

Artículo

Paisaje, observación directa e itinerarios urbanos

PAISAGEM, OBSERVAÇÃO DIRETA E ROTEIROS URBANOS

Joaquín Gallastegui Vega

Doctor en Geografía, Universidad de Barcelona. Académico e investigador del Departamento Disciplinario de Historia, Sección de Geografía Social de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Email: jgallast@upla.cl

Ignacio Rojas Rubio

Licenciado en Geografía. Académico e investigador del Departamento Disciplinario de Historia, Sección de Geografía Social de Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Email: 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 paisaje urbano como un contenido pedagógico. 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, percepción, observación directa, itinerario, educación activa, heimatkunde.

Resumo

Um dos grandes conteúdos de ensino é o estudo do ambiente e do local geográfico, o que resulta no estudo da paisagem, particularmente a paisagem urbana como um teor geográfica. A paisagem é um conceito trabalhado de forma transversal por outras disciplinas e em diferentes níveis psicoevolutivos, especialmente para a compreensão das ciências sociais e do desenvolvimento de uma cidadania responsável, participativa e crítica. Uma maneira de aprender e ensinar são através da percepção direta, supervisionado, bem planejadas e intencionais, ou seja, uma percepção fundamentada como a observação, o que pode ser feito com recurso de ensino de estudos de campo ou terra e especialmente com os chamados roteiros urbanos.

Palavras-chave: Paisagem urbana, meio ambiente, percepção, observação direta, roteiro, educação ativa, heimatkunde.

Introducción

Paisaje es una palabra muy contingente pero, a su vez muy ambigua, usada por diversas disciplinas, teniendo en la actualidad un valor especial en lo geográfico, particularmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje primarios y secundarios. Esta ambigüedad se presenta debido a que el concepto denota simultáneamente, un ambiente definido en sus caracteres geográficos, es decir, sus formas visuales, pero también denota unas representaciones simbólicas, en tanto elementos que connotan diferentes aspectos intelectuales y emocionales. El concepto atraviesa la cultura moderna y posmoderna, articulando una serie de fuentes, no sólo en lo perceptivo, sino otras tan interesantes y valiosas para entender nuestro entorno, como son las estéticas, las morales, las científico-técnicas, las sociales, las culturales y las políticas, abarcando las ciencias exactas, humanidades y las ciencias sociales. Es una noción que acerca los modos culturales modernos al mundo natural, pero también en el ámbito psicológico, de ahí el interés y resurgimiento de sus estudios, en los ámbitos históricos, geográficos, arquitectónicos y sociológicos, como camino significativo para [repensar](#) las relaciones del hombre con la naturaleza (Silvestre & Aliata, 2001), en especial en la Geografía de la Conducta o de la Percepción en su línea más humanista. Recordemos que dentro de la evolución de la Geografía se ha pasado desde una preocupación eminentemente 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, pasando de un estudio o interpretación de los hechos visibles del paisaje, a considerarse otros aspectos, como es el estudio de actitudes, los comportamientos y las representaciones mentales, es decir, desde una impronta socio-cultural, considerando al paisaje, como una entidad visual perceptible y susceptible de producir

sentimientos y emociones. Por todo ello, podemos decir que el término "paisaje" es de tipo polisémico.

Desde la Geografía, generalizando, podemos decir en una primera aproximación, que el paisaje es una porción del espacio de la superficie terrestre analizado visualmente, la cual presenta ciertas características de homogeneidad que le son propias, las cuales tienen un valor fundamental en la comprensión de la geografía cultural, social y otras áreas híbridas, es decir aquellas que enriquecen nuestro quehacer como geógrafos interdisciplinariamente. El paisaje si bien es cierto ha sido y es un objeto preferente de la Ciencia Geográfica, no es un tema exclusivo de ella, sino que puede ser entendido como punto de encuentro o eje de conexión y continuidad de diferentes disciplinas, además que su conocimiento reúne las características y condiciones que se han postulado favorables y recomendables como objeto de estudio en las etapas iniciales de la formación de los individuos (Liceras, 2003).

Según Domingo Ortega (2002) el paisaje 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 y, Silvestre & Aliata (2001) se refieren al paisaje y su relación con el hombre no sólo como espectador, sino también como actor, es decir, es un concepto con características social, diciéndonos 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 las 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 es una porción de territorio percibida visualmente como unidad ecológica, estética y geográfica, resultado de una transformación voluntaria y colectiva de la naturaleza. Una configuración que tiene cualquier territorio sobre el que se vuelca una carga cultural y humana que puede ser elemento de impacto visual. Así podemos decir que el contexto visual de la realidad cotidiana se clasifica como paisaje cultural y paisaje natural. Al primer tipo corresponde el paisaje urbano o síntesis última, siempre momentánea, de la evolución de un ambiente o espacio específico de cada ciudad, que sintetiza los sucesivos estados anteriores e integra el conjunto de intervenciones recibidas. Se trata de un paisaje construido por una sociedad a lo largo del tiempo y valorado como un bien cultural y económico-social, es dinámico y en continua transformación, con una gran diversidad de elementos y valores representativos de una ciudad y de sus entornos, así también un paisaje regenerado, cuando se restablecen de forma natural las condiciones faunísticas y botánicas originarias, alteradas anteriormente por avance de la urbanización con sus efectos de contaminación y alteración, espacios que pueden sostener usos intensos y que, como ambientes transformados, tienen un alto valor educacional y ecológico.

Cabe destacar que existe una estrecha interrelación

entre las nociones de paisaje y Urbanismo ya 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 o atención en el diseño de la ciudad al paisaje urbano, la 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 el resto de valores de la ciudad. 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.

El Grupo Aduar (2000) define el paisaje urbano como la combinación de rasgos visibles que entrega a un espacio urbano una fisonomía propia y nos dicen que el análisis de los paisajes es una cuestión central en la preocupación geográfica por la morfología urbana, valorándose en ellos su capacidad para reflejar aspectos de la sociedad. 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 toma importancia el valor explicativo del paisaje, enfatizando 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 di-

námica e histórica, en cambio en el Paisajismo, por ejemplo, priman las consideraciones artísticas. Asimismo, aspectos de tipo paisajístico son cada vez tenidos 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, cuestiones que la Geografía también debe tener en cuenta.

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, eso sí, teniendo en cuenta que a la hora de encarar éste, se debe tener presente el tratamiento de los contenidos científicos, desde un proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las etapas del desarrollo cognitivo, los contextos en que se desarrollan dichos aprendizajes, para lo cual se debe adecuar y estudiar las notables diferencias entre el discurso disciplinar geográfico y el discurso didáctico, es decir, orientando y adecuando los contenidos y metodologías hacia el proceso didáctico y no a los intereses de la disciplina, en otras palabras, pensada desde los sujetos a cuya formación va dirigida. Es lo que se denomina, en forma muy simplificada, la transposición didáctica: los conocimientos científicos y académicos adaptados a la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en relación a los niveles psicoevolutivos del alumnado y los objetivos curriculares, o como la define Francisco Rodríguez: "el proceso de reelaboración del conocimiento científico disciplinar para convertirlo en conocimiento escolar" (2000). Para algunos esta cuestión es ilegítima, ya que fundamentan que los saberes enseñados son una simplificación de los saberes universitarios; es decir, le cabe al maestro la responsabilidad de operar esta simplificación con talento y exponer su resultado con claridad y que al final de cuentas, no hay una diferencia esencial entre saberes científicos y saberes escolares. Pero, como lo plantea Yves

Chevallard, para designar al conjunto de las transformaciones seguidas por los saberes cuando se pasa de los "saberes eruditos", a los "saberes que van a ser enseñados" (programas, instrucciones), aparece un nuevo contenido como es el de los "saberes enseñados", el que construye el docente en su clase. Uno de los objetivos de la didáctica de la Geografía es dar cuenta de esta transformación.

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 Liceras (2003) presenta los diferentes argumentos que avalan la propuesta de hacer de su estudio un tema central en la enseñanza-aprendizaje, en especial como contenidos geográficos y de Ciencias Sociales, siendo algunos de ellos:

- a. El carácter integral y complejo del objeto paisaje, permite un planteamiento y una perspectiva interdisciplinar (Geografía, Ecología, Sociología, Ciencias de la naturaleza, Historia, Política, Antropología, etc.) que favorece las denominadas “capacidades transversales”, en contraposición a las vinculadas con el conocimiento disciplinar.
- b. El permitir la presentación de contenidos de muy diversa procedencia disciplinar que pueden abordar en forma de redes conceptuales y numerosos procedimientos de amplia aplicabilidad en el ámbito de las Ciencias Sociales, favoreciendo el enfoque de la globalidad.
- c. El permitir 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 conclusiones (Piaget, 1969).
- d. El ayudar al reconocimiento y el fomento de valores y actitudes de formación personal y comportamiento social (ciudadano), ya que el alumno se enfrenta a situaciones que ayudan a la reflexión, a la crítica, a la estética y al carácter cívico. Al aumentar el conocimiento sobre el paisaje, como elemento de una herencia global, acrecienta la preocupación por el respeto y conservación de sus cualidades.
- e. El posibilitar 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, es decir, el estudio de problemas, en toda su complejidad.

Cabe tener presente también, la importancia del estudio del paisaje como entorno cercano, es decir, el medio percibido directamente, en especial en la educación básica. Es así como Gallastegui (2009), se refiere a la importancia que algunos autores o tendencias educativas le han dado al estudio del paisaje como entorno o medio, 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. 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 Dewey, Montessori y Decroly (Delval, 1991), donde se planteaba la escuela activa que estudia el medio ambiente para promover posibilidades y experiencias educativas y preparar al niño para la vida, haciéndosela vivir desde la escuela. Esta pedagogía basada en la intuición y la experiencia, coincide con la fundamentación teórica en los trabajos de Jean Piaget. Así, basándose especialmente, en las características estructurales del egocentrismo (Piaget, 1969), la Enciclopedia Práctica de Pedagogía (1988) nos dice que esta tendencia permite:

- a. Observar el medio físico. Supera el realismo infantil y pasa de la apariencia a la realidad de un objeto, al conjunto y a la realidad o a su representación de las operaciones mentales.
- b. 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.

- c. 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. 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.

Gil & Piñero (1989) al referirse a la evolución del pensamiento geográfico en la etapa intuitiva (pre-escolar, 1º y 2º años 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 éste dirige su interés, a lo que Juan Delval dice:

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 (1991).

Cualquiera sea la escala de un territorio las relaciones sociales y 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 que aparece en Alemania, a comienzos del siglo XX, un área del conocimiento multidisciplinaria denominada *Heimatkunde* o *Heimatkundliches Prinzip* (Luís & 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 mis-

mo 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. Ambos planteamientos se basan en cuatro aspectos, 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 y de la observación directa, permitiendo una progresiva generalización del saber, partiendo de su campo vivencial cercano, de lo directamente observable para llegar a lo abstracto y, por último, con una fuerte valoración de la enseñanza activa, es decir que no puede ser un conocimiento de gabinete, sino algo vivo y directo se aprende pisando el terreno, siendo esencial el trabajo de campo.

Antonio Medina (1980) se refiere a dos importantes aspectos educativos, como son el paradigma mediacional o dialógico centrado en el profesor, pero teniendo presente a éste como mediador y no mero reproductor de contenidos, y la enseñanza interactiva, siendo ésta 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. No es secundario el ambiente que genera el profesor en el aula, sino que éste llega a convertirse 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, han de intensificar el dominio de la acción y la realización de operaciones que configuren un entorno o ambiente más apropiado al proceso enseñanza-aprendizaje. Respecto a esto se ha de profundizar en la sintonía entre pensamiento y acción, en tres decisiones a tomar, como son:

- a. La preactiva que es la fase de planificación o programación (pensamiento).

b. La interactiva, es decir la fase de la acción y la actividad, de la actuación y ejecución coherente con el nivel anterior, es decir, 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, caracte-

rizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella.

c. La post-activa que corresponde al proceso de reflexión valorativo-estimativo del proceso y de los resultados.

Entre los procedimientos empleados para la recogida y comprensión de las realidades complejas, está la observación directa y participativa, es decir, la acción de mirar atentamente la realidad que deseamos conocer, describiéndola, narrándola e interpretándola.

Las distintas formas de “aprehender” el paisaje: el conocimiento cotidiano, el escolar y el científico

En la vida cotidiana, en especial en el medio urbano, 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 poner atención a ello y que sólo le permite ver parte de la realidad sin racionalizarla, es lo que se denomina como ideas previas o concepciones espontáneas o experienciales (Rodríguez, 2000), las que se encuentran firmemente asentadas en nuestras mentes. Sin desconocer la importancia de su validez y eficacia, estas son generalmente, incompletas, inconclusas, o a veces erróneas o inadecuadas respecto del espacio cercano o espacio vivido, el cual sólo se percibe pero no se concibe, es decir no se reflexiona sobre la realidad, sino que se actúa a través del sentido común. De ahí la necesidad de poner atención, analizar el medio y racionalizarlo, ello con el propósito de llegar a

la esencia de los fenómenos y descubrir así, las relaciones más relevantes para formular las hipótesis y un conocimiento estructurado, considerando el contexto social respectivo, y entendiendo, no sólo esa pequeña parte de la realidad que se le presenta aislada, sino todo el medio urbano como un sistema, como un todo complejo, importante de entender, parte de una responsabilidad ciudadana en la que podemos actuar.

En su práctica diaria, los alumnos ya son portadores de un conocimiento geográfico, a través de este “conocimiento espontáneo”, así los niños y los jóvenes, independiente de la Geografía que estudian en la escuela, circulan por la ciudad, por el barrio, realizando sus actividades cotidianas, creando, recreando y organizando espacios, especialmente los necesarios para su socialización, es decir, “hacen geografía”. Esa Geografía es aprehendida en el plano de lo cotidiano (donde están diseminados saberes asistemáticos), en contraposición, o mejor dicho en “complementación” con el plano de lo no cotidiano (plano científico o sistemático). Al acercar ambos conocimientos, el cotidiano-asistemático y el educativo-sistemático

podrán entender el entorno como un todo, construyendo y reconstruyendo un conocimiento práctico, a través de la reflexión sistematizada y consciente.

Cotidianamente captamos la realidad a través de una simple percepción, aunque desde niños 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. Schaub & Zenke (2001) definen la observación 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. En general todas las ciencias emplean la observación como uno de los métodos básicos y estamos acostumbrados a identificar a los científicos de ciencias naturales con lupa, microscopio, probetas y otros instrumentos utilizados para estudios experimentales. En las Ciencias Sociales, lo observable son los hechos físicos, pero en forma especial, las conductas espaciales manifiestas de las personas, que además son estudiadas por diversas disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología, la historia, etc.

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 dichas fuentes de errores. Cualquier lectura del paisaje comienza con las percepciones que conducen a la observación (Liceras, 2003), pero debemos tener en cuenta que percepción y obser-

vación 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 no necesariamente 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 (sólo lectura) y otra es saber analizarlos para llegar a la comprensión del texto (lectura comprensiva). Podemos decir que, en realidad son tres etapas que realizamos intelectualmente en la lectura del paisaje a través de la percepción y que muchas veces se toma como una sola, especialmente cuando se le enseña, las diferencias son sólo cuantitativas en cuanto a conocimiento, como son: la lectura, el análisis y la comprensión siendo ésta última, la etapa superior y más compleja, es la que dota de significación a los estímulos perceptivos. Es ésta 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.

Es así como 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 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 es que algunos investigadores, especialmente los humanistas, plantean que la percepción y el estudio de los paisajes tienen siempre presente la subjetividad, que la realidad objetiva no existe y

que sólo es una representación mental, que la realidad que percibimos es sólo 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: La complejidad de la realidad; la información limitada y fragmentada y a veces distorsionada que percibimos de la realidad; las limitaciones propias de los sentidos del ser humano; las expectativas que cada sujeto tiene de acuerdo a la atención selectiva y los estereotipos sociales y fantasías de recuerdos; y la experiencia psicológica del perceptor y la capacidad de racionalización en las reflexiones.

Luís Álvarez-Gayou (2005) nos dice que la observación es la piedra angular del conocimiento y desde que el niño tiene uso de los sentidos inicia una relación y comprensión del mundo o realidad a través de ésta. 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 fines 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. Epistemológicamente, se habla de dos tipos de observación: la no participante y la participante, siendo la primera una visión desde el paradigma positivista, el cual separa al observador del observado, es decir, se considera una relación en la

que el investigador puede separarse por completo y lograr la objetividad; y la segunda desde el paradigma constructivista o humanista, la cual reconoce una íntima relación entre el observador y el objeto investigado. Es esta última la planteada desde este trabajo.

Cordero & Svarzman (2007) nos dicen que la observación, es un procedimiento, un conjunto de pasos sucesivos para hacer algo, con reglas, pautas y recorridos; es una manera de recopilar datos o información. Estos procedimientos, propios de la investigación científica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforman en contenidos procedimentales, es decir, “el saber hacer” ocurre cuando el profesor decide “transponerlos” al aula, adaptándolos en función del propio proceso de aprendizaje y de la realidad donde se lo ha de enseñar. Es así que podemos decir que la observación como procedimiento se aprende y por lo tanto se enseña y para ello se deben presentar los siguientes rasgos característicos: Que se refiere a una actuación (procedimiento); que no es una actuación cualquiera, sino ordenada (sistemática); y 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:

- a. Lo que se desea observar;
- b. El espacio o ámbito a observar;
- c. La forma en que se ha de registrar la observación;
- d. El cuándo observar: momento del día, de la semana, etc.;
- e. Si se concurrirá una o más veces al lugar;
- f. 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; y

- g. 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, la cual permite: Hacer que los estudiantes aprendan a leer más allá de lo que se representa en recursos gráficos como postales, mapas, fotos, etc. o a través de los mass media; a observar más allá de lo que aparece ante sus ojos; a cuestionarse la información que otras visiones nos transmiten; a buscar explicaciones asentadas en los términos que nos proporciona nuestro pensamiento, más allá de lo que algunos quieren que se piense; y a actuar en pro de mejorar el medio que otros nos legaron con realidades y contradicciones.

Ángel Santos (1993) al referirse a la observación, nos dice que no sólo trata de mirar, sino de buscar y en específico, de una exploración intencionada que requiere atención voluntaria, inteligente y orientada a un proceso terminal que descubra la interpretación de lo que acontece. Nos agrega que la observación necesita de una atención selectiva, ya que no se puede observar todo a la vez y que ella permite recoger con precisión y dar dimensión relevante a lo que pasa inadvertido al espectador cotidiano y superficial. Santos clasifica al proceso de observación en varios tipos dicotómicos, tales como:

- a. Observación estandarizada versus observación libre. La primera utiliza procedimientos repetibles, condiciones sistematizadas y técnicas rígidas, en cambio la segunda no delimita previamente el contenido ni condiciona la dirección de la mirada.
- b. 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.
- c. 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.
- d. 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 distorsionadores, ya sea por interferencias o presiones, en cambio en la segunda se evita 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.
- e. 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.
- f. 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.
- g. 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.

- h. 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.
- i. 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: el observador, que es la persona que se encarga de codificar las situaciones o sucesos; el instrumento de registro, que puede ser directamente los sentidos o instrumentos mecánicos como cámaras de vídeo, fotografía, grabador, etc.; finalmente a 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, es decir, 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 así a conclusiones significativas para comprenderlas.

Según Liceras (2003) la observación directa anula intermediarios y riesgos que distorsionen las percepciones, aumentando la calidad de las mismas, incluso permitiendo la captación de emociones ante lo observado, por la participación de todos los sentidos. Lo que sí se debe evitar es la disociación entre lo aprendido en el aula y la realidad percibida, de ahí que es necesario en la observación directa que ésta 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. Según Del Acebo & Brie (2001) la observación puede ser: 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; o bien, 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.

Reflexiones finales: Los Itinerarios urbanos

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 y puede ser de dos tipos: Desde un punto fijo (un mirador, un cerro, etc.), es decir, una visión localizada y panorámica, la cual permite una visión detallada de lo cercano, pero generalizada en

cuanto a lo lejano. También, a través de un itinerario, es lo que algunos denominan itinerarios didácticos del medio, es decir, a través de un recorrido con varios puntos fijos.

En relación a éste último tratamiento, Colom & Sureda (1989) reconocen diferentes grupos o categorías, como aportaciones para instruir sobre el medio

urbano, destacando de ellos, la elaboración y utilización de los denominados itinerarios. 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 que con él se pretende alcanzar. 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, es decir, 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 & 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 mar-

co 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 su gran valor es que 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:

- a. 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.
- b. Promover actitudes de sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el mejoramiento del medio ambiente.
- c. 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.
- d. 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.
- e. Desarrollar competencias en los aspectos éticos y sociopolíticos, científicos y de comunicación.
- f. Valorizar las redes temporales y espaciales que definen las diversas identidades socioculturales (memoria histórica, patrimonio cultural).
- g. 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, es así que para los niños deben destacarse lo lúdico y la aventura y para los jóvenes, la exploración y la investigación. 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 (Sevilla, 2001), como por ejem-

plo: Detectar de los lugares por donde siempre pasamos pero no siempre “vemos”; comparar diferentes espacios urbanos, recuperar el sentido del espacio local, barrial y su relación con espacios mayores (regionales, nacionales, internacionales); aprender a interpretar diversas perspectivas y saberes sociales; desestructurar el “mirar sin ver” y el “hacer sin sentir”; distinguir y relacionar patrimonio público y ámbito privado; rescatar sitios ocultos, elementos, personajes y/o lugares de tránsito; y elegir elementos con los cuales identificarnos.

Por último, creemos necesario referirnos a algunas de las limitantes que se presentan ante las actividades de observación y los itinerarios del paisaje urbano, tales como: la ocupación de mucho tiempo y la actitud motivacional, tanto extrínseca como intrínsecamente, por parte del profesor como de los estudiantes y en sus tres etapas ya indicadas por Medina (1980) como son: la preactiva, la interactiva y la post-activa, aprender y valorar la salida de la enseñanza del aula, y como dice Liceras (2003) “la observación del paisaje no es una actividad que se deba desarrollar de forma acelerada, maquinal y sumaria: requiere tiempo”, y que 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. Ante estas dificultades es que estas actividades no son muy usadas por los profesores, pero que debemos reconocer, destacar e incentivar por su valor e importancia, como procedimiento didáctico en la enseñanza de la Geografía.

Bibliografía

- Acosta, R. (2000). Breve Diccionario de Terminología e Indicadores Socio Educativos. Lima: Estudios y Ediciones RA
- Aduar, Grupo. (2000). Diccionario de geografía urbana, Urbanismo y ordenación territorial. Barcelona: Colección Ariel Referencia Editorial Ariel, S. A.
- Álvarez- Gayou, J. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Barcelona: Colección Paidós Educador, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Arroyo, F. (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.
- Capel, H. et al. (1984). La Geografía ante la reforma educativa. Revista Geocrítica 53. Barcelona: Facultad de Geografía e Historia Universidad de Barcelona.
- Chevallard, Y. (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Aique Grupo Editor S. A.
- Colom, A. & Sureda, J. (1989). Pedagogía ambiental. Colección Educación y enseñanza. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- Cordero, S. & Svarzman, J. (2007). Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Colección Geografía. Ediciones Novedades Educativas.
- De Ketele, J.M. (1984). Observar para Educar. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Delval, J. (1991). Crecer 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, J. (2008). Elementos teóricos y metodológicos para el estudio regional. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha. Departamento de Filosofía y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades.
- Gil, P. & Piñero, R. (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, Á. (2003). Observar e interpretar el Paisaje: Estrategias didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Luis, A. & Medina, A. (1980). Estudio del medio y Heimatkunde en la Geografía escolar: Didáctica e Interacción en el Aula. Madrid: Colección Didáctica. Editorial Cincel, S. A.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). Concepción del espacio en el niño. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Rodríguez, F. (2000). La actividad humana y el espacio geográfico. Madrid: Colección DCS, Didáctica de las Ciencias Sociales 4. Proyecto Editorial Síntesis Educación. Editorial Síntesis, S. A.
- Rojas, R. (2002). Métodos para la investigación social: Una proposición dialéctica. México D. F.: Editores Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Santos, M. (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, H. & Zenke, K. (2001). Diccionario Akal de Pedagogía. Madrid: Colección Akal/Diccionarios – 30. Akal Ediciones, S. A.
- Sevilla, B. (2001). Investigar la ciudad. Proyectos de investigación participativa en la escuela. Buenos Aires: Colección Carrera Docente. Aique Grupo Editor, S. A.
- Silvestre, G. & Aliata, F. (2001). El paisaje como cifra de armonía. Buenos Aires: Colección Claves. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar. Revista Geocrítica 38. Barcelona: Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona.

Fecha de recepción: 30 de enero del 2015
Fecha de aceptación: 30 de junio del 2015