda la tradición de la *pedagogía activa*, la cual en las últimas décadas se ha visto restaurada y renovada, al acercar la escuela a su entorno. Lamentablemente muchos profesores confunden los *“paseos”* con los *“itinerarios”*, ya que no plantean objetivos, no hay una guía, no hay una preparación previa y lo peor, es que no hay una evaluación. Cabe sí destacar que muchas veces las guías turísticas son un antecedente y ayuda valiosa y orientativa en el desarrollo de un itinerario. El itinerario permite una participación *activa, evaluadora, concientizadora y crítica* del medio urbano.

Beatriz Sevilla (2001) en su obra *“Investigar la ciudad. Proyectos de investigación participativa en la escuela”*, detalla el método del itinerario, aunque incluye dentro del concepto, tanto la simple excursión o paseo como el viaje sistematizado. Nos dice que entre los diversos caminos de aprendizaje, encontramos el *itinerario* como una forma de construcción de conocimientos a partir de la *observación curiosa*, el *registro de fenómenos* y las *variables de interés*, el *proceso de formulación y contrastación de hipótesis* y finalmente la *decisión de comunicar aquellos datos significativos* a

otras personas (niños y jóvenes en este caso), es decir, que su gran valor, es que en realidad presenta los mismos pasos que tiene todo proceso de investigación científica. Los *itinerarios educativos* son recorridos sistemáticos organizados en función de múltiples objetivos, para lo cual nos presenta, en forma general, los principales aportes de valor didáctico como:

1. Comprender las relaciones que se establecen entre los seres humanos y el medio ambiente natural y cultural, reconociendo la interdependencia de la trama ambiental y la herencia cultural.
2. Promover actitudes de sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el mejoramiento del medio ambiente.
3. Rescatar la curiosidad y el gusto por descubrir y conocer, valorando el intercambio de ideas y sentimientos y la cooperación como fuentes de construcción del conocimiento y de resolución de problemas.
4. Adquirir una perspectiva amplia acerca de la complejidad y la necesidad de un estudio *transdisciplinario e interdisciplinario* de algunos problemas reales y familiarizarse con los procedimientos necesarios para la toma de decisiones responsables sobre los temas complejos del mundo actual.
5. Desarrollar competencias en los aspectos éticos y sociopolíticos, científicos y de comunicación.

6. Valorizar las redes temporales y espaciales que definen las diversas identidades socioculturales (memoria histórica, patrimonio cultural).
7. Desarrollar la capacidad de interpretar y utilizar diversos códigos y formas de expresión.

El diseño de un itinerario debe adaptarse a las edades y los conocimientos de los participantes. Así para los niños deben destacarse lo lúdico y la aventura; para los jóvenes, la exploración y la investigación (sin descartar lo lúdico y la aventura). En el diseño de las guías y las actividades siempre es recomendable realizar una evaluación y puesta en común de las vivencias, con los participantes de la experiencia, en especial y como ejemplo (Sevilla, 2001):

1. Detectar los lugares por donde siempre pasamos pero no siempre “vemos”.
2. Comparar diferentes espacios urbanos, recuperar el sentido del espacio local, barrial y su relación con espacios mayores (regionales, nacionales, internacionales).
3. Aprender a interpretar diversas perspectivas y saberes sociales.
4. Desestructurar el “*mirar sin ver*” y el “*hacer sin sentir*”.
5. Distinguir y relacionar patrimonio público y ámbito privado.

6. Rescatar sitios ocultos, elementos, personajes y/o lugares de tránsito.
7. Elegir elementos con los cuales identificarnos.

Según Del Acebo y Brie (2001) la observación puede ser de dos tipos: *no controlada*, en la cual el investigador puede tomar decisiones libremente de acuerdo con la evolución de sus observaciones, aunque siempre dentro del plan de investigación prefijado; y *controlada*, en la cual el investigador se atiene estrictamente a un previo “esquema de observación”, a través del cual debe fijar y estandarizar de selección de los datos y hechos observables.

IV. Reflexiones finales

El estudio del paisaje urbano, es de vital importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, por ser, eminentemente, el entorno cotidiano y vital de la mayoría de los educandos, a través de la observación directa sistematizada, en un contexto directo y diferente al aula, especialmente con los itinerarios urbanos. Estas metodologías en terreno permiten realizar estudios más allá de lo disciplinar, ya que nos permite una visión compleja y global de la realidad, uniendo conocimientos cotidianos y científicos, acercando al alumnado a problemáticas reales y prácticas de su entorno social y cultural con valores éticos y democráticos, como nos dicen Castellar y De Moraes (2012):

“socializan el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que los alumnos articulan los conceptos científicos en redes de significados que no son extraños y están presentes en sus lugares”.

Por último, creemos necesario destacar algunos de los problemas o limitaciones que presentan estos procedimientos, los cuales debemos tener presente, especialmente si queremos lograr un conocimiento verdaderamente significativo. Es así que debemos destacar al quizás más importante, el tiempo necesario en la actividad, especialmente por parte del profesor en la preparación, motivación, adecuación y los objetivos presentados a los alumnos, como son las etapas: *preactiva, interactiva y post-activa* indicadas por Medina (1980).

Como decía Liceras (2003), *“la observación del paisaje no es una actividad que se deba desarrollar de forma acelerada, maquinal y sumaria: requiere tiempo”.* Se necesita mucha *actitud motivacional*, tanto extrínseca como intrínsecamente. Se necesita desarrollar diferentes habilidades para usar recursos mediáticos como grabadoras, filmadoras, cámaras fotográficas etc., así como para confección de croquis, mapas, toma de notas, etc., especialmente en las dos últimas etapas, tanto para la *recolección de datos* como para la *exposición final* entre los pares.

Estas actividades presentan una gran responsabilidad del profesor y de la institución, por realizarse fuera de la escuela, entorno no-formal, situación que

debe transarse con la dirección del establecimiento y con los padres y apoderados. Por los argumentos presentados, si bien es cierto, a estas metodologías se les reconocen su gran valor pedagógico, lamentablemente no se llevan a cabo y se privilegia, por comodidad, la enseñanza en aula.

Bibliografía

- ACOSTA, Roberto. 2000. *Breve Diccionario de Terminología e Indicadores Socio Educativos*. Lima: Estudios y Ediciones RAADUAR, Grupo. 2000. *Diccionario de geografía urbana, Urbanismo y ordenación territorial*. Barcelona: Colección Ariel Referencia Editorial Ariel, S. A.
- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan. 2005. *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Colección Paidós Educador, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- ARROYO, Fernando. 1995. *Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria*. En: "Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica" Editores: Antonio Moreno y M^a Jesús Marrón. Colección Espacios y sociedades. Madrid: Serie General N° 3 Editorial Síntesis, S. A.
- CALVO, Francesc. 2012. *Escuela, espacio, poder. Estudios sobre educación y territorio*. Barcelona: Editorial UOC.
- CAPEL, Horacio et al. 1984. *La Geografía ante la reforma educativa*. Revista Geocrítica 53. Barcelona: Facultad de Geografía e Historia Universidad de Barcelona.
- CASTELLAR, Sonia y De Moraes, Jerusa. 2012. *Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa*. En: "Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos". Organizadoras: Sonia M. Vanzella e Gislaine Batista. EJR Xam Editora. São Paulo. (PP- 121-135)
- CHEVALLARD, Yves. 2000. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.
- COLOM, Antoni y Sureda, Jaume. 1989. *Pedagogía ambiental*. Colección Educación y enseñanza. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- CORDERO, Silvia y Svarzman, José. 2007. *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Colección Geografía. Ediciones Novedades Educativas.
- DELVAL, Juan. 1991. *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Colección Papeles de Pedagogía. Ediciones Paidós.
- ENCICLOPEDIA PRÁCTICA DE PEDAGOGÍA. 1988. *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Volumen 4 - Técnicas Pedagógicas II. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.

GALLASTEGUI, Joaquín. 2009. *Elementos teóricos y metodológicos para el estudio regional*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha. Departamento de Filosofía y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades.

GIL, Purificación y Piñero, Rosario. 1989. *El pensamiento geográfico en la edad escolar: La simulación como recurso didáctico*. En: "La enseñanza de las Ciencias Sociales". Coordinador: Mario Carretero. Madrid: Colección Aprendizaje Visor, Visor Distribuciones, S. A.

LICERAS, Ángel. 2003. *Observar e interpretar el Paisaje: Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LUIS, Alberto y Medina, Antonio. 1980. *Estudio del medio y Heimatkunde en la Geografía escolar: Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid: Colección Didáctica. Editorial Cincel, S. A.

ROJAS, Raúl. 2002. *Métodos para la investigación social: Una proposición dialéctica*. México D. F.: Editores Plaza y Valdés, S. A. de C. V

SANTOS, Miguel. 1993. *Hacer visible lo visible. Teoría y práctica de la Evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: AKAL Universitaria. Serie Pedagógica 137. Ediciones AKAL, S.A.

SCHAUB, Horst y Zenke, Karl. 2001. *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Colección Akal/Diccionarios - 30. Akal Ediciones, S. A.

SEVILLA, Beatriz. 2001. *Investigar la ciudad. Proyectos de investigación participativa en la escuela*. Buenos Aires: Colección Carrera Docente. Aique Grupo Editor, S. A.

SILVESTRE, Graciela y Aliata, Fernando. 2001. *El paisaje como cifra de armonía*. Buenos Aires: Colección Claves. Ediciones Nueva Visión SAIC.

URTEAGA, Luis. 1982. *Revista Geocrítica* 38. Barcelona: Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona.