

El paisaje como constructo social y objeto estético: propuesta didáctica innovadora para geografía de bachillerato

Dámaso Alonso González

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato: Geografía e Historia



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

**EL PAISAJE COMO CONSTRUCTO SOCIAL
Y OBJETO ESTÉTICO:
PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA PARA GEOGRAFÍA DE
BACHILLERATO**

Autor: Dámaso Alonso González

Tutor: Alfonso García de la Vega

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso 2017/2018

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D./Dña. **Dámaso Alonso González** con NIF **53819512-H**, estudiante del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid en el curso 2017-2018, como autor/a del trabajo de fin de máster titulado:

“El paisaje como constructo social y objeto estético: propuesta innovadora para Geografía de Bachillerato”

y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo/s tutor/ es/son:

Alfonso García de la Vega

DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Madrid, a 10 del 9 del 2018

Fdo.:

RESUMEN

Los contenidos sobre paisaje han adquirido cada vez mayor presencia y relevancia en el currículo de la educación secundaria de nuestro país desde la creación en 1970 de la Ley General de Educación. El Convenio Europeo del Paisaje, aprobado en Florencia en el año 2000, supuso un hito en este proceso, pues, además de constituir un marco de protección del patrimonio paisajístico a nivel internacional, aportó una nueva visión de este como fenómeno complejo que debe ser estudiado desde la cooperación de diferentes disciplinas.

En el presente trabajo pretendemos indagar sobre la didáctica del paisaje en la educación secundaria en el marco del sistema educativo español. Para ello hemos realizado una división del mismo en dos partes: mientras que en la primera sintetizaremos los contenidos más relevantes sobre el paisaje en el mundo académico, así como algunos aportes a su didáctica en secundaria, en la segunda pondremos en práctica estos contenidos a través de una propuesta didáctica para la asignatura de Geografía de Segundo de Bachillerato.

Palabras clave: paisaje, paisaje cultural, Visual, didáctica del paisaje, Geografía, Bachillerato, aprendizaje basado en problemas, Visual Thinking Strategies.

ABSTRACT

Contents about landscape have acquired more relevance in the agenda of secondary education in our country since the creation of the “Ley General de Educación” in 1970. The European Landscape Convention, approved in Florence in 2000, was a turning point, since it served as a framework for any efforts concerning the protection of landscapes all over the world, and understands landscape as a complex phenomenon that must be studied by different disciplines.

In this paper we aim to delve into the didactics of landscape in secondary education in the Spanish Education System. To that purpose, we have divided it into two parts: In the first parts we will summarize the most relevant contents about landscape in the academic world, as well as its influence over the secondary education’s agenda; The second part constitutes a didactic plan for the subject of Geography in the last year of the secondary education.

Key Words: landscape, cultural landscapes, didactics of landscape, Geography. Problem-based learning, Visual Thinking Strategies

ÍNDICE

1. Introducción.....	9
2. Justificación y objetivos.....	10
3. Marco teórico	
3.1 Concepto, evolución y ejemplos del paisaje como realidad cultural.....	12
3.2 La evolución del paisaje en la historia del arte occidental.....	19
3.3 La didáctica del paisaje en los niveles de la educación secundaria.....	22
4. Propuesta de innovación didáctica para Geografía de Segundo de Bachillerato	
4.1 Contexto de aplicación: Ciudad Educativa Municipal Hipatia FUHEM.....	26
4.2 Adecuación al currículo: los contenidos sobre paisaje en el contexto de la LOMCE.....	28
4.3 Metodología: la cultura y el arte como recursos para la enseñanza del paisaje.....	30
4.4 Desarrollo de las sesiones de la unidad didáctica	
4.3.1 Primera sesión. ¿Qué es y qué es para mí un paisaje?.....	32
4.3.2 Segunda sesión. El paisaje como recurso económico y cultural.....	37
4.3.3 Tercera sesión. El paisaje como entorno: la dicotomía entre lo rural y lo urbano.....	40
4.3.4 Cuarta sesión. Salida de estudios al Museo del Prado.....	44
4.3.5 Quinta sesión: Puesta en común de lo aprendido.	53
4.5 Evaluación	
4.4.1 Evaluación del alumnado.....	54
4.4.2 Evaluación de la docencia.....	55
5. Conclusión.	56
6. Bibliografía y filmografía.....	57
7. Anexo de ilustraciones.	61

I

INTRODUCCIÓN

Los paisajes conforman la cara visible de los entornos en los que habitamos. Nuestra manera de experimentarlos, comprenderlos y analizarlos críticamente, o la ausencia de estas, repercutirán por tanto en nuestra relación con ellos y por extensión, en nuestra calidad de vida. Las enseñanzas formales de la escuela primaria y secundaria nos ofrecen una oportunidad única para asentar en la población una conciencia paisajística que, ante los retos planteados por la vida en las ciudades y entre las realidades virtuales, resulta más necesaria que nunca.

Este trabajo constituye una propuesta educativa al respecto. En él nos proponemos dar visibilidad al paisaje por medio de enfatizar su valor como patrimonio cultural y como objeto estético. Con este objetivo hemos dividido nuestro trabajo en dos partes: una teórica, en la que realizaremos un estado de la cuestión de los contenidos sobre paisaje en el mundo académico, haciendo hincapié en su faceta cultural y en algunas propuestas de didáctica específica del paisaje; y una práctica, que consiste en la aplicación de estos contenidos en una unidad didáctica para la asignatura de Geografía de Segundo de Bachillerato.

II JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

2.1 Justificación:

El presente trabajo obedece a una tentativa de repensar y poner en valor los contenidos del currículo de Bachillerato referentes al paisaje, así como sus posibilidades didácticas. El paisaje es un fenómeno poliédrico del que nosotros trabajaremos aquí dos aspectos: el cultural y el estético. Para ello nos serviremos del marco legal establecido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y el Convenio Europeo del Paisaje del 2000 (en adelante, CEP) del Consejo Europeo, ratificado por España en 2007. En este segundo documento, cuyo fin es la institucionalización a nivel europeo de la defensa y puesta en valor del paisaje como patrimonio de la humanidad, se encuentran representadas algunas de las principales justificaciones de nuestro trabajo.

El CEP nace con la vocación de superar antiguas nociones que limitaban el paisaje a ser un objeto fundamentalmente físico y que debía ser defendido únicamente por su valor ecológico. En contraste dicho Convenio pone de manifiesto la importancia del paisaje en la formación de identidades, la reconstrucción histórica, el goce estético o la conformación de una cultura en un sentido amplio. Todo ello es repensado en el marco de la sociedad actual en la que la realidad humana se encuentra hermanada como nunca con la tecnología en una relación desigual que conlleva abusos e hibridaciones. Es por ello que en este estado de cosas se hace necesaria una reflexión sobre el paisaje, sea este antiguo o nuevo, natural o artificial, rural, urbano o periurbano.

Según el CEP la defensa y puesta en valor del paisaje a nivel internacional debe realizarse desde dos campos de acción complementarios: el legislativo y el educativo. Nuestra propuesta se enmarca en este último, más concretamente en los niveles correspondientes a la educación formal no obligatoria del Bachillerato en la asignatura Geografía, optativa de segundo curso. Como veremos en nuestro cuarto apartado, los contenidos sobre paisaje no son una novedad para los alumnos de este nivel, lo que nos permite profundizar en nuevos niveles del mismo como el cultural y el estético.

Consideramos que la educación y la sensibilización sobre el paisaje son un tema de actualidad y un campo de trabajo fundamental en materia de educación. La educación que reciben nuestros estudiantes sobre el medio natural, rural, urbano o periurbano a través de la noción de paisaje, su sensibilidad estética y su conciencia cultural y ciudadana, vendrá a influir necesariamente en su relación, o la negación de la misma, con este medio. Por último, no hay que perder de vista algo que no es en absoluto irrelevante: la incidencia de esta valoración del paisaje sobre su capacidad de disfrutarlo y la repercusión que este puede tener en su proceso de crecimiento personal.

2.2 Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer una propuesta de educación paisajística en la que se aporten herramientas al alumno para analizar y comprender el paisaje de la manera más profunda que nos sea posible. Para ello incidiremos sobretodo en su faceta cultural, pues creemos que puede aportar a nuestros alumnos una vía para aprender a leer los paisajes de una manera crítica y poniendo en juego sus propias sensaciones e ideas sobre el mismo. Se trata de aprender sobre paisaje no solo como un objeto de estudio el cual debemos estudiar mediante los métodos objetivos que nos aportan las ciencias, sino también como fenómeno que para ser comprendido de manera completa debe ser experimentado.

Para alcanzar este objetivo nos valdremos de metodologías enfocadas en el proceso más que en los contenidos, de forma que podamos aportar a los alumnos dos cosas: una comprensión global sobre el fenómeno del paisaje y una serie de herramientas que le permitan analizar paisajes individuales basándose en esta comprensión global. Con ello, pretendemos que al finalizar la unidad didáctica el alumno comprenda la complejidad y alcance de este fenómeno, que sienta un mayor interés por él y que tenga en su poder las herramientas necesarias para poder disfrutarlo y reflexionar sobre él de manera crítica

III

MARCO TEÓRICO

En este primer apartado realizaremos un breve estado de la cuestión en lo que se refiere a los estudios sobre paisaje en el mundo académico, centrándonos especialmente en su faceta cultural, lo que nos servirá como cimientos teóricos sobre los que sustentar nuestra propuesta didáctica. En primer lugar explicaremos los orígenes de su estudio e intentaremos realizar una definición de sus aspectos más relevantes, entendiéndolo como un concepto poliédrico que debe ser estudiado de manera interdisciplinar. A continuación trazaremos de manera breve el desarrollo de la representación del paisaje en la historia del arte occidental, por la relevancia que tendrá luego para nuestra propuesta didáctica. Finalmente, en el último apartado, señalaremos las ventajas que ofrece para enseñanza del paisaje el aprendizaje basado en problemas, así como un método de alfabetización visual denominado *Visual Thinking Strategies*.

3.1 Concepto, evolución y ejemplos del paisaje como realidad cultural.

El paisaje es ante todo un fenómeno complejo, objeto de estudio de disciplinas tan diversas como la Ingeniería, Biología, Geología, Ecología, Geografía, Historia o Historia del Arte entre otras. El paisaje es además un bien de valor ecológico, cultural y económico, por lo que juega un papel activo en la organización de la sociedad. La amplitud del término está presente desde su origen etimológico: el vocablo latino *pagus*, que significa únicamente país, en su sentido más austero, el de sector territorial. Hoy en día el término más allá de concretarse se ha vuelto polisémico, pues utilizamos el vocablo “paisaje” para referirnos tanto a una extensión del territorio diferenciada de otra por sus características morfológicas, a un género pictórico o a una vista concreta del territorio que contiene valores estéticos.

Su estudio por parte de la ciencia como fenómeno particular data de comienzos del siglo XIX y fueron geógrafos como Hommeyerem quienes delimitaron el término a ser un “conjunto de formas que caracterizan un sector determinado del territorio”. Esta comprensión del paisaje, basada fundamentalmente en una percepción empírica, fue enriquecida por el geógrafo Alexander von Humboldt a mitad de siglo, introduciendo nociones tan imprescindibles en ella como la importancia de la relación entre los elementos que conforman

un paisaje y el dinamismo de unas fuerzas interiores que lo crean y lo transforman; esta es la génesis de una comprensión de nuestro planeta como organismo vivo. Por su parte Richthofen, alumno de Humboldt, ya en la segunda mitad del siglo XIX, tratará de desentrañar la complejidad de estas interrelaciones que conforman un paisaje por medio de la interconexión de tres esferas: la atmósfera, la litosfera y la hidrosfera, que a su vez dan como resultado una cuarta esfera: la biosfera.

Desde la década de los años 30 del siglo pasado el paisaje es visto fundamentalmente como un sistema al que el hombre pertenece y del que depende, pues es este su medio natural. Nace entonces la ciencia de la Ecología como estudio de las relaciones entre los organismos vivos y el medio al que pertenecen, proponiendo sistemas y modelos teóricos, denominados ecosistemas, que permiten aprehender de manera científica fragmentos del territorio. Nuestra concepción actual del paisaje se fundamenta en este paradigma ecológico que nos muestra el territorio como una realidad compleja y cambiante de la que nosotros solo percibimos empíricamente su apariencia externa.

Las consideraciones teóricas expuestas hasta ahora se refieren únicamente a la realidad física del paisaje, en cuanto a que su voluntad es científica y no se interesa por nuestra experiencia subjetiva del fenómeno. Pero en este trabajo nos interesamos específicamente por el contenido cultural y estético de los paisajes, lo cual es por completo un asunto de la subjetividad humana, aun siendo esta una realidad colectiva o social. Esta experiencia del paisaje, que relaciona al sujeto observante con el objeto observado por medio de las facultades del gusto y el entendimiento, deviene de la entidad cultural del paisaje, que funciona como hipertexto sobre la materialidad del territorio¹:

El paisaje se formaliza necesariamente sobre un sistema territorial, es no solo la visión de una forma geográfica sino esa misma forma. Pero el paisaje no es el territorio. Este consiste en el espacio-función, el solar, la base geográfica, manipulable y su expresión administrativa. El paisaje es la configuración morfológica de ese espacio básico y sus contenidos culturales; en este sentido es una categoría superior al fundamento territorial. La condición cultural del paisaje es su misma sustancia, lo que permite su

¹ Utilizamos aquí la clasificación kantiana de las capacidades humanas, refiriéndonos al entendimiento como la capacidad de conocer lo general y poder subsumirlo bajo conceptos y el gusto, o discernimiento, como la capacidad de sentir placer o displacer, que nos permite expresar esta sensación particular a partir de ideas generales (Kant, 2003).

asimilación a tal trasfondo, lo que da lugar a que pueda residir en él la identificación de un pueblo. (Martínez de Pisón, 2009, p. 35)

La morfología objetiva de un paisaje, que no tiene *per se* ningún significado, se completa en la mirada subjetiva del espectador, siendo resultado esta de un bagaje cultural, científico o vivencial particular. En este sentido, la forma en que experimentamos el paisaje resulta similar a la de la obra abierta de Eco o de la muerte del autor de Barthes, ya que es el espectador el que recrea y reescribe el paisaje en su propia recepción del mismo. Como sucede con el resto de experiencias estéticas la proyección que el espectador realiza sobre el objeto es constitutiva del sentido que este objeto tiene para él: ¿por qué si no la gente se iba a conmovir ante un espectáculo físico desprovisto de significado *per se* como es el caso de un amanecer? Esta es la idea que proponía Schiller, filósofo del romanticismo alemán, a finales del siglo XVIII en su “Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre”, en una época de secularización intelectual y progresiva deificación de la naturaleza (Bozal 1997).

El territorio, al convertirse en un objeto estético sin voluntad de serlo, pues su morfología es normalmente resultado de las leyes físicas o de las necesidades humanas, se presta especialmente, por sus formas no figurativas y exentas de contenido ideológico, a ser leído e interpretado bajo modelos culturales previos, de modo que a menudo lo percibimos a través de los ojos de otros: poetas, pintores, ideólogos del nacionalismo, etc. Al modo de una pasta blanda, el territorio es moldeado primero por las leyes de la física, después por la actividad humana y por último es transformado en la conciencia de sus espectadores por la cultura. De este modo los pintores y novelistas románticos nos dotaron de sensibilidad para percibir la belleza del paisaje de montaña, los impresionistas nos mostraron los efectos de la luz sobre el agua y los poetas de la Generación del 98 nos proporcionaron la visión que aun tenemos hoy día de los paisajes de Castilla.

Estos “otros”, productores culturales, recrean el paisaje e en sus obras por medio de una facultad humana elemental: dotar de sentido antrópico, de discurso, a elementos de la existencia que no lo tienen en absoluto por el mero hecho de no ser productos humanos. Para esta labor no se sirven únicamente, como se podría llegar a pensar, de recursos comparativos o relacionales entre lo humano y lo natural, como podrían ser la alegoría, la metáfora o el símil, sino también del experimentar la posición que ocupa el ser humano en su medio físico y

expresarla comunicarla a partir su obra. Al respecto de esto Martínez de Pisón realiza una cita de Unamuno en la que puede verse como los límites entre el paisaje natural y el mundo de lo humano se desvanecen por momentos:

La ciudad es Naturaleza. También sus calles, sus plazas y sus torres enhiestas de chapiteles son paisaje. Y sus líneas son como las líneas de estos campos... Los hombres, como madreporas, levantaron estos pardos corales (...) los escarpes de esos arribes que del basto tablazo de la Armuña bajan a las riberas del Tormes son como contrafuertes de una gigantesca seo, son arquitectónicos. (Martínez de Pisón, 2009, p.42)

El paisaje es además un fenómeno temporal, una impresión o huella histórica, en dos sentidos distintos. Por una parte, es el resultado de la materialización de una serie de fuerzas y elementos físicos en constante cambio, que podemos dividir entre factores naturales: formación de una nueva isla tras la erupción de un volcán, desgaste de una montaña a causa del viento y las precipitaciones; y humanos: la tala masiva de arboles a partir del periodo neolítico, la plantación de eucaliptos, especie procedente de Australia en una zona como Galicia. Por otra parte, es, a la hora de experimentarlo, un repositorio cambiante de historia cultural, que lo enriquece y lo dota de sentido, de modo que en distintas épocas un mismo paisaje es percibido de una manera completamente diferente, como veremos más pormenorizadamente en el siguiente apartado. El paisaje tiene por tanto también un valor histórico inserto en su valor cultural.

A causa de todo lo anterior defendemos en este trabajo que la comprensión del paisaje y su protección como recurso ecológico no son suficientes. De la misma forma que protegemos las artes, la cultura y las humanidades a través de un aparato legislativo y un plan educativo y de concienciación, debemos proteger los contenidos culturales del paisaje. El paisaje no es el territorio, es un texto que debe ser descifrado por medio de un ejercicio de hermenéutica específico, realizado a partir de unas herramientas y unos conocimientos concretos. Es por tanto fundamental distinguir el binomio país-paisaje: mientras que el primer término se refiere a cualesquiera de las realidades espaciales que circundan al hombre, el segundo se refiere a la construcción y reconstrucción cultural que el hombre realiza de este medio; este último es el que aquí nos interesa.

El proceso por el cual el hombre convierte el país, el territorio, en paisaje es denominado, por algunos investigadores que interpretan el paisaje en clave culturalista, “artealización” (Roger, 2007), analizada por Martínez de Pisón, pensada por Schiller y ejercitada por Unamuno en los anteriores párrafos. Este proceso de artealización actúa de dos maneras distintas: *in situ*, cuando el hombre humaniza el país por medio de su acción material y bajo sus propios intereses; como en el caso de la agricultura o los jardines, e *in visu*, cuando es la propia mirada del hombre la que recrea y lee los paisajes a partir de modelos culturales como los que puede aportar el arte pictórico o literario. El paisaje es un fenómeno específicamente humano que parte de una realidad material no humana, el territorio, dotándola de utilidad y significado.

El geógrafo francés Berque (Berque, 1995) propuso en la década de los ochenta cuatro indicadores para medir la existencia de la entidad “paisaje” en una sociedad, estos pueden ser entendidos como las diferentes etapas de la progresiva conversión del país en paisaje en cualquier sociedad dada: representaciones lingüísticas, palabras o expresiones, del concepto “paisaje”; representaciones literarias, orales o escritas que describan la belleza del territorio; representaciones pictóricas, que lo tengan por tema; y recreaciones jardineras de la naturaleza que sigan criterios estéticos y no agrícolas. La aparición de cada uno de estos indicadores asegura un grado cada vez mayor de consciencia del paisaje y estos tan solo se han encontrado reunidos en la sociedad de la antigua China y la sociedad occidental desde la Edad Moderna, siendo estas para Berque las únicas “sociedades paisajeras” de pleno derecho.

Si bien la existencia de la mirada paisajista en una sociedad determinada posibilita la asimilación de un territorio a la categoría de paisaje, es necesario entender que esto en ningún caso esto significa que todo territorio sea vivenciado en ella como paisaje. Solo algunos territorios privilegiados en cada sociedad son susceptibles de dar el paso de país a paisaje, y la regla que rige su inclusión o no en esta categoría es de nuevo la cultura. El ejemplo más destacado y documentado de ello en nuestra tradición es la inclusión en esta categoría, a partir del siglo XIX, de la montaña, el mar y el desierto, siendo un siglo antes clasificado únicamente como “país horrible”². Como sucede en el dicho célebre de Wylde en este caso es

² Montesquieu escribe en su diario en una fecha tan tardía como 1713: “Es muy extraño, cuando se deja la bella Italia para entrar en el Tirol. Hasta Trento no se ven más que montañas (...) Todo lo que he visto del Tirol, desde Trento hasta Insprück me ha parecido un país muy malo. Siempre hemos estado entre montañas” (Roger, 2007, p.95); no hay para Montesquieu aquí paisaje, solo montañas.

la vida la que imita al arte, pues será necesario que los artistas románticos desarrollen una estética de lo sublime antes de que estos territorios puedan empezar a ser percibidos como paisajes por el resto de la sociedad. Antes de que Turner recreara en sus obras los mares en tormenta y Friedrich las cumbres alemanas, antes de publicarse los relatos marítimos de Melville y el “Die Alpen” de Haller, la montaña o el mar eran para los individuos de entonces tan ajenos a la categoría de paisaje como para el urbanita común de hoy en día un barrio de chabolas en la periferia³.

La sociedad actual, al igual que todas sus predecesoras, solo posee mirada paisajista para un determinado número de territorios. Una de las rigideces culturales más importantes para la enseñanza del paisaje es precisamente la confusión entre nuestra idea de medio ambiente y nuestro concepto del paisaje. Si defendemos, como hacemos en este trabajo, que el paisaje es una creación cultural, no hay ningún compromiso necesario entre la protección del medio ambiente y la del paisaje. Los ecosistemas defendidos por el ecologismo son, evidentemente, el soporte material de muchos paisajes culturales, pero no son el paisaje. Hacer del paisaje un apéndice de la ecología, equivale a someter la vida cultural a la científica, cometiendo el error trasponer valores ambientales a un campo al que no le pertenecen. Esta confusión tan común conduce a la existencia de un imperio de lo verde en nuestra mirada paisajística, una dictadura arcaizante de lo bucólico, una especie “verdolatría” (Roger, 2007), culpable de que una mayoría social sea todavía ciega a paisajes tan presentes en nuestras vidas como la ciudad, sus suburbios o las zonas industriales.

3.2 La evolución de la percepción del paisaje a través de la historia del arte occidental.

La evolución de la representación del paisaje en las obras de arte a lo largo de la historia puede servirnos a modo de sismógrafo por el que medir la comprensión del concepto de naturaleza y de paisaje que ha tenido el hombre durante diferentes épocas y geografías. El arte del paisaje no solo nos ofrece experiencias paisajísticas mediadas por la obra de arte, sino

³ Estos territorios son demasiado inhóspitos y hostiles para la vida como para que puedan ser en un principio agradables. La relación que se presenta aquí entre lo bueno y lo bello es en cierto modo natural y ya se encuentra presente en los escritos Platón. Resulta especialmente revelador que, si observamos la forma de introducirse las escenas montañosas y marítimas como temas de la pintura, podemos constatar que van apareciendo de manera gradual desde las escenas más apacibles a las más amenazadoras: valles altos-glaciares-cumbres en el primer caso playa-duna-acantilados-puerto-altamar en el segundo (Clark, 1971).

que, además, nos aporta un repositorio sin igual de visiones sobre este fenómeno a lo largo de la historia, lo que nos permite leer el paisaje de forma histórica y cultural, sobreponiéndonos a la equiparación del paisaje con el medioambiente que señalábamos como limitante y errónea en el apartado anterior.

Las primeras manifestaciones de una recreación artística del paisaje en la pintura occidental las encontramos en la pintura mural de la Grecia clásica, de la que por desgracia conservamos muy poco, y cuyos ejemplos más notables fueron realizados en el estilo pompeyano y en la época helenística (Ilustración. 1). Se trata de una concepción del paisaje fundamentalmente decorativa, supeditada al antropocentrismo característico de la civilización de la antigua Grecia. La Edad Media europea será, por tanto, la verdadera cuna de la pintura de paisaje en Occidente. El paisaje medieval es ante todo un paisaje de símbolos, mediado por una lectura platónica de la teología cristiana, muy presente en los textos de San Agustín de Hipona, según la cual en esta vida todo es apariencia, cambiante y perecedera, y que en ella solo permanece el Uno, el mundo divinizado de las ideas. La concepción de la naturaleza de San Anselmo, influyente obispo de Canterbury de principios del siglo XII, lleva esta dicotomía entre mundo sensible y suprasensible todavía más lejos: “las cosas son dañinas en proporción directa al número de sentidos a las que deleitan” (Clark, 1971, p.15). Es por ello que hasta bien entrado el siglo XIII imperó en el arte medieval, y en su recreación de la naturaleza, la dictadura del símbolo frente al naturalismo y la belleza, por tener esta la capacidad de presentar lo inteligible en las artes tangibles. La *Bóveda de San Marcos de la Capilla Palatina de Palermo* es un buen ejemplo de la representación altomedieval de la naturaleza (Ilustración 2).

Por su parte, los artistas de la Baja Edad Media domesticaron esta idea de la naturaleza pecaminosa y hostil para el alma por medio de encerrarla en una metáfora: la del Jardín del Edén. La naturaleza del jardín amurallado era ahora una representación del *microtheos*, de la grandeza de lo sagrado en un espacio reducido y aislado. La formalización de esta idea como tema pictórico ha sido denominada *hortus conclusus*, cuya representación paradigmática podemos observar en el tapiz flamenco del siglo XV *La dama y el unicornio* (il. 3).

Los artistas del renacimiento nórdico del siglo XV serán los responsables de liberar la naturaleza del símbolo, inaugurando el comienzo del paisaje de hechos. La colección de símbolos disgregados en la superficie de la representación pictórica del paisaje medieval, vendrán a unificarse en la voluntad realista de esta nueva pintura y su mayor valedor: la luz. El *retablo de la Adoración del Cordero Místico* realizado por los hermanos Van Eyck en 1432, es quizás el mejor testigo del paso del paisaje de símbolos al paisaje de hechos, pues la mirada del espectador puede habitar en él gracias al espacio generado por la perspectiva no matemática, el reflejo de la luz en sus parajes naturales y la lejanía de un horizonte (il. 4). Aun con todo, será necesario esperar dos siglos más para que la pintura holandesa, por medio de la tradición barroca, se libere por completo del símbolo para de una representación naturalista del paisaje de la mano de autores como Rembrandt o Vermeer, motivados por las demandas de una burguesía holandesa, que en un momento de paz nacional y bonanza económica se encuentra ávida de la representación de su paisaje nacional (il. 5).

Durante estos mismos años en Italia Brunelleschi y Alberti desarrollan la perspectiva matemática, y tiene lugar una vuelta al símbolo provocada por la difusión en la élite intelectual italiana de la filosofía neoplatónica, emparentada con aquella teología agustiniana que dominó la representación de la naturaleza en la Edad Media. Dos buenos ejemplos de ello son la invención de la cámara oscura por Alberti, y el desprecio de Miguel Ángel por el realismo de los pintores del norte. La propuesta paisajista de los renacentistas italianos de los siglos XV y XVI pasa por la aprehensión matemática de la naturaleza y su representación según las leyes de la armonía y la medida, teniendo como modelo al arte clásico grecolatino. Los mejores ejemplos de esta representación del paisaje se encuentran en las obras de Piero della Francesca y Alesso Baldovinetti (il. 6).

Una vez que la naturaleza es dominada y los habitantes de las ciudades europeas del siglo XVI a penas temen en su vida cotidiana el azote de las catástrofes naturales surgirá una nueva visión de la naturaleza concentrada en la expresión de su vitalidad. Hasta ahora hemos visto como las escenas de paisaje nos devuelven una visión de la naturaleza como fenómeno estático, pero una serie de artistas europeos, precedidos por el alemán Grünewald, recrearan un nuevo concepto del paisaje como entidad orgánica, inquietante y oscura (il. 7). Esta expresión de las fuerzas naturales, que parece anticipar en tres siglos la emocionalidad propia de la pintura romántica, se manifiesta en los oleos de artistas como Altdorfer, el Greco, Bosch

y Da Vinci en forma de fuegos amenazadores, lluvias torrenciales y nubes arrebatadas (il. 7, 8 y 9).

La contrapartida a estas representaciones del lado orgánico y salvaje de la naturaleza, que parecen dilucidar los orígenes igualmente salvajes del hombre, la encontramos en los artistas del paisaje idealizado de la Italia del siglo XVII. Los pintores pertenecientes a esta otra corriente paisajística vislumbraron en la naturaleza el sueño de una Edad de Oro previa a toda civilización en la que el hombre vivía en armonía con la naturaleza. Estas ensoñaciones, emparentadas con el mito del Edén, tenían como ambientación las escenas bucólicas de las narraciones de Homero, Ovidio y Virgilio. Se trataba de un primitivismo suave de añoranza de una arcadia grecolatina, tamizada por la poesía Bocaccio y Sannazaro y la música de los madrigales renacentistas. Elementos todos ellos presentes en una obra como la *Alegoría sacra* de Giovanni Bellini, cuyo relato religioso se encuentra enmarcado en un paisaje bañado por una luz dorada, muy característica de este tipo de paisaje, y en la que el pintor no duda en situar un centauro a escasos metros de la cruz de Cristo (il. 10).

Con la idealización del paisaje en el siglo XVII llega también la popularización de un género hasta ahora relegado a la ambientación de temas considerados más importantes como el histórico o el alegórico. Esto allanará el terreno a una pintura que tiene al paisaje y a la naturaleza como motivos centrales, naciendo así el paisaje como género pictórico independiente, de la que el pintor inglés John Constable será su primer gran representante. El realismo pictórico de Constable se encuentra influenciado por la pintura barroca holandesa del siglo XVII, así como por la poesía romántica de Wordsworth y su visión religiosa de la naturaleza como lo creado a partir de lo cual podemos vislumbrar al creador. Esta mirada minuciosa y conmovida de la naturaleza se encuentra en la base de la creación de obras como *El carro de heno* (il. 11). La influencia de Constable será fundamental para los paisajistas franceses de la Escuela de Barbizon, de cuyo estilo es heredero el segundo gran paisajista de esta corriente realista: Courbet, quien llevó el tono realista del paisaje de Constable hasta el estilo árido, e incluso a veces incluso sórdido, de la corriente naturalista (il. 12).

Este mismo afán de realismo es el que llevó a los impresionistas pocas décadas más tarde, en la segunda mitad del XIX, a introducir la luz en el paisaje como elemento capaz de dotarlo de realidad más allá de la taxonomía de las formas. La luz de los impresionistas no

recae únicamente sobre lo representado en la escena recreada, sino que, como sucede en la realidad, es generada por los objetos allí representados. Monet fue el pintor más fiel a esta idea de paisaje como impresión, llevando en su obra de madurez la representación de la luz a sus últimas consecuencias: todo es luz; y de ese modo los objetos representados dejaron de tener importancia temática o formal, desintegrándose en la luz del cuadro tal y como sucede en el caso de los nenúfares de su última etapa (il. 13).

La contrapartida de estos presupuestos realistas la encontramos en dos pintores que conjugan la fantasía y el expresionismo con el afán impresionista por representar la luz. El primero de ellos es Turner, quien siendo coetáneo de Constable se interesó por representar en sus paisajes la fuerza indomable de la naturaleza al modo de Grunewald o Altdorfer, haciéndola a esta vehículo de su propia vivencia emocional, lo que le llevó a una preferencia por escenas marítimas y de tormenta, en las que poder expresar de forma libre elementos dinámicos como el color, el movimiento y la luz (il. 14). El segundo es Van Gogh, quien asimiló la técnica de la luz impresionista para imprimir en sus óleos una intensa emoción personal a través de enormes soles, edificios que se tambalean, cielos estrellados, árboles y rocas nudosas, nubes que se retuercen y grandes pinceladas pastosas en espiral, rompiendo así con el hedonismo ocioso burgués que caracteriza la pintura impresionista (il. 15).

La representación del paisaje propia del siglo XX es, en cierto modo, una regresión al paisaje de símbolos con el que comenzamos este apartado. Ya a finales del XIX, después de cinco siglos en los que los pintores de paisaje tomaban la naturaleza como modelo de lo bello, nuevos artistas como Cezanne o Gauguin decidieron indagar sobre la sensación de belleza que la naturaleza les provocaba con el objetivo de expresar dicha sensación sin necesidad de hacer una imitación fiel del paisaje en sus cuadros (il. 16). Esta actitud artística, a la que podríamos denominar como purismo o esencialismo estético, constituye el origen de la abstracción, negación última de la naturaleza como modelo para el arte en detrimento de la representación de sus formas y colores exentas de referencias figurativas, cuyo representante más destacado es Klee (il. 17).

Si bien los pintores de las vanguardias y los informalismos de posguerra no se interesaron por el género del paisaje, y por tanto no hicieron al respecto ninguna contribución

significativa más allá de ciertos casos aislados, es necesario mencionar como última referencia de este apartado una corriente artística que sí renueva por completo la representación de la naturaleza: el Land Art, última fase de este recorrido por el arte del paisaje⁴. Nacido a finales de la década de 1960 en los Estados Unidos el Land Art se fundamenta en la intervención humana sobre un espacio natural con fines artísticos. Los denominados *earthworks* se fundamentan en una reordenación consciente de la naturaleza por parte del artista con el objetivo de generar en el espectador experiencias estéticas o reflexiones que tienen como tema predilecto la relación entre los seres humanos y el medio ambiente. Se trata pues, en cierto modo, de una nueva forma de realismo artístico en la que el paisaje no es objeto de una representación sino, sino de una presentación intervenida por el artista. Proponemos como ejemplo a de María y su *Campo de Relámpagos*, en la que el artista situó cuatrocientos postes de acero pulido en una llanura famosa por su gran actividad tormentosa, con el objetivo de provocar una mayor afluencia de rayos, y *Una 22roce hecha el caminar* de Long, que como su propio nombre indica, se trata de una línea recta realizada como consecuencia del paseo de Long a través de la campiña inglesa (il. 19 y 20)⁵.

3.3 La didáctica del paisaje en los niveles de la educación secundaria: el aprendizaje basado en problemas.

El paisaje forma parte de los contenidos estipulados para el currículo de la educación secundaria por la legislación vigente en materia de educación en España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el año 2013. Esta presencia es especialmente relevante en las asignaturas con contenidos de geografía, pero también se

⁴ Quizás uno de los avances más interesantes llevados a cabo por las vanguardias en el campo del paisaje, es la influencia que supusieron los avances en el campo de la microbiología y la física cuántica en las obras de artistas surrealistas como Joan Miró, Graham Sutherland o Yves Tanguy quienes a menudo incluyeron en sus lienzos detalles propios de un paisaje a escala microscópica (il. 18).

⁵ “La naturaleza siempre ha sido un tema del arte (escribe Richard Long), desde las primeras pinturas en cuevas a la fotografía del paisaje del siglo XX. Quería utilizar el paisaje como un artista de nuevas maneras. Primero empecé a hacer obras en el exterior usando materiales naturales como la hierba y el agua, y esto llevó a la idea de hacer una escultura al caminar. Esta fue una línea recta en un campo de hierba, que era también mi propio camino, yendo a 'ninguna parte' (...) mi intención era hacer un nuevo arte que era también una nueva forma de caminar: caminar como arte. Caminar —como arte— proporciona una manera simple para mí para explorar las relaciones entre el tiempo, la distancia, la geografía y la medida.” (Long, 2009, p.1).

presenta de manera transversal en otras muchas materias del currículo⁶. En consecuencia, numerosos autores de nuestro país se han preocupado desde distintas perspectivas por la problemática de cómo enseñar el paisaje en nuestras aulas, valiéndose para ello de las investigaciones de autores internacionales.

Estas nuevas propuestas se articulan siempre, o al menos en los referentes que nosotros hemos tomado para nuestro trabajo, en contraposición con un modelo de enseñanza clásico o conservador, norma común en nuestros centros educativos, que los autores consideran debe ser reformado para bien del proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje. Este modelo es, como ya se sabe, el de un aprendizaje pasivo del alumno basado en la omnipresencia de la clase magistral como centro de toda pedagogía y evaluado mediante pruebas escritas superadas a base de ejercicios memorísticos. A continuación, señalaremos brevemente algunas de estas propuestas y metodologías que pretenden reformar este no-modelo pedagógico; de ellas nos hemos servido para construir en el siguiente apartado nuestra propuesta de innovación didáctica sobre paisaje.

Trataremos principalmente el caso del aprendizaje basado en problemas (ABP, en adelante), herramienta didáctica clásica de los aprendizajes activos, que como veremos tiene un importante valor como método para la enseñanza del paisaje en el aula de secundaria. En nuestro país, García de la Vega ha investigado sobre las ventajas que supone la aplicación de esta metodología para la enseñanza de la geografía y más en concreto para los contenidos sobre paisajes. El ABP será la base sobre la que asentaremos nuestra propuesta de enseñanza del paisaje, enriqueciéndola con otras metodologías ligadas al itinerario geográfico y a la lectura de las imágenes.

Los presupuestos del ABP se enraízan y fundamentan en los descubrimientos sobre el desarrollo cognitivo de los adolescentes llevados a cabo por los autores constructivistas clásicos como Piaget y Vigotsky, y cobran sentido a la luz de las teorías sobre aprendizaje significativo postuladas por Ausubel y desarrolladas por Novak. El ABP, como método de enseñanza que se enmarca en las teorías del aprendizaje significativo, pretende incorporar

⁶ Desarrollaremos más pormenorizadamente la presencia de los contenidos sobre paisaje en el currículo español de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en el apartado 4.2: “Adecuación al currículo: el paisaje en el currículo de la LOMCE y la Geografía de Segundo de Bachillerato”.

nuevos significados a las estructuras cognitivas del alumno a partir de ejercitar destrezas tales como la observación, el juicio crítico, o el debate sobre una serie de contenidos dados y reconocibles por el alumno. Para ello es necesario que el alumnado establezca una relación de interés con estos contenidos, generada a partir de la puesta en juego por parte del docente de los conocimientos, vivencias e intereses previos del alumno en el proceso de aprendizaje, o lo que es más sencillo: asentar el aprendizaje sobre conocimientos e intereses previos del alumnado.

En este caso nuestro objeto de aprendizaje son los paisajes, los cuales “integran escenarios y secuencias geográficas reales y suscitan problemas donde hay que ofrecer soluciones en compromiso con la realidad” (García de la Vega, 2012, p.261). El paisaje se hace problema en el aula a través de ejemplos concretos materializados en un documento, una imagen o un corte audiovisual, que el docente presenta al grupo de alumnos y que deben ser de por sí mismos problemáticos. Esta problematización del objeto de estudio se realiza en el ABP de forma colectiva y entre iguales, adoptando el docente el papel de guía, con el fin de que el alumnado logre aprender a través de su propio descubrimiento y motivado por sus propios intereses, generándole un reto atractivo y adecuado a su capacidad cognitiva y sus conocimientos previos. Con ello se pretende ejercitar las capacidades cognitivas de los estudiantes, así como trabajar mediante el grupo habilidades tan importantes como la argumentación, el diálogo, la cooperación, el consenso o el trabajo en equipo.

Cabe deducir del párrafo anterior que el aprendizaje basado en problemas, así como los demás modelos de aprendizajes activos, se focalizan no tanto en enseñar al alumno sino en enseñarle a hacer, enfocándose hacia la ejercitación de procedimientos más que a la memorización de contenidos. Esta enseñanza del *know-how*, está relacionada con la aplicación y adaptación de las técnicas y el trabajo de campo propio del investigador académico al aula de secundaria, propuesta didáctica conocida y especialmente útil para motivar el interés y aprendizaje por contenidos que son mayormente abstractos y no se encuentran vinculados con la vida del alumnado.

La puesta en práctica del ABP sobre un contenido de paisaje en el aula puede sistematizarse por medio de un proceso compuesto por cuatro fases (García de la Vega, 2012).

La primera de ellas la conforma el reconocimiento, observación, y búsqueda de información sobre el caso propuesto, lo que lleva a una definición del problema planteado. En una segunda etapa los alumnos deben interrelacionar toda la información obtenida para suscitar una serie de hipótesis sobre el problema y sus causas. En la tercera fase los miembros del grupo deben coordinarse para buscar información y soluciones al problema. En la cuarta y última fase deberán evaluar las diferentes propuestas y ofrecer una solución conjunta al problema por medio del debate. A estas cuatro fases puede añadirse optativamente una quinta en la que los alumnos representarían por medio de un soporte de índole variada (texto, video, teatralización...) la solución propuesta al problema.

Enseñar paisaje desde su problematización, poniendo el escenario geográfico entre paréntesis, implica enseñar a nuestros alumnos a leer imágenes. Esta alfabetización visual es quizás el mayor reto didáctico de una disciplina como la Historia del Arte y permite la aplicación de los conocimientos y capacidades adquiridas por el alumno al campo de la percepción visual. La lectura visual nos permite convertir los elementos que componen una imagen en lo que en un texto escrito sería su morfología y su sintaxis. Nos ayuda a observar con una mayor profundidad, extraer de una imagen significados concretos o sensaciones que *a priori* podríamos no percibir. En nuestra propuesta didáctica aplicaremos un método de alfabetización visual denominado Visual Thinking Strategies.

Visual Thinking Strategies (en adelante, VTS) es un método de alfabetización visual ideado para la didáctica en museos de arte (Fontal Morrillas, 2009). Se fundamenta en confrontar al visitante con la obra de arte de forma directa, sin valernos en un principio de la teoría o Historia del Arte como intermediarios. El espectador alcanza a ver con su propia mirada en la obra de arte mucho más de lo que él cree en un principio. Sin embargo, a menudo el discurso del guía realiza por él este trabajo de lectura visual, lo que deviene con el tiempo en una atrofia de esta capacidad innata para leer y analizar imágenes. Cuando esto sucede esta capacidad queda sustituida por un conjunto de teorías sobre arte e historia que funcionan como plantilla sobre la que estudiar la obra de arte.

Para los ideólogos del VTS el papel del docente o del educar del museo es el de ser un guía de este *tête à tête* personal del espectador con la obra de arte: ¿En qué escenario se encuentran los personajes? ¿Qué relación tienen entre ellos? ¿En qué pueden estar pensando o

como se pueden estar sintiendo estos personajes? ¿Qué luz ha escogido el artista para recrear la escena? ¿Hay algún objeto que llame la atención en el cuadro? ¿Qué sucesos pudieron ocasionar la escena representada? ¿Qué crees que sucederá a continuación? Preguntas que pueden ser aplicadas por igual a un escenario paisajístico: ¿Se trata de un paisaje natural o artificial? ¿Qué colores componen su geografía visible? ¿Parece apto para el desarrollo adecuado de la vida humana? ¿Hay alguna huella de la actividad humana sobre él? ¿Qué recursos podría ofrecerle al ser humano? Todas estas preguntas nos conducen a identificar el significado de la obra de arte o del paisaje, no de forma teórica, sino de forma experimental y deductiva, y además nos aportan el aprendizaje de una técnica: la lectura de imágenes.

IV

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA GEOGRAFÍA DE BACHILLERATO

El objetivo de nuestra propuesta educativa es difundir los contenidos teóricos del apartado anterior, de forma que estos no se conviertan en un ejercicio de erudición académica yermo y distanciado de la vida de nuestros alumnos, sino que le sirvan como cimientos teóricos y reflexiones que les permitan, comprender y apreciar el paisaje, o al menos, conocer su existencia. Es por ello que los objetivos principales que aquí nos proponemos son básicamente tres: que los alumnos comprendan la complejidad y profundidad de este fenómeno, que aprendan a mirar y disfrutar un paisaje y que entiendan qué papel juega este como entorno en nuestra vida cotidiana. Estos tres objetivos hacen referencia a un hacer o comprender más que a un saber o memorizar; en consecuencia, en las cinco sesiones que hemos proyectado hemos tratado enseñar a partir de la experiencia, la reflexión y el hacer.

Antes de planear las actividades llevadas a cabo durante nuestras sesiones hemos realizado un estudio de caso basado en dos aspectos fundamentales para su aplicación: el centro y grupo de alumnos al que está dirigido y la etapa, asignatura y bloque del currículo en el que se enmarca.

4.1 Contexto de aplicación: Ciudad Educativa Municipal Hipatia FUHEM.

Hemos proyectado nuestra propuesta didáctica utilizando como referente el único centro educativo que conocemos desde el rol del docente: el Ciudad Educativa Municipal Hipatia FUHEM, dónde realizamos las prácticas de nuestro máster. Hipatia es un centro laico concertado del municipio de Rivas-Vaciamadrid que abrió sus puertas en 2011 y cuya titularidad pertenece a la Fundación Benéfico-Social Hogar del Empleado. El instituto cuenta con unos 800 alumnos, por lo que se trata de un centro de mediano tamaño y en él se ofertan, además de la Educación Secundaria Obligatoria y tres modalidades del Bachillerato, una unidad de Cualificación Profesional y un Ciclo Formativo de Grado.

La situación socioeconómica de los alumnos es también diversa. La mayoría de ellos provienen de Rivas, pero este es un municipio de población heterogénea, y las bajas tasas económicas exigidas por el centro no suponen un sesgo económico importante. La población de Rivas se caracteriza por una media edad muy baja, tasas de emigración muy altas y un umbral de pobreza disminuido. Por otra parte, cuenta en su término municipal con un importante contingente de población en riesgo de exclusión social residente en la Cañada Real Galiana.

Por su relación con el tema de nuestra unidad didáctica, resulta interesante destacar el hecho de que el instituto se encuentra situado en una zona muy alejada del centro de Madrid, aproximadamente a 25 kilómetros de trayecto en coche, y no demasiado bien comunicada. El paisaje urbano en el que se inserta es idéntico al de otros barrios nacidos en el desarrollismo, normalmente descrito por sus habitantes como monótono y vulgar, un paisaje de grandes bloques de ladrillo u hormigón aislados que se disponen entre las dos aceras de grandes avenidas, con algunos jardines de perímetro rectangular y descampados y solares sin edificar que separan el municipio de la Carretera de Valencia y del Parque Regional del Sureste.

El modelo educativo de Hipatia sigue las directrices propuestas por su entidad titular: la Fundación Beneficio-Social Hogar del Empleado. La propuesta educativa de esta entidad se caracteriza por buscar una mayor horizontalidad en la organización del centro, el uso de metodologías activas y experiencias propias de las comunidades de aprendizaje, la importancia concedida a la atención a la diversidad, y una voluntad de incluir al barrio y las familias en la vida del centro. Así mismo, en sus documentos oficiales, Hipatia se posiciona a favor de una enseñanza crítica, de conciencia ecológica y de la colectividad, de uso responsable de las TICs y de lucha por romper barreras entre los alumnos en el aula.

Las características específicas de este contexto sociocultural y espacial, así como la propuesta educativa del centro, nos sugieren una serie de puntos sobre los que creemos positivo trabajar en nuestra propuesta didáctica:

- Presencia de alumnado inmigrante en el centro: a menudo el proceso de migración conlleva para los individuos que lo experimentan sentimientos de desarraigo y añoranza. El paisaje es uno de los elementos que hacen más patente la alteridad entre el antiguo y el nuevo

lugar de residencia de estos individuos. Trabajar durante nuestra unidad el paisaje del emigrado, resultaría una buena oportunidad de reflexión para los alumnos inmigrantes y de sensibilización para sus compañeros.

- El urbanismo funcionalista de Rivas-Vaciamadrid: el barrio en el que se sitúa el centro, como la mayoría de los barrios edificados durante el desarrollismo tardofranquista, se ajusta a los postulados del urbanismo racionalista de Le Corbusier. La presencia de dicho modelo, tan criticado por los urbanistas a partir de la década de los sesenta, nos anima a incluir una reflexión sobre este tipo de paisaje urbano en nuestra propuesta.

- La Sierra de Guadarrama: es la protagonista del paisaje de la Comunidad de Madrid, en la que se inserta el municipio de Rivas-Vaciamadrid. Por la proximidad con la vida de los alumnos, así como por la presencia de esta en la vida cultural y deportiva de los madrileños, resulta un buen ejemplo de paisaje sobre el que trabajar durante nuestras sesiones.

- La proximidad de importantes museos de arte: la importancia y calidad de los museos y centros de arte del municipio de Madrid, situado a media hora del centro en transporte escolar, supone un recurso muy interesante para educar sobre la construcción cultural del paisaje.

- Uso arraigado de metodologías activas en el centro y educación ecológica: el hecho de que nuestros alumnos tengan experiencia y conocimientos previos sobre estos dos temas nos permitirá profundizar más en ellos durante el desarrollo de nuestra unidad.

4.2 Adecuación al currículo: el paisaje como elemento interdisciplinar en el currículo de la LOMCE y su presencia en la Geografía de Segundo de Bachillerato.

El contexto de aplicación de esta propuesta es la asignatura Geografía de Segundo de Bachillerato. Hablamos, por tanto, de una etapa de formación no obligatoria y en una asignatura optativa, lo que nos permitirá a la hora de proyectar nuestras sesiones un mayor grado de especificidad y una mayor madurez cultural e intelectual de nuestros alumnos. Por otra parte, este contexto formativo trae consigo también un *handicap* evidente: la prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad, de gran trascendencia para el futuro académico de nuestros alumnos. Comenzaremos por señalar algunos de los objetivos propios del Bachillerato relacionados con nuestra propuesta didáctica para después enumerar alguno de los contenidos de la asignatura sobre los que se articula dicha propuesta. Finalmente,

señalaremos una serie de ejemplos sobre la interdisciplinaridad del paisaje a través de su presencia en el currículo académico de la LOMCE, con el objetivo de conocer los conocimientos previos de nuestros alumnos sobre el paisaje.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, señala una serie de principios generales y objetivos para la etapa no obligatoria del Bachillerato (España, 2015). El Bachillerato es entendido en el Decreto como un periodo de capacitación para los estudios superiores, y por ello, se dice que debe ahondar en los contenidos de las etapas anteriores y profundizar en ellos en paralelo a la maduración intelectual y vital del alumnado. En los objetivos fijados para la etapa resulta evidente la voluntad del Decreto en señalar la puesta en práctica de los contenidos de las etapas obligatoria, haciendo hincapié en el desarrollo de una identidad ideológica por medio de ejercer el sentido crítico sobre situaciones dadas por el mundo actual valiéndose de los contenidos aprendidos durante su formación académica.

En el contexto del Bachillerato la asignatura de Geografía se oferta como materia troncal de opción en el segundo curso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pudiendo ser también elegida como una de las dos optativas en cualquiera de las tres modalidades del Bachillerato. En el apartado del Decreto correspondiente a esta asignatura, el paisaje viene referido como uno de los tres grandes temas a tratar durante el curso⁷. Aunque el currículo de la asignatura mencione en numerosas ocasiones el paisaje, es el quinto bloque de contenidos, denominado “Los paisajes naturales y las interrelaciones naturaleza-sociedad”, el que tiene a nuestro tema como objeto central y sobre el que nosotros proyectaremos nuestra propuesta didáctica. Dicho bloque se divide a su vez en los siguientes contenidos: “Los paisajes naturales españoles, sus variedades”; “la influencia del medio en la actividad humana; los medios humanizados y su interacción en el espacio geográfico”; “los paisajes culturales; aprovechamiento sostenible del medio físico y políticas favorecedoras del patrimonio natural”.

Con todo, resulta imprescindible recordar que el tema del paisaje no constituye una novedad de contenidos para nuestros alumnos, sino que este es abarcado de forma directa y

⁷La primera oración del apartado correspondiente a la asignatura en Decreto dice así: "La Geografía se ocupa específicamente del espacio, los paisajes y las actividades que se desarrollan sobre el territorio, analizando la relación entre la naturaleza y la sociedad, así como sus consecuencias." (España, 2015, p.304).

también transversal en numerosas ocasiones durante los cursos previos de su formación (Casas, 2017). El alumno de Segundo de Bachillerato ha trabajado ya sobre la dimensión física del paisaje en Biología y Geología de 1º, 3º y 4º de la ESO, así como en Biología y Geología de 1º y 2º de Bachillerato. Maneja los conceptos básicos de la geografía física y humana gracias a la Geografía e Historia de primer ciclo de la ESO, y ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre la relación entre el hombre y la naturaleza, así como sobre la importancia de la protección del medioambiente, por medio de asignaturas como Valores Éticos de 1º y 4º de la ESO, Filosofía de 4º de la ESO y Filosofía de 1º de Bachillerato. También se le presupone cierto bagaje cultural por haber cursado las asignaturas de Cultura Audiovisual de 1º de Bachillerato, Fundamentos del arte I y II de 1º y 2º de Bachillerato o Historia del Arte de 2º de Bachillerato, así como los apartados dedicados a la literatura en las asignaturas de Lengua y Literatura de primero y segundo ciclo de la ESO, reforzados por la asignatura optativa de Literatura Universal de 2º de Bachillerato.

Como se deduce de lo expuesto en el párrafo anterior, los contenidos sobre paisaje interpelan de diferentes formas el currículo de la secundaria y el bachillerato. Estos conocimientos previos juegan a nuestro favor, ya que constituyen los cimientos para una correcta educación paisajística. Esta interdisciplinariedad manifiesta en los contenidos sobre paisaje deberá estar presente en nuestra unidad didáctica con el objetivo de asentar los nuevos conocimientos sobre la trama de los ya adquiridos durante su formación académica previa.

4.3 Metodología: el arte y la cultura como recursos para la enseñanza del paisaje. Aprendizaje basado en problemas y ejercicios de alfabetización visual.

El objetivo de nuestra unidad didáctica es enseñar a comprender el paisaje a través de referentes culturales y su estudio por medio del aprendizaje basado en problemas y las estrategias de alfabetización visual. Para ello hemos seleccionado una serie de ejemplos que abarcan los diferentes aspectos del paisaje reseñados en nuestro marco teórico, siempre de acuerdo con lo pautado por el currículum de la asignatura. El arte y la literatura funcionan aquí como reflexiones acerca del paisaje y la relación del hombre con su medio, reflexiones que el alumno debe tratar de comprender mediante la combinación de dos herramientas: su bagaje académico y personal y su capacidad de analizar imágenes y documentos.

El trabajo con obras de arte nos permite así un doble nivel de análisis del paisaje: el del paisaje real que se encuentra retratado en la obra y la propia reflexión o visión que el artista lanza sobre este paisaje. Además, el trabajar sobre obras de arte nos permite nos permite comunicar a los alumnos otra faceta imprescindible del paisaje de la que hablábamos en el primer apartado: la estética.

Entre los ejemplos que expondremos durante la unidad didáctica se encuentra fotografías artísticas, obras de arte, fragmentos de obras literarias y de películas, así como una visita guiada al Museo del Prado. Nuestro modelo para analizar estos ejemplos de paisajes combina el ABP y VTS, de forma que realizaremos un análisis dividido en dos partes: un análisis formal, de observación y catalogación las formas que allí se presentan, y un segundo análisis más profundo que pretende encontrar una explicación para las mismas o dar con la solución a un problema que en ellas se plantean, yendo más allá de su apariencia visual por medio de la actividad deductiva y los conocimientos previos de geografía adquiridos por nuestros alumnos en su formación.

La primera parte del análisis será realizada a partir de los presupuesto del método *visual thinking strategies*, guiando a los alumnos por las imágenes sin intervenir en su experiencia mediante contenidos teóricos. Se trata de una toma de contacto perceptiva, en la que ellos deben aprender a leer el “texto” inscrito en las imágenes, intentando extraer de ellas la mayor cantidad de información que les sea posible. Utilizaremos el aprendizaje basado en problemas en la segunda parte del análisis, a la hora de resolver el contenido problemático que cada uno de los casos propuestos plantea, y que los alumnos deberán resolver sirviéndose de la información obtenida en la primera parte del análisis, los datos sobre el caso expuestos por el docente y los contenidos previos que conozcan sobre la materia.

4.4 Explicación de las sesiones, actividades y reparto del tiempo.

En la Tabla 1 puede observarse el planteamiento de nuestra unidad didáctica de forma esquemática. En el esquema que le sigue presentamos las diferentes competencias y contenidos marcados por el currículum de la asignatura de Geografía de Segundo de Bachillerato que trabajaremos durante las sesiones.

Tabla 1

Nº	SESIONES	METODOLOGÍA	EJEMPLOS	TIEMPO
1	¿Qué es y qué es para mí el paisaje?	DB*, CM*, ABP-VTS*	Fotografía documental	50m
2	El paisaje como recurso: económico y cultural.	CM, ABP-VTS	Fotografía artística; Land Art	50m
3	El paisaje como entorno: la dicotomía rural-urbano.	CM, ABP-VTS	Cine; Literatura	50m
4	El paisaje a través de la pinacoteca del Museo del Prado	CM, ABP-VTS	Obras de arte pictórico	2 h.
5	Evaluación y repaso de lo aprendido	DB	TICs	50 m.

* Clase Magistral, Aprendizaje Basado en Problemas, *Visual Thinking Strategies*, Debate.

- **Competencias:** Comunicación Lingüística, competencias sociales y cívicas; conciencia y expresiones culturales; competencia digital.

- **Contenidos:** “Los paisajes naturales españoles, sus variedades.”; “La influencia del medio en la actividad humana.”; “Los medios humanizados y su interacción en el espacio geográfico”; “Políticas favorecedoras del patrimonio natural”.

- **Criterios de evaluación:** 1. Describir los paisajes naturales españoles identificando sus rasgos. 3. Describir los espacios humanizados enumerando sus elementos constitutivos. 4. Relacionar el medio natural con la actividad humana describiendo casos de modificación del medio por el hombre. 5. Obtener y seleccionar información de contenido geográfico relativo a los paisajes naturales y las interrelaciones naturaleza-sociedad utilizando fuentes en las que se encuentre disponible, tanto en Internet, bibliografía o medios de comunicación social. 6. Comparar imágenes de las variedades de paisajes.

- **Estándares de aprendizaje evaluables:** 3.1. Identifica y plantea los problemas suscitados por la interacción hombre-naturaleza sobre los paisajes. 3.2. Analiza algún elemento legislador correctivo de la acción humana sobre la naturaleza. 4.1. Diferencia los paisajes humanizados de los naturales. 5.1. Selecciona noticias periodísticas o imágenes en las que se perciba la influencia del medio en la actividad humana.

4.4.1. Primera sesión: ¿Qué es y qué es para mí un paisaje?

Hemos planteado esta primera sesión como una introducción al contenido de nuestra unidad didáctica. Por ello los retos y objetivos que hemos fijado para esta primera hora de docencia apuntarán en esta dirección: acercar a nuestros alumnos al concepto central sobre el que giran nuestras sesiones: el paisaje. Para ello, como indicamos en el apartado anterior dedicado a las metodologías, intentaremos traer al aula su bagaje académico, personal y

emocional sobre nuestro sujeto de estudio. Esta primera toma de contacto nos servirá para recabar información sobre la relación que establecen nuestros alumnos con los contenidos y sus ideas previas sobre los mismos, a fin de orientar nuestra actividad docente en estas sesiones a sus conocimientos, necesidades e inquietudes.

Es por ello que los dos ejemplos seleccionados para esta primera sesión: el Macizo de Montserrat y las Fragas do Eume, únicamente inciden sobre los aspectos físicos del paisaje, con alguna mención breve a sus usos humanos. Las fotografías que nos sirven de soporte para trabajar estos dos ejemplos tienen un carácter puramente documental y no artístico, pues lo que nos interesa en esta sesión es asentar las bases de la metodología que vamos a utilizar a lo largo de la unidad didáctica sobre ejemplos que nuestros alumnos puedan comprender.

- Actividad nº1: problematización del sujeto de estudio y detección de conocimientos e ideas previas en el alumnado (15 minutos).

Un aprendizaje crítico debe comenzar por problematizar su sujeto de estudio, tomando este como algo cuestionable en sí mismo. Si aplicamos esta idea a nuestra unidad didáctica, la primera pregunta que debemos plantearnos a nosotros y a nuestros alumnos es: ¿Qué es un paisaje? Esta cuestión encabezará la primera diapositiva de nuestro PowerPoint y a partir de ella intentaremos desgranar las ideas más destacables que hemos expuesto en el marco teórico de este trabajo, que serán a su vez los cimientos de toda reflexión posterior en el aula.

Las ideas más importantes de la reflexión planteada en el marco teórico pueden resumirse en los siguientes enunciados: “el paisaje es una entidad distinta del territorio”, “el paisaje está formado por un soporte material y por unos contenidos culturales”, “el paisaje es a menudo definido como bello, tiene pues, un valor estético”, “la apreciación del paisaje depende de cada persona, es subjetiva”, “el ser humano crea nuevos paisajes por medio de la cultura (*in visu*) y a través de su acción sobre el territorio (*in situ*)”, “el paisaje tiene un valor económico, cultural y ecológico” y “el arte es el soporte predilecto para mostrar el paisaje”.

La sesión comenzará con un debate abierto sobre la cuestión ¿Qué es un paisaje? Los alumnos realizarán sus aportaciones de manera individual pidiendo el turno de palabra. El

docente actuará en él como moderador y guía, tratando de encaminar la aportación de los alumnos hacia los anunciados anteriormente planteados. La tarea del docente será la de mediar entre lo académico y lo escolar, por medio de sintetizar las ideas que surgen del grupo de alumnos en un esquema de conceptos comprensible. Las ideas clave extraídas del debate serán escritas por el docente en algún soporte visible por el grupo de alumnos. Si el docente no consiguiera extraer de este debate alguna de las siete ideas clave reseñadas en el párrafo anterior él mismo las completaría. Los alumnos deberán copiar en sus cuadernos estas ideas por ser el andamio teórico sobre el que construiremos los conocimientos adquiridos en las siguientes sesiones.

De manera complementaria al debate el profesor deberá contrastar las ideas de los alumnos con otras distintas u opuestas que lleven a los alumnos a cuestionarse su punto de vista: ¿Es cierto que solo existen paisajes naturales? ¿No puede haber un paisaje urbano que sea bello? ¿Nos gustan a todos los mismos tipos de paisajes? ¿Pueden afectar los paisajes a la economía de un país?

- Actividad nº2: Presentación de la unidad didáctica (15 minutos).

Una vez realizado el debate procederemos a presentar el tema que ocupará nuestras cinco próximas sesiones: en ellas trataremos de comprender con la mayor profundidad que nos sea posible de qué hablamos cuando hablamos de paisaje y qué papel juega este en nuestras vidas y en la sociedad en la que vivimos. Así mismo enunciaremos que la cuarta sesión consistirá en una visita guiada al Museo del Prado en la que podremos observar distintas visiones artísticas del paisaje a través de diez siglos de historia.

Dicho esto proyectaremos en nuestro PowerPoint un texto realizado por nosotros mismos que resume todas estas ideas y que el docente leerá en voz alta:

El paisaje es la manifestación sensible de los agentes culturales y naturales sobre el territorio. Esto quiere decir que, aunque las personas que estamos en esta aula conocemos el funcionamiento del ciclo del agua de forma teórica, y que incluso podríamos intentar probarlo mediante

el método científico, este se manifiesta únicamente a nuestros sentidos y a nuestra vida cotidiana por medio de los lagos, los ríos y el mar, en modo de paisajes. De la misma forma conocemos la distribución de la economía en distintos sectores, las distintas maneras de producir energía eléctrica o las consecuencias de la producción de residuos, pero solo podemos percibirlo esto a través de las grandes extensiones de campos cultivados, los molinos eólicos, el tendido eléctrico o los grandes vertederos de basura, todo esto es el paisaje.

Las novelas, películas, canciones o series de televisión que consumimos están enmarcadas en determinados territorios que juegan un importante papel en la trama y en la ambientación de las mismas. Nuestra propia vida en la ciudad o en el campo nos obliga a convivir día a día con un paisaje muy concreto, lo que tiene importantes consecuencias en nuestra vida.

En estas cinco sesiones vamos a intentar comprender entre todos la naturaleza de estos paisajes que son escenario y parte activa de nuestras vidas, intentando averiguar que nos pueden decir acerca de nuestra sociedad y nuestro modo de vida, ya que estos son a su vez causante y resultado de nuestra manera de habitar el planeta.

- Actividad nº3: análisis del paisaje mediante ABP y VTS.

Caso 1: La formación del Macizo de Montserrat (15 minutos):

Al proyectar una fotografía del Macizo Montserrat su contenido geográfico 360º proceder-tico salta a la vista: ¿De dónde han podido surgir, cuál ha sido la causa, de estas formas tan caprichosas del relieve? Antes de llegar a responder esta pregunta los alumnos realizarán un análisis de las imágenes propuestas (il. 19) siguiendo el método señalado en el apartado de metodología.

La primera parte del análisis puede resumirse en la pregunta ¿Qué veis aquí? Aunque las primeras aportaciones de los alumnos puedan resultar obvias, es tarea del docente guiar estas percepciones hacia una observación más profunda: ¿Qué textura y consistencia parece tener el terreno? ¿En qué se diferencia de una montaña común? ¿Qué diferencia de escala presenta con el hombre? Nuestro objetivo es acompañar al alumno en la adquisición de una herramienta de análisis geográfico que parta de lo visual, enseñándole a realizar las preguntas adecuadas. Una vez terminada esta primera etapa de análisis de las imágenes proyectaremos en nuestro PowerPoint, una serie de datos relevantes sobre el macizo: su localización (Bajo

Llobregat a 20 kilómetros de Barcelona); su altitud con respecto al nivel del mar (1235 metros en su pico más alto); su antigüedad (Mesozoico, 150-100 millones de años) y cuanto tardó en formarse (50 millones de años).

En la segunda fase de análisis trataremos el contenido problemático de las imágenes: ¿Cuál creéis que es el origen, cómo creéis que se formó, el Macizo de Montserrat? Los alumnos como grupo deberán entonces formular y discutir distintas hipótesis fundamentadas en su observación previa y sus conocimientos de geografía. Una vez que las principales hipótesis han sido puestas en juego el profesor dará la respuesta a la pregunta formulada, explicando el proceso de formación del Macizo de Montserrat. Para hacer más sencilla y gráfica nuestra explicación nos serviremos de un vídeo didáctico en el que se explica con claridad y ejemplos visuales la formación del Macizo⁸. Terminaremos la explicación del caso proyectando varias fotografías de Monasterio de Montserrat asentado sobre el macizo que servirá como puente entre este caso y el siguiente.

Caso 2: las Fragas do Eume y el Monasterio de San Juan de Caaveiro (15 minutos):

Con este ejemplo nos proponemos avanzar en el análisis de casos por medio de incluir el aspecto cultural del paisaje. Dando continuidad a lo expuesto sobre el Monasterio de Montserrat, analizaremos ahora un ejemplo de relación entre la actividad humana, en este caso religiosa, y el paisaje: el Monasterio de San Juan de Caaveiro situado en el Parque Natural Fragas do Eume en la provincia de A Coruña. El problema planteado por este caso es más complejo y no posee una única solución como el anterior: ¿Por qué los primeros pobladores de este monasterio eligieron un lugar tan inhóspito para establecer su centro de vida y oración?

En la primera fase de análisis el grupo de alumnos deberá describir de la manera más precisa que les sea posible, sin usar necesariamente un vocabulario especializado, los paisajes que pueden verse en las fotografías proyectadas (il. 21). El profesor incentivará la participación de los alumnos en el análisis planteando una serie de preguntas cuyas respuestas aportan información clave sobre el objeto a analizar, que en este caso es un ejemplo de bosque atlántico: ¿Qué tipo de clima crees que se da en esta localización? ¿En qué lugar de España crees

⁸ Disponible online en <https://www.youtube.com/watch?v=LAg1BatgdG8> . Último visionado 04/09/2018.

que se puede situar? ¿Qué tipo de especies vegetales son las que se muestran en la imagen? Para creer que es el origen de las formas del relieve que se muestran en las imágenes?

Una vez realizada esta descripción el docente realizará la siguiente pregunta: ¿Recordáis a qué tipo de bosque se ajustan las imágenes que estamos analizando? Una vez dadas las respuestas de los alumnos, sean estas correctas o no, el docente procederá a realizar un breve análisis de las características geográficas de las Fragas do Eume en el contexto del Bosque Atlántico. A continuación realizará otro breve comentario sobre la historia del monasterio de San Juan de Caaveiro, acompañada de alguna fotografía (il. 21). Una vez expuesta esta información plantearemos una segunda pregunta relacionada con los contenidos culturales del paisaje: ¿Por qué los primeros pobladores del monasterio eligieron una localización tan aislada para colocar su lugar de residencia? Con esta pregunta pretendemos abrir un debate que ponga fin a la primera sesión y anuncie el contenido de la segunda, que trata precisamente del paisaje como recurso económico y cultural.

4.4.2. Segunda sesión: el paisaje como recurso económico y cultural.

Caso 3: La explotación del entorno: las fotografías de Sebastião Salgado de la mina de oro de Serra Pelada, Brasil (30 minutos).

En este tercer caso trabajaremos la relación entre el hombre y el paisaje por medio del trabajo, es decir, la explotación de los recursos que el entorno nos ofrece en nuestro beneficio. Para ello nos serviremos de la serie de fotografías realizada por Sebastião Salgado en la mina de oro brasileña de Serra Pelada. El análisis que realizaremos de estas fotografías será a un tiempo geográfico y artístico, pues la intención de Salgado en ellas es precisamente realizar una reflexión sobre la relación que se establece entre el hombre y el medio en el que vive a través del trabajo. Después de realizar nuestro análisis siguiendo el método establecido en los casos anteriores, proyectaremos un fragmento de la película *La sal de la tierra* (Wim Wenders, 2014, 00:00-06:00) en la que el propio Sebastião Salgado reflexiona sobre el contenido de dichas fotografías.

En primer lugar realizaremos el análisis visual: ¿Qué podemos ver en estas imágenes? (il. 22) Para ello indicaremos a nuestros alumnos que no se fijen solamente en el conjunto, en

lo más evidente, sino en todos los detalles que puedan apreciar en ella que pudieran pasar desapercibidos a primera vista. Con el objetivo de guiarlos en su análisis podemos proyectar en nuestro PowerPoint las siguientes preguntas: ¿Cuánto crees que miden los muros de la fotografía? ¿Qué número aproximado de personas puede haber en la imagen? ¿Cómo visten estas personas? ¿A qué raza y género pertenecen? ¿En qué consiste el sistema de descenso?

Después de este análisis puramente visual realizaremos un segundo análisis sobre el significado de las fotografías y la actividad que en ellas se está llevando a cabo. De nuevo, proyectaremos algunas preguntas en nuestro PowerPoint con el objetivo de guiar a los alumnos: ¿En dónde se encuentran estos hombres? ¿Qué están haciendo? ¿En qué país o región crees que se están desarrollando estos hechos? ¿En qué momento de la historia? ¿Crees que son trabajadores, esclavos u hombres libres? ¿Cómo definirías el estilo de las fotografías? ¿Qué crees que quiere expresar en ellas el fotógrafo? ¿Te recuerdan a alguna otra escena? ¿Qué sensaciones o ideas te transmiten? En este segundo análisis, que funciona como la resolución de un problema que en este caso es el significado de una obra de arte, pretendemos que los alumnos saquen de la imagen los máximos datos posibles por medio de la actividad deductiva y los datos que esta misma nos ofrece.

Una vez recopilados los análisis de los alumnos, sintetizados y expuestos en un soporte que pueda verse desde toda el aula, como una pizarra, el docente dará una explicación teórica de las fotografías y de lo que en ellas sucede, proyectando mientras tanto otro grupo de imágenes relacionado con el anterior (il. 21). Finalmente acabaremos la actividad proyectando el susodicho fragmento en el que el autor de las fotografías explica lo que pretendía expresar a partir de ellas:

Se me pusieron todos los pelos de punta. Las pirámides, la historia de la humanidad que habíamos conseguido desarrollar. Yo había viajado a muchos sitios, ninguno como este. Barridos por los vientos que llevaban la insinuación de la fortuna, los hombres venían a la mina de oro. A nadie lo llevaron por la fuerza, pero una vez que llegaban, todos se convertían en esclavos del sueño del oro y la necesidad de mantenerse con vida. Una vez dentro, se volvía imposible irse. Cualquiera que llegaba allí por primera vez podía confirmar una visión extraordinaria y atormentada del Se me pusieron todos los pelos de punta. Las pirámides, la historia de la humanidad que habíamos conseguido desarrollar. Yo había viajado a muchos sitios, ninguno como este. Barridos por los vientos que llevaban la insinuación de la fortuna, los hombres venían a la mina de oro. A nadie lo llevaron por la fuerza, pero una vez que

llegaban, todos se convertían en esclavos del sueño del oro y la necesidad de mantenerse con vida. Una vez dentro, se volvía imposible irse. Cualquiera que llegaba allí por primera vez podía confirmar una visión extraordinaria y atormentada del animal humano: miles de hombres esculpidos por barro y sueños. Todo lo que se podía escuchar eran murmullos y gritos silenciosos, el roce de palas impulsadas por manos humanas, ni una pizca de máquina. Era el sonido del oro que hace eco a través del alma de sus perseguidores.”Wim Wemders, 2014, 00:00-06:00).

Damos por finalizado el ejercicio dando la oportunidad a los alumnos de hacer un último aporte sobre las fotografías y el discurso del autor.

Caso 4: El paisaje como recurso cultural “Campo de relámpagos” de Walter de María (10 minutos).

“Campo de relámpagos” es una obra de arte perteneciente al movimiento artístico surgido en los años 60 en los EEUU denominado Land Art. El Land Art, como explicamos en nuestro marco teórico, es la última expresión del género del paisaje en la Historia del Arte: en él, el artista, en vez de representar el paisaje a través de un soporte artístico clásico, como el lienzo, la escultura o el vídeo, crea o modifica paisajes ya existentes. Walter de María es uno de los mayores exponentes de esta corriente y una de sus obras más reconocidas es *Campo de Relámpagos* (1977). La obra de Walter de María consiste en la colocación de cuatrocientos postes de acero pulido de entre cuatro y ocho metros de altura separados entre ellos por intervalos iguales en una cuadrícula de dos kilómetros cuadrados en una llanura de alta actividad tormentosa. El resultado de esta acción sobre el territorio es la creación de una tormenta eléctrica artificial, que los espectadores observaran desde una cabaña cercana al campo.

La primera parte del análisis, consiste, como en los demás casos, en la observación de una serie de fotografías sobre la obra de arte (il. 18). La imagen es esta vez muy sencilla: una gran llanura en la que se sitúan numerosos postes cilíndricos sobre los que se descarga una tormenta. Es por ello que analizaremos a un tiempo los elementos visuales de la imagen y su contenido problemático. ¿Qué está sucediendo en estas imágenes? ¿Cuál es el propósito de situar estos postes blancos en un campo de relámpagos? Una vez apuntadas en un soporte visible dichas soluciones al problema pasaremos a explicar la obra de arte y su significado. A continuación proyectaremos una serie de fotografías y una breve explicación de las siguientes

obras de Land Art: *Costa envuelta* (1969), Christo y Jean-Claudde; *Spiral Jetty* (2005), Robert Smithson y *Piedras* (1986), Richard Long.

4.4.3. El paisaje como entorno: la dicotomía rural-urbano.

• Caso 5: El paisaje urbano a través de *Baraka* (30 minutos).

El objetivo de esta actividad es poner en práctica los conocimientos previos del alumno sobre la economía y el paisaje urbano a partir de un visionado crítico de una secuencia cinematográfica. Nuestro criterio para seleccionar estas escenas son la claridad, simplicidad e impacto de lo expuesto en ellas con respecto a la vida en las grandes ciudades. En esta actividad, a diferencia de las anteriores, dividiremos a nuestros alumnos en grupos de unos 4 o 5 integrantes, lo que daría una media de entre cuatro y cinco grupos por aula. Estos grupos pueden encontrarse ya formados desde sesiones previas, o bien permitir que se formen grupos espontáneos en el momento.

En primer lugar se pide al grupo de alumnos que presten atención a una serie de escenas cinematográficas relacionadas con el paisaje urbano que van a ser proyectadas en la pantalla. Les informaremos de que el ejercicio consistirá en realizar un análisis crítico de estas escenas, por lo que es conveniente que tomen notas de lo que consideren más relevante de su visionado. A continuación se procederá a reproducir un fragmento de 10 minutos de la película *Baraka* (Fricke, 1992, 0:42-0:51) en el que pueden observarse escenas de la vida urbana en distintas ciudades (San Pablo, Brazil; Nueva York; EEUU y Tokyo, Japón) en contraposición con grabaciones de la cadena productiva de varios tipos de fábrica (JVC Yokosuka, Tokyo; NMB Keyboard Factory, Bang Pa-In y una fábrica de pollos de un país asiático)⁹. Todos los cortes de vídeo fueron acelerados durante el montaje de la película, de modo que puede apreciarse la estela del movimiento de las personas y los vehículos que recorren estos el paisaje.

Una vez visionadas las escenas cada uno de los grupos comenzará a realizar su análisis particular siguiendo un proceso dividido en tres etapas: 1. Observación y lectura de las escenas cinematográficas; 2. Ejercicio de análisis y búsqueda de significado de las imágenes; 3.

⁹ Película disponible online en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=heJmw-Dsp0A> . Última visualización 5/9/2018.

Aplicación de lo aprendido a los conocimientos generales sobre paisaje urbano. Cada grupo debe tener al menos dos roles asignados entre sus miembros: un apuntador, que debe encargarse de recopilar con brevedad las ideas surgidas del grupo tras cada una de las tres etapas de análisis, y un portavoz, quien se encargará de hacer llegar las reflexiones de su grupo a través de las notas del apuntador al resto del aula en el debate que pone fin a la actividad.

La primera etapa, dedicada a la observación y la recopilación de datos, constituye una aproximación a las imágenes puramente formal, antes de adentrarnos en su significado; lo que en Historia del Arte se denomina una descripción preiconográfica de las imágenes. La pregunta central que se debe contestar en esta fase del análisis, con la mayor precisión posible, es la siguiente: ¿Qué se muestra y cómo se muestra en las escenas? De nuevo, con el objetivo de guiar al alumno, proyectaremos en nuestro PowerPoint algunas preguntas sobre las que pueden trabajar: ¿En qué ciudades o países se desarrollan las escenas? ¿Qué elementos propios de la naturaleza podemos observar en ellas y que uso se les da? ¿Qué tipo de actividades desarrollan las personas y animales que aparecen en ellas? ¿De qué modo se mueven por el espacio? Dedicaremos 5 a que contesten las preguntas; mientras tanto proyectaremos de nuevo las escenas.

En segundo lugar realizaremos un análisis de los significados de la imagen: ¿Qué pretende comunicarnos el cineasta con estas escenas? Y ¿Qué sensaciones o ideas nos transmiten? Para ayudarles a responder estas cuestiones proyectaremos de nuevo en nuestro PowerPoint algunas otras preguntas que pueden guiarles en su análisis: ¿Qué pretende dar a entender el director de la película al intercalar las escenas de las fábricas con las de los transeúntes urbanos? ¿En qué se diferencian los paisajes mostrados de un paisaje natural o con baja actividad humana? ¿Definirías como caóticas o como ordenadas las escenas mostradas? ¿Qué tipo de formas geométricas dominan las imágenes? ¿En qué se diferencian de las naturales? ¿Consideras lo que estamos viendo como un paisaje? ¿Por qué? ¿Te parece bello este paisaje? A esta segunda fase de análisis dedicaremos aproximadamente 5 minutos.

Por último, los alumnos deberán relacionar los contenidos analizados con sus conocimientos y vivencias previas bajo la pregunta; ¿Qué tipo de medio es el medio humano? Para ayudarles a responder esta pregunta volveremos a proyectar en nuestro PowerPoint otro cuestionario: ¿Te recuerdan las escenas de la película a alguna parte de tu ciudad? ¿Qué tipo de actividades humanas dan forma a la vida en la ciudad? ¿Condiciona el medio a las personas que

lo habitan o la vida de las personas condiciona las formas de los paisajes urbanos? ¿Por qué? Intenta definir con un enunciado breve lo que te sugieren este tipo de escenarios. A esta tercera fase de análisis dedicaremos aproximadamente 5 minutos.

La última parte de la actividad consiste en un debate entre grupos en el que el docente actuará como mediador para contrastar las diferentes posturas que puedan surgir entre ellos. Al comienzo del mismo el portavoz de cada grupo resumirá las ideas resultantes del análisis realizado por sus compañeros; mientras tanto el docente apuntará las ideas surgidas que más le interesé trabajar en el aula. Una vez que cada portavoz haya terminado de realizar su aportación el docente abrirá un turno de palabra para cualquier alumno que quiera rebatir alguna de las aportaciones de sus compañeros o hacer la suya propia. Finalmente el docente realizará de forma abierta a todo el grupo un cuestionamiento o aportación sobre las cuestiones que considere pertinentes, según lo expuesto por cada portavoz, con las posibles réplicas del alumnado. La actividad se cerrará con una breve conclusión del profesor que resuma en pocas palabras las ideas que considere en ellas más relevantes. A este debate y conclusión de la actividad le dedicaremos 7 minutos.

Caso 6: “Walden” de David Thoreau (20 minutos)

En contraposición a las escenas presentadas en el caso anterior utilizaremos como ejemplo del paisaje rural o natural, algunos fragmentos del libro *Walden* escrito por el autor norteamericano David Thoreau a mediados del siglo XIX, que tiene por tema los dos años en que el autor residió en una cabaña en un bosque de Massachusetts en contacto con la naturaleza.

Comenzaremos el ejercicio proyectando en la pantalla tres fotografías: una del propio David Thoreau, otra de la réplica de su cabaña situada en Walden Pond, Massachusetts, y una última de uno de los paisajes que probablemente contemplo Thoreau durante los años de *Walden*. A partir de esta diapositiva comenzaremos a relatar la historia de David Thoreau, qué le llevó a mudarse a los bosques y qué descubrió una vez allí. Una vez reseñada esta nota biográfica pasaremos a proyectar varios fragmentos de la obra *Walden*. Algunos de estos cinco fragmentos son descripciones de paisajes y otras reflexiones acerca de la vida en la naturaleza. Serán leídos en voz alta por un alumno voluntario.

Fui a los bosques porque quería vivir deliberadamente —escribe—, enfrentar sólo los hechos esenciales de la vida, y ver si no podía aprender lo que ella tenía que enseñar, no sea que cuando estuviera por morir descubriera que no había vivido. No quería vivir lo que no fuera la vida; ¡es tan hermoso el vivir!; tampoco quise practicar la resignación, a no ser que fuera absolutamente necesaria. Quise vivir profundamente y extraer toda la médula de la vida, vivir en forma tan dura y espartana como para derrotar todo lo que no fuera vida, cortar una amplia ringlera al ras del suelo, llevar la vida a un rincón y reducirla a sus menores elementos, y si fuera mezquina, obtener toda su genuina mezquindad y dar a conocer su mezquindad al mundo, o si fuera sublime, saberlo por propia experiencia y poder dar un verdadero resumen de ello en mi próxima salida (Walden, 2013, p.17)

A veces, en una mañana de verano, habiendo tomado mi acostumbrado baño en el lago, me sentaba en mi soleado umbral, desde que salía el sol hasta el mediodía, transportado a un sueño en medio de los pinos y nogales americanos y zumaques, en soledad y tranquilidad no alteradas, mientras las aves cantaban alrededor o revoloteaban sin ruido a través de la casa, hasta que recordaba la marcha del tiempo por el sol que daba sobre mi ventana occidental, o el ruido del carro de algún viajero en la distante carretera. En esos lapsos, yo crecía como el maíz en la noche y eran mucho mejores que cualquier obra manual. No eran tiempos sustraídos de mi vida, sino ratos muy superiores a los que me permitía corrientemente. Comprendí lo que los orientales entienden por contemplación y abandono del trabajo. En su mayor parte no me daba cuenta de que pasaban las horas. (Walden, 2013, p.35)

Mientras me siento en la ventana esta tarde estival, los gavilanes giran alrededor de mi descampado; la velocidad de las palomas salvajes volando de a dos o de a tres frente a mí, o paseándose inquietas sobre las ramas del pino blanco que está detrás de mi casa, confiere su voz al aire; un halcón marino se sumerge en la brillante superficie del lago y saca un pez; un visón se desliza ante mi puerta y se apodera de una nana junto a la costa; el junco está inclinándose bajo el peso de los pajaritos que revolotean de aquí para allá; y durante la última media hora, he oído el traqueteo del tren, muriendo por momentos para dejarse oír de nuevo, al igual que el redoble de la perdiz, llevando viajeros de Boston hacia el campo.

Las lagunas White y Walden son grandes cristales en la faz de la Tierra, Lagos de Luz. Si estuvieran siempre heladas y fueran lo bastante chicas para poder ser empuñadas, serían probablemente transportadas por esclavos a fin de adornar, como piedras preciosas, las frentes de los emperadores; pero como son líquidas y extensas, y están sujetas por una eternidad a nosotros y a nuestros herederos, no las apreciamos y corremos, en cambio, tras el diamante de Koinoor. Son demasiado virginales para tener un valor en el mercado; no contienen dinero alguno. ¡Cuánto más bellas son ellas que nuestras vidas, cuánto más transparentes que nuestros caracteres! ¡Jamás hemos aprendido de ellas bajeza alguna! ¡Cuánto más bellas que el lodazal situado ante la puerta del campesino, en el que nadan sus patos! Aquí llegan los patos salvajes. La Naturaleza no tiene un habitante humano que la aprecie. (Walden, 2013, p.31)

He viajado bastante por Concord; y en todas partes, en tiendas, oficinas y campos, los habitantes me han parecido estar haciendo penitencia en mil formas extraordinarias. Los doce trabajos de Hércules eran insignificantes comparados con los que mis vecinos se han empeñado en realizar; porque aquellos eran solamente doce y tenían un fin, pero yo nunca he podido ver que estos hombres hayan matado o capturado algún monstruo o terminado una labor. No tienen un amigo como Yolas que queme la raíz de la cabeza de la hidra con un hierro candente, sino que tan pronto como una cabeza es aplastada, surgen dos más surgen. (Walden, 2013, p.9)

El análisis en esta ocasión será realizado a partir de fragmentos literarios. Al finalizar la lectura de cada uno de estos fragmentos el docente pedirá opiniones o aportaciones acerca de lo leído para poner en común lo que cada uno piensa de estos textos. Al acabar la lectura de todos los fragmentos se abrirá en clase un debate bajo la pregunta ¿Qué diferencias encuentras entre lo descrito por Thoreau en estos fragmentos y las escenas que hemos visto en el ejemplo anterior?

4.4.4. Cuarta sesión: salida de estudios al Museo del Prado.

Nuestra salida al Museo del Prado pretende ser un itinerario geográfico a través de representaciones pictóricas del paisaje a lo largo la historia. Las obras expuestas en las salas del Museo del Prado nos permitirán abarcar el desarrollo histórico de la mentalidad paisajística en el mundo occidental desde su génesis a finales de la Edad Media hasta el siglo pasado. Es necesario recordar que nuestro interés no es la Historia del Arte, sino el paisaje y su construcción cultural y es por ello que la visita que hemos proyectado se encuentra ordenada por conjuntos de obras que comparten un mismo concepto del paisaje y que reinciden sobre temas trabajados durante las sesiones previas. Nuestro objetivo principal en esta sesión es mostrarles a los alumnos la dimensión histórica y cultural del paisaje a través de su desarrollo como tema en la Historia del Arte¹⁰.

¹⁰ Adjuntamos en el anexo de ilustraciones un plano del Museo del Prado en el que puede verse con mayor claridad el recorrido a seguir en la visita (Ilustración x).

Introducción a la visita (10 minutos)

Antes de comenzar la visita en el interior del museo, situados con nuestros alumnos en la plaza frente a la Puerta de Jerónimos, procederemos a relatarles con brevedad, ya que no es el tema de nuestra visita, la historia de la fundación del Museo del Prado, las características de su colección, la proveniencia de la mayoría de sus obras y su importancia a nivel internacional. Esta introducción nos sirve para situar a nuestros alumnos en la entidad que van a visitar esa mañana, dotándola de relevancia y prestigio con el objetivo de que ellos adopten en su mirada una mayor consideración con respecto a las obras expuestas.

Así mismo procederemos a señalar una serie de normas básicas que deberán seguir para realizar la visita al museo y presentaremos el itinerario a visitar, dividido en dos bloques de cuarenta minutos de duración con un descanso de quince minutos entre ellos. Por últimos haremos hincapié en que la visita será interactiva, de modo que cualquier aportación o pregunta por su parte será favorable a la misma.

Bloque 1 (40 minutos)

La Edad Media: la naturaleza y el paisaje como símbolos de lo sagrado.

· El Pecado Original. Pintura mural de la ermita de la Vera Cruz de Maderuelo; Siglo XII. Pintura al fresco sobre revestimiento mural trasladado a lienzo, 203 x 207 cm. Sala 051C.

Comenzaremos nuestro recorrido partiendo de esta pintura mural de estilo románico, de factura mucho más arcaica que el resto de obras que analizaremos durante la visita. Esta obra se encuentran en una sala junto con otras pinturas murales románicas trasladadas al lienzo, por tanto, lo primero que cabe destacar de ellas es su procedencia: iglesias románicas castellanas de hace novecientos años situadas en un mundo y paisaje completamente distinto al nuestros. El punto de partida de nuestro recorrido se encuentra definido por una pregunta directa a nuestros alumnos: ¿Significan lo mismo la naturaleza y el paisaje para un campesino de la Edad Media que para nosotros?

Las tres ideas clave para diferenciar nuestra visión del paisaje de la del autor de estas pinturas y sus contemporáneos son su comprensión de la naturaleza como materia de trabajo y sustento, como hábitat agresivo e inhóspito, todavía no dominado del todo por el ser humano

y como ejemplo del mundo salvaje alejado de la esfera sagrada de la religión cristiana. Una vez destacadas estas ideas claves pasaremos a ejemplificarlas en estas dos obras. En la primera de ellas, *El pecado original*, se muestra este mito relatado en el libro veterotestamentario del Génesis, una de las narraciones bíblicas más arraigadas en nuestra cultura. En él podemos encontrar el que será el símbolo de la naturaleza durante el Medievo: el Jardín del Edén, una naturaleza ordenada, separada de un exterior inhóspito y amenazador, reflejo de la divinidad y a su vez causa de la tentación, simbolizada aquí por medio del árbol, la manzana y la serpiente; esta es la única naturaleza en la que el hombre y el artista se siente a salvo, la única que puede ser paisaje.

2. El renacimiento italiano: la naturaleza y el paisaje como reflejo del mundo celestial en el mundo material.

- Fra Angelico. La Anunciación. 1425 - 1426. Témpera sobre tabla, 190,3 x 191,5 cm. Sala. 056B.
- Antonello de Messina. Cristo muerto sostenido por un ángel. 1475 - 1476. Técnica mixta sobre tabla, 74 x 51 cm.. Sala 056B.
- Sandro Boticelli. Escena de la historia de Nastagio degli Onesti. 1483. Técnica mixta sobre tabla, 82,3 x 139 cm. Sala 056B.

Al situarnos frente a la primera de estas tres obras, *La Anunciación* les pediremos a nuestros alumnos que nos hablen de la escena desarrollada en su paisaje ¿De qué creéis que se trata? ¿Cómo se representa en ella la naturaleza? Una vez resuelta la primera pregunta sabremos que en esta obra se narra el mismo relato que vimos en la sala de la pintura románica, pero esta vez el tiempo del relato es un poco posterior: tras morder la manzana Adán y Eva son expulsados del Jardín del Edén. ¿En qué se diferencia pues la representación del paisaje en esta obra y el mural románico? Sin lugar a dudas en esta segunda representación sí interesa la belleza de las formas del paisaje, aunque estas vengan a representar una idea religiosa: la del paraíso. Si reparamos en la representación de la escena nos daremos cuenta de que los elementos vegetales son representados por separado, de forma independiente, como si fuera una colección de objetos sobre una alfombra de flores. La naturaleza es para Fra Angelico un escenario para enmarcar la historia sagrada, o en todo caso un bello adorno, pero no tiene interés por sí misma como tema.

En el caso de *Cristo muerto sostenido por un ángel* sucede lo mismo. El canon estético para el paisaje sigue siendo el modelo paradisiaco: aquí no vemos ningún rastro de la naturaleza amenazante y caótica de los paisajes de bosques profundos o altas montañas, sino praderas apacibles acompañadas de lomas redondeadas. Sin duda la sensación más valorada por el paisajista del renacimiento es la placidez y la serenidad de los parajes descritos. En esta obra el cuerpo y la anatomía humana son representados con gran monumentalidad, otorgándoles mucha más importancia que al propio paisaje, en un segundo plano, cuya función principal es otorgar luminosidad a la escena. Durante muchos siglos, e incluso hasta hoy en cierta manera, el modelo de la naturaleza tranquila o paradisiaca dominará el gusto popular.

La obra de Botticelli, *Escena de la historia de Nastaglio degli Onesti* por su parte, refuerza todavía más esta representación armónica de la naturaleza. El pintor renacentista plantea la composición del paisaje de esta obra bajo la idea de ritmo y musicalidad, como es evidente en la forma en que dispone los árboles. Se trata de una representación idealizada e irreal de la naturaleza, como si el artista quisiera ajardinar en sus obras los paisajes naturales, ordenándolos y rechazando todo lo que hay en ellos de amenazador u oscuro. A través de esta obra podemos ver con claridad como la cultura, representada aquí por el gusto de los artistas renacentistas por el arte clásico, su medida y la proporción de sus formas, es la que transforma el paisaje y nuestra forma de mirarlo. El paisaje ha pasado de ser un símbolo de lo religioso a convertirse en un decorado, una forma idealizada de la naturaleza al servicio de la belleza del arte.

3. El renacimiento nórdico: la naturaleza y el paisaje como símbolo del pecado y la progresiva laicización del tema.

· Hieronymus Bosch (el bosco). Tríptico del Jardín de las Delicias. Hacia 1490-1500, óleo sobre tabla, 220 x 389 cm. Sala 056A.

· Joachim Patinir. Paisaje con san Jerónimo. 1516 - 1517. Óleo sobre tabla, 74 x 91 cm. Sala 055A.

En los Países Bajos se desarrolla, de forma paralela al renacimiento en Italia, un nuevo modo de entender y representar el paisaje. Si bien los paisajistas del renacimiento nórdico tienen en común con los artistas italianos una visión de la naturaleza bajo el modelo del jardín

paradisiaco, en este caso se añade otros dos elementos a la descripción de paisajes: la fantasía y la visión panorámica.

Situados frente al *Tríptico del Jardín de las Delicias*, señalaremos la escena que ocupa el primer registro. Nos encontramos por tercera vez en la visita con el relato de Adán y Eva, esta vez en el momento de la creación. El escenario en el que se desarrolla la escena, secundario en el caso de la obra de Fra Angelico e inexistente en la pintura románica, aquí se vuelve crucial: el artista se recrea en el paisaje y los animales reales e imaginarios que lo habitan. Se trata de una visión de la naturaleza imaginada, contrapuesta al mundo y a la relación de trabajo con la tierra que tenía un campesino del siglo XV, momento de creación de la obra. Después de hacer esta breve explicación pedimos a nuestros alumnos que realicen el siguiente ejercicio de imaginación: deben intentar imaginar los paisajes de la obra desprovistos de figuras. Les preguntamos entonces qué sensaciones les comunica ese paisaje, como se sentirían habitándolo. Por medio de este ejercicio pretendemos conseguir que el alumno consiga aislar elementos de una misma imagen.

El paisaje que observamos en los dos primeros registros de esta obra del Bosco puede definirse como idílico, sereno, desprovisto de amenazas y de caos; estamos ante uno de los mejores ejemplos del modelo de naturaleza domesticada derivada del mito del Edén. Pero a diferencia de los casos anteriores el artista pone en juego un elemento importantísimo: la visión panorámica, mediante la utilización de un punto de vista elevado y la construcción de un horizonte. Estos dos elementos, aquí innovadores, irán asentándose en la mirada y las obras de los artistas europeos como veremos en las obras posteriores. Por otra parte, el tercer registro parece anunciar por medio de la recreación pictórica del infierno, un paisaje opuesto a la serenidad propia del jardín paradisiaco, que como veremos será retomada por los artistas románticos del siglo XIX; hasta entonces los ejemplos de paisajes nocturnos, amenazadores o terroríficos serán mínimos y casi siempre ligados a los temas religiosos del pecado y el infierno.

En la siguiente sala nos encontramos con tres ejemplos del que suele considerarse como el primer paisajista de la tradición pictórica europea: Joachim Patinir. Patinir era conocedor de la tradición pictórica flamenca y de la obra de su compatriota el Bosco. Probablemente su mayor aporte a la historia de la pintura es la reducción de la figura humana en sus obras para dar una mayor importancia en ellas al paisaje. En el *Paisaje con san Jerónimo* podemos ver como el

ejercicio imaginativo que realizamos con el tríptico de el Bosco es aquí innecesario: el paisaje parece importar mucho más que las figuras e incluso, que el relato religioso que se está siendo narrado en el lienzo.

Es necesario en este punto aclarar el contexto histórico: el auge de la burguesía y las ciudades en estas regiones del norte, aseguraba una situación de alejamiento y de dominio de la naturaleza. Solo a partir de este extrañamiento y falta de peligro el hombre puede mirar el paisaje como algo bello.

→ Descanso de 15 minutos: en este descanso los alumnos podrán hablar entre ellos, sentarse o pasear por las salas del museo sin alejarse demasiado y sin molestar al resto de visitantes. Nos reuniremos todos de nuevo en la última sala que hemos visitado.

Bloque 2 (40 minutos)

4. El paisaje durante el siglo XVII: la entrada de la luz en el paisaje.

· Swanevelt, Herman Van. Paisaje con San Francisco en meditación. 1634 - 1639. Óleo sobre lienzo, 145 x 215 cm. Sala 080.

· Moomper II, Joost de. Paisaje de mar y montañas. Hacia 1623. Óleo sobre lienzo, 174 x 256 cm. Sala 080.

Situados frente al *Paisaje con San Francisco en meditación*, pedimos a los alumnos que se fijen en qué lugar ocupa en la obra San Francisco. Este óleo es más un paisaje que una escena religiosa: el propio santo, ataviado con una túnica de color tierra, se confunden con las rocas del acantilado a su espalda. Este óleo da el paso entre las obras de arte que se sirven del paisaje como entorno para sus narraciones y las obras que son enteramente un paisaje. San Francisco es un santo que se caracteriza entre otras cosas por su condición de ermitaño, su voto de pobreza y su relación directa con la naturaleza. En esta obra se pretende recrear la vida del hombre que habita en la naturaleza.

En esta obra puede observarse otra característica fundamental que la diferencia de los paisajes vistos con anterioridad: la luz es ahora un elemento fundamental en la recreación del

espacio. La luz aporta al paisaje dinamismo y espacio, permite que los diferentes elementos del territorio formen parte de una misma visión: los unifica. La naturaleza ya no es tratada en esta obra, como si sucedía en el caso de el Bosco o Fra Angelico, como un conjunto de objetos unidos sobre un terreno, ahora estos objetos están bañados por una luz común. La recreación de la luz será de aquí en adelante una de las tareas más complejas de realizar por los nuevos artistas, que verán en ella un magnífico recurso expresivo. En esta obra, San Francisco en primer plano permanece en la penumbra de la meditación, fundiéndose con el paisaje, mientras que al fondo el pintor se permite mostrar otras tierras distantes bañadas por una luz mucho más clara.

En el caso de *Paisaje de mar y montañas* nos encontramos con una obra que ya pertenece por completo al género “paisaje”. En ella su autor solo pretende reflejar la belleza de un paisaje, sin ningún tipo de narrativa o simbolismo religioso, simplemente una serie de personajes realizando tareas anecdóticas propias de la vida cotidiana. En esta obra vemos además como la mirada del pintor alcanza una mayor lejanía, situando al espectador a vista de pájaro sobre una gran extensión de terreno. Se trata de un paisaje ciertamente idealizado, pero ahora es más similar a la Arcadia de Virgilio que al Edén Bíblico; el modelo del artista ya no es un relato mitológico sino la geografía de su propio país con cierto grado de idealización.

5. El romanticismo: el paisaje subjetivo y la estética de lo sublime en las pinturas negras de Goya.

- Francisco de Goya y Lucientes. *Asmodea*. 1820 - 1823. Técnica mixta sobre revestimiento mural trasladado a lienzo, 127 x 263 cm. Sala 067.
- Francisco de Goya y Lucientes. *Las parcas (Átropos)*. 1820 - 1823. Técnica mixta sobre revestimiento mural trasladado a lienzo, 123 x 266 cm. Sala 067.
- Francisco de Goya y Lucientes. *La romería de san Isidro*. Sala 067. 1820 - 1823. Técnica mixta sobre revestimiento mural trasladado a lienzo, 138,5 x 436 cm. Sala 067.
- Francisco de Goya y Lucientes. *Perro semihundido*. 1820 - 1823. Técnica mixta sobre revestimiento mural trasladado a lienzo, 131 x 79 cm. Sala 067.

En el ciclo de las pinturas negras de Goya podemos observar las características propias del paisaje romántico en todo su esplendor: la intención de transmitir emociones a través de él, el uso dramático de la luz y el gusto por temas tenebrosos propios de la estética de lo sublime.

Una vez entramos en la sala en que se expone esta serie preguntamos a nuestros alumnos: ¿Qué es lo que más os llama la atención de estos paisajes? ¿Qué diferencia encontráis con respecto a las obras anteriores? ¿Resultan agradables de mirar o de habitar en ellos? Una vez cotejadas sus respuestas con las características antes mencionamos, expondremos las circunstancias vitales que Goya atravesaba en esta década 1820 (vuelta de Fernando VII, viudedad, mudanza a la Quinta del Sordo, enfermedad crónica, caída en desgracia de su reputación). Analizaremos a continuación las cuatro obras de la serie seleccionadas.

En el primer caso, *Asmodea*, nos encontramos con un paisaje sin referentes reales, inventado por el propio artista. En él, como en los demás casos, domina el color ocre y el dorado, incluso para el cielo, y la vegetación. Este paisaje es más propio de un sueño o pesadilla que de la realidad: ¿Se trata del ejército de los liberales huyendo hacia el peñón de Gibraltar? ¿Quiénes son los dos personajes levitando en primer plano? Esta obra guarda muchas similitudes con *Las parcas*: en ambos la idea de belleza parece omitirse a favor de provocar una emoción en el espectador. El paisaje de esta segunda obra es igual de desolador; si bien esta vez se trata de un paisaje con montañas y lagos este ha sido recreado de forma muy distinta a los paisajes de montaña vistos con anterioridad, todo lo que había allí de serenidad aquí parece desolado.

En la *Romería de San Isidro* el paisaje parece acompañar a las emociones de los personajes representados. No es en ningún caso una recreación realista de una romería en San Isidro, sino de la percepción subjetiva que Goya tenía de este evento en relación a sus vivencias y la situación del país, y para ello el artista se sirve de la creación de este paisaje imaginario. En menos de una década Goya había pasado de ser el pintor de la corte, retratista de la vida de los palacios, a pintar esta clase de escenas. En el primer caso era un pintor a sueldo de temas elegidos por su mecenas y ahora parece hacer arte para sí mismo, un rasgo especialmente significativo por anunciar una de las características más importantes del arte contemporáneo.

El paisaje de *Perro semihundido*, es sin duda el más destacable de toda la sala en cuanto a su paisaje, pues funciona de puente entre el subjetivismo del paisaje romántico y los

procesos de abstracción en la pintura de comienzos del siglo XX. En esta obra ya no interesa mostrar las formas del relieve, solamente una serie de colores bastante irreales. El paisaje ya no interesa como símbolo ni como lugar bello, sino como trama de colores por medio de la cual el artista puede expresar sus ideas y sentimientos.

7. El realismo y el impresionismo: el paisaje como deleite.

· Rico Ortega, Martín. Lavanderas de La Varenne, Francia Hacia 1865. Óleo sobre lienzo, 85 x 160 cm. Sala 063A.

· Beruete, Aureliano de. Orillas del Manzanares. Otoño. 1910. Óleo sobre lienzo, 66,5 x 95 cm. Sala 060A.

· Sorolla y Bastida, Joaquín, Chicos en la playa. 1909. Óleo sobre lienzo, 118 x 185 cm. Sala 060A.

La última etapa de la visita está dedicada a paisajistas nacionales de la corriente realista y del impresionismo. Se trata de la última forma que toma el paisaje antes del proceso de abstracción y deconstrucción del mismo a causa de los movimientos de vanguardia surgidos durante el siglo XX. Tras el subjetivismo y dramatismo del paisaje romántico la corriente realista toma el paisaje tal como es.

En las *Lavanderas de La Varenne, Francia*, de amplias dimensiones, podemos observar esta ausencia de dramatismo o intencionalidad: el pintor solo muestra aquí una escena cotidiana con un paisaje sin más pretensiones que la estética. La propia escena basta para justificar el cuadro. Las figuras humanas están incluidas por completo en el paisaje, representándolas el pintor de espaldas para no acaparar demasiado protagonismo y en una secuencia rítmica muy estudiada. El caso de *Orillas del Manzanares* es distinto, en esta obra el color es más importante que el propio realismo: el artista prefiere en ella resaltar la impresión visual que el paisaje le produce que realizar una descripción realista del entorno. Para ello se sirve de una pintura muy empastada, de colores muy puros y grandes pinceladas. Vemos aquí un nuevo giro del paisaje: ahora el territorio ya no interesa al pintor por sí mismo, sino por las sensaciones que pueda producir, lo que le lleva a apartarse cada vez más del realismo, de la descripción topográfica de la vista que tiene delante, para reflejar solamente mediante formas y colores los efectos que puede producir este sobre el ánimo del espectador, como podemos observar en este lienzo de Beruete. Esta desintegración de los elementos del paisaje a favor de su valor puramente formal, de líneas y colores, es un importante precedente para el proceso de

abstracción del arte iniciado a principios del siglo XX y comienza con los impresionistas franceses del XIX, quienes se encontraban desencantados con el realismo pictórico a causa de la fotografía y habían aprendido las técnicas necesarias para pintar los paisajes al aire libre, captando su espontaneidad y la luz del momento.

El conocido *Chicos en la playa* de Soroya (il. X), reincide en las cuestiones anteriormente señaladas. Soroya se interesa por encima de todo en plasmar la luz, consciente de que esta es el origen de toda visión. Para ello elige un tema cotidiano, desprovisto de significado: el impresionismo es un arte fundamentalmente hedonista que se recrea en la belleza de los paisajes y las escenas cotidianas que en ellos tienen lugar. Soroya se recrea aquí en los brillos y las texturas del agua, la arena y los cuerpos desnudos de los niños, así como en sus sombras, reduciendo la clásica perspectiva panorámica con el horizonte al fondo por un encuadre más modesto, intimista e interesado en los detalles.

Reflexión final, debate y despedida (15 minutos)

Situados como al comienzo de nuestra visita en la Plaza de los Jerónimos, procederemos a poner fin a nuestro itinerario con una breve conclusión en la que trataremos de abrir un debate entre los alumnos, para finalmente despedirnos del Museo y volver al centro escolar.

Durante nuestro recorrido de las salas del Museo del Prado hemos podido observar algunos de los paisajes más importantes de la tradición pictórica europea. En un recorrido que abarca casi ocho siglos pudimos ver como la mirada que el hombre lanza a la naturaleza va cambiando y como esto se refleja en las obras de arte. Finalizaremos la visita abriendo un debate informan por medio de las siguientes preguntas: ¿Cuál ha sido el paisaje que más os ha llamado la atención? ¿Qué obra de arte os ha gustado más y por qué? ¿Qué visión del paisaje se os aproxima más a la actual?

4.4.5 Repaso de lo aprendido durante las sesiones, ejercicio de evaluación y entrega del cuestionario de evaluación de la unidad didáctica.

- Actividad nº1: ejercicio de evaluación: búsqueda y análisis de un paisaje (40 minutos)

Esta última sesión será realizada en el aula de informática del centro y consistirá en una búsqueda digital y análisis de un paisaje, siguiendo uno de los temas propuestos por el docente. Con ella pretendemos asentar los conocimientos adquiridos durante las sesiones previas y que los alumnos puedan aplicar las destrezas adquiridas en ellas en un ejercicio individual que será posteriormente evaluado por el profesor.

El docente propondrá cuatro temas que resumen los contenidos expuestos durante el desarrollo de las sesiones de los cuales cada alumno debe elegir solamente uno. Cada alumno deberá buscar en internet un paisaje que se enmarque dentro de la temática elegida y realizar un análisis del mismo siguiendo el modelo trabajado durante las sesiones. Los estudiantes dispondrán de cuarenta minutos para la redacción del trabajo. Los temas propuestos son los siguientes:

1. La dicotomía entre el paisaje rural y el paisaje urbano.
 2. El paisaje como recurso económico.
 3. El paisaje como recurso cultural.
 4. El paisaje como experiencia estética.
- Actividad nº2: entrega y cumplimentación del cuestionario de evaluación de la unidad didáctica (10 minutos).

Al terminar el debate el docente entregará los alumnos una copia del cuestionario anónimo que adjuntamos en el apartado 4.5. Este será cumplimentado y entregado durante los minutos finales de esta última sesión.

4.5 Evaluación de la unidad didáctica.

4.5.1 Evaluación del alumnado:

La nota final de esta unidad didáctica estará formada por dos calificaciones complementarias: la perteneciente al ejercicio realizado durante la última sesión de búsqueda a partir de las TICs, que se corresponderá con el 40% de la calificación total de la unidad y

una segunda calificación que evaluará la participación y trabajo durante las actividades realizadas en el aula, y que se corresponde con el 60% restante. A su vez, la calificación final obtenida, numerada en una escala del 1 al 10, participará de un 15% en la nota final del cuatrimestre¹¹.

Los criterios de evaluación del ejercicio de búsqueda a partir de TICs de la última sesión serán los siguientes: demostración de los conocimientos y destrezas adquiridos durante el curso de la unidad didáctica, creatividad y pensamiento crítico puestos en juego en su redacción y adecuación del proyecto a las normas y recomendaciones para la redacción del trabajo.

Los criterios de evaluación de la participación y trabajo durante las actividades realizadas en el aula son los siguientes: número, calidad e interés de las aportaciones realizadas por los alumnos durante las sesiones y observación de su implicación y cooperación en los trabajos grupales. Para que estos estándares de evaluación sean aplicados de forma correcta resulta imprescindible que el docente utilice un sistema de registro de las aportaciones realizadas por los alumnos durante las sesiones, así como observaciones de su trabajo en cooperación con el resto de alumnos del grupo.

Es necesario subrayar la importancia que debe tener en estas evaluaciones la atención a la diversidad del alumnado. El esfuerzo o los resultados obtenidos al final de una tarea no suponen el mismo reto para cada uno de los alumnos en el aula. Del mismo modo, la forma de expresión será también distinta en cada caso. Se pretende que en este proceso de evaluación el docente tenga como centro al propio alumno y su individualidad, así como su proceso de aprendizaje, y no a una serie de estándares de evaluación aplicados de forma homogénea a un grupo con individuos con características y en situaciones distintas.

¹¹ El porcentaje de la nota final del cuatrimestre que le corresponde a esta unidad didáctica podrá variar según las circunstancias de aplicación de la misma y siempre en referencia a la programación proyectada por el docente para este periodo cuatrimestral.

4.5.2 Evaluación de la unidad didáctica:

Para la evaluación de la unidad didáctica aplicaremos, además de las observaciones realizadas por el docente durante el transcurso de las sesiones y los resultados obtenidos en los métodos de evaluación, el siguiente cuestionario anónimo, que repartiremos, como hemos dicho, en la última sesión:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las actividades planteadas por el profesor me han resultado entretenidas e interesantes.				
Considero que ahora veo los paisajes de una manera diferente, me interesan más.				
Considero que he aprendido a leer e interpretar imágenes de paisajes.				
Considero útil y atractivo aprender a partir de obras de arte, literatura y películas.				
Me han gustado los ejemplos de paisaje propuestos por el profesor.				
Me ha parecido interesante la visita al Museo del Prado.				

Lo que más interesante me ha parecido de estas cinco clases ha sido:

Lo que menos me ha gustado de estas cinco clases ha sido:

Me ha gustado en especial esta actividad o ejemplo propuesto:

Si fuera por mí lo que cambiaría de estas cinco clases sería:

He echado en falta / aconsejaría al profesor que:

Otras cosas que me gustaría decir:

V CONCLUSIÓN

Por medio de nuestra propuesta didáctica hemos tratado de profundizar en un fenómeno tan complejo y presente en nuestras vidas como es el paisaje. Lo hemos hecho trabajando sobre las reflexiones que artistas e intelectuales realizaron sobre este tema con el objetivo de que nuestros alumnos comprendan el alcance e influencia de los paisajes en nuestras, así como la multiplicidad de puntos de vista desde los que pueden ser abordados.

Para ello hemos seguido un modelo de análisis que parte de la observación empírica para llegar a la deducción, y que hemos aplicado en una serie de casos que consideramos, nos aportaban información relevante acerca del paisaje. Nuestro objetivo principal con esta propuesta era que los hipotéticos alumnos a los que se les pudiese aplicar aprendieran a través de ella a valorar, comprender, analizar y disfrutar los diferentes paisajes que les rodean.

VI

BIBLIOGRAFÍA Y FILMOGRAFÍA

Bozal, V. (1997) *Historia de las ideas estéticas* (Volúmen 1). Madrid: Antonio Machado.

Besse, Jean-Marc (2010) *La sombra de las cosas. Sobre paisaje y geografía*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Clark, Kenneth (1971). *El arte del paisaje*. Barcelona: Seix Barral.

España, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, sábado 3 de enero de 2015, núm. 3, 169-546.

España, Instrumento de ratificación del Convenio Europeo de Paisaje del 2000. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 6 de noviembre del 2007, núm 31, 6259-6263.

Casas Jericó, M. Puig Baguer¹, J. Erneta Altarriba, L. (2017). El paisaje en el contexto curricular de la LOMCE: una oportunidad educativa, ¿aprovechada o desaprovechada? *Didáctica Geográfica*, 18, 39-68.

Consejo de Europa, Convenio Europeo del Paisaje, Florencia, 20 de octubre del 2000.

Fontal Morillas, Olaia (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *REIFOP*, 12 (4), 75-88. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha: 19/5/2018)

García de la Vega, Alfonso (2012). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 4, 7-26.

García de la Vega, Alfonso (2011). Un enfoque innovador en la didáctica del paisaje: escenario y secuencia geográfica. En R. de Miguel González; M. L. de Lázaro y Torres (editores). Madrid: Asociación de geógrafos españoles.

Jarrico, P. (productor) y Wenders, W. (director). (2014). *La sal de la tierra*. [Cinta cinematográfica]. Francia: Decia Films.

Magidson, M. (productor) y Fricke, R. (director) (1992). *Baraka*. Cinta cinematográfica]. EEUU: Magidson Films.

Martínez de Pisón, Eduardo (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Otero Pastor, Isabel (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio Medioambiental*, 3, 35-50.

Roger, Alain (2007). *Breve tratado del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

San Martín, Javier: “Époje y ensimismamiento. El comienzo de la filosofía” [en línea] *Essays in celebration of the founding of the organization of phenomenological Organizations*. Ed. CHEUNG....

Schiller, F. (1990) *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Thoreau, H. David. (2011) *Walden, la vida en los bosques*. Madrid: Errata Nature.

VII
ANEXO DE ILUSTRACIONES



*Ilustración 1 Anónimo. Lestrigones preparándose para la batalla. Medios del siglo I a.C.
Fresco. 141 x 292 cm.*



Ilustración 2 Anónimo. Mosaico de la capilla de San Marcos en Palermo (detalle). Segunda mitad del siglo XI d.C. Fresco.



Ilustración 3 Anónimo. La dama y el unicornio. Medios del siglo XV. Tapiz. 3,5 x 3,5 m.



Ilustración 4 Hubert y Jan van Eyck. Adoración del cordero místico (detalle). 1432. Oleo sobre tabla. 3,5 x 4,6 m.



Ilustración 5 Johannes Vermeer. Paisaje con un molino. 1645. Oleo sobre lienzo.

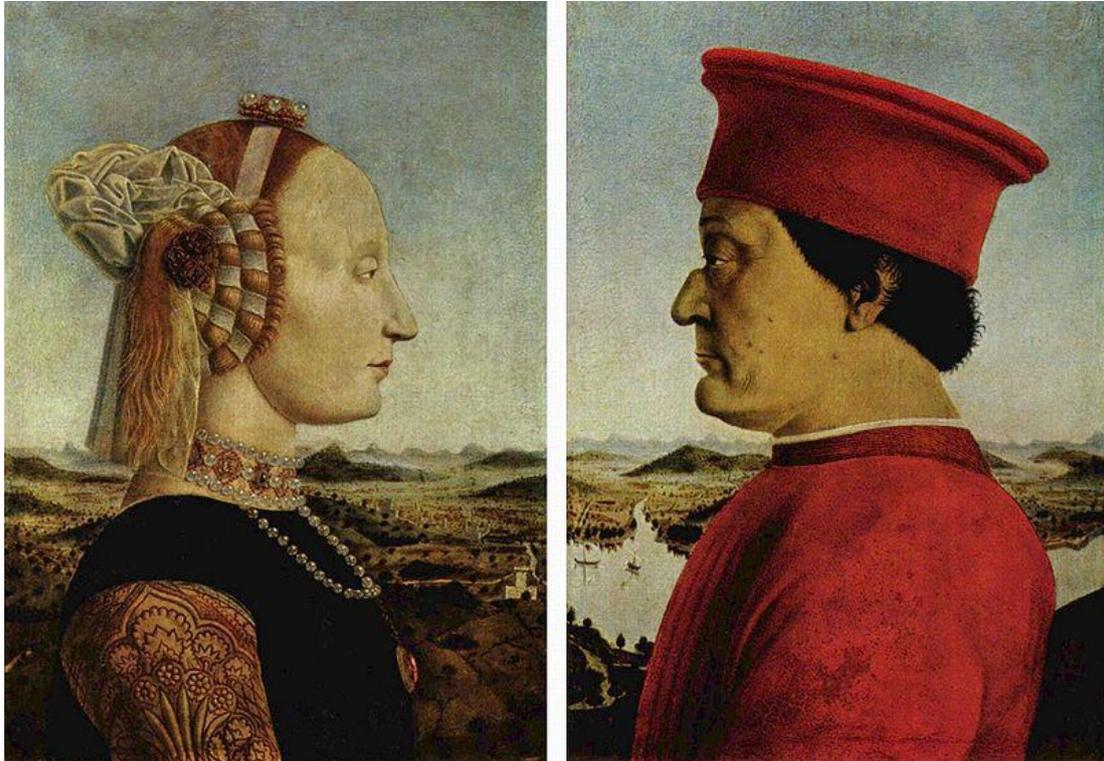


Ilustración 6 Piero della Francesca. Díptico del Duque de Urbino (detalle). 1472. Pintura al temple sobre tabla. 47 x 33 cm.



Ilustración 7 Mathias Grünewald. Tentaciones de San Antonio (detalle). Pintura al temple y oleo sobre tabla. 1516. 265 cm x 141 cm



Ilustración 8 Albrecht Altdorfer. Batalla de Alejandro Magno contra el rey persa Darío. 1529. Óleo sobre tabla. 158'4 x 120'3 cm



Ilustración 9 Giovanni Bellini. Allegoria Sacra. 1490-99. Temple sobre madera. 73 × 11



Ilustración 10 John Constable. El carro de heno. 1821. Óleo sobre lienzo. 130,5 × 185,5 cm



Ilustración 11 Gustave Courbet. La playa de Trouville en marea baja. 1871. Óleo sobre lienzo. 50 x 73 cm.

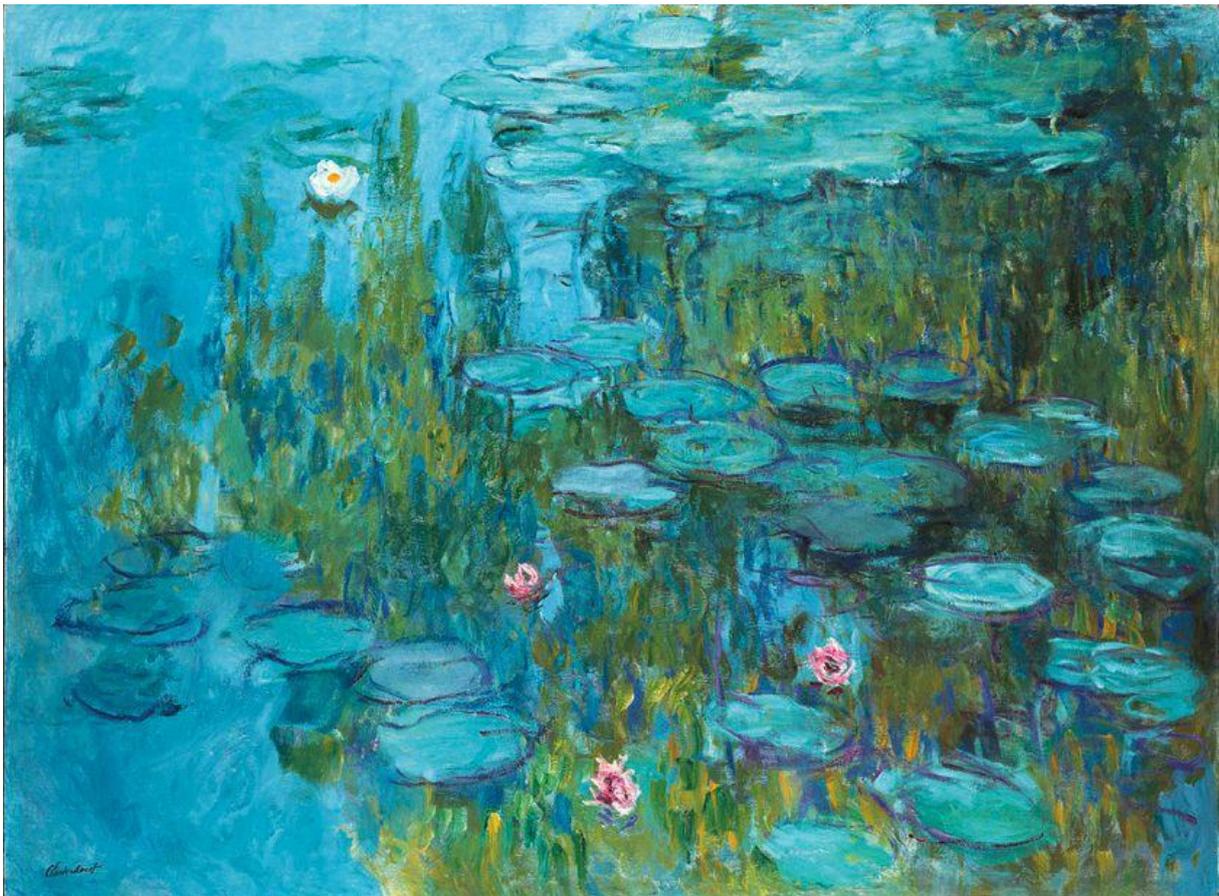


Ilustración 12 Eduard Monet. Nenúfares. 1915. Óleo sobre lienzo. 151,4 x 210 cm.



Ilustración 13 William Turner. Tormenta de nieve. 1842. Óleo sobre lienzo. 91 x 122 cm.

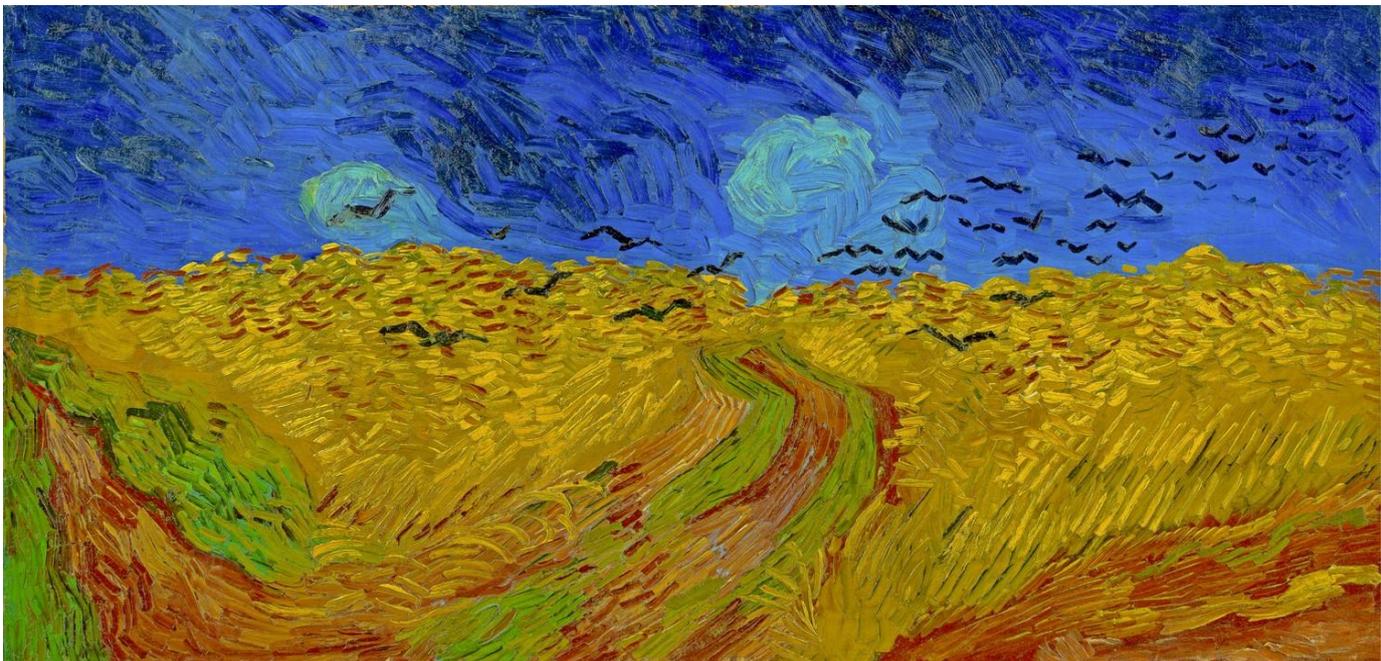


Ilustración 14 Vincent Van Gogh. Campo de trigo con cuervos. 1890. Óleo sobre lienzo. 50.2 × 103 cm

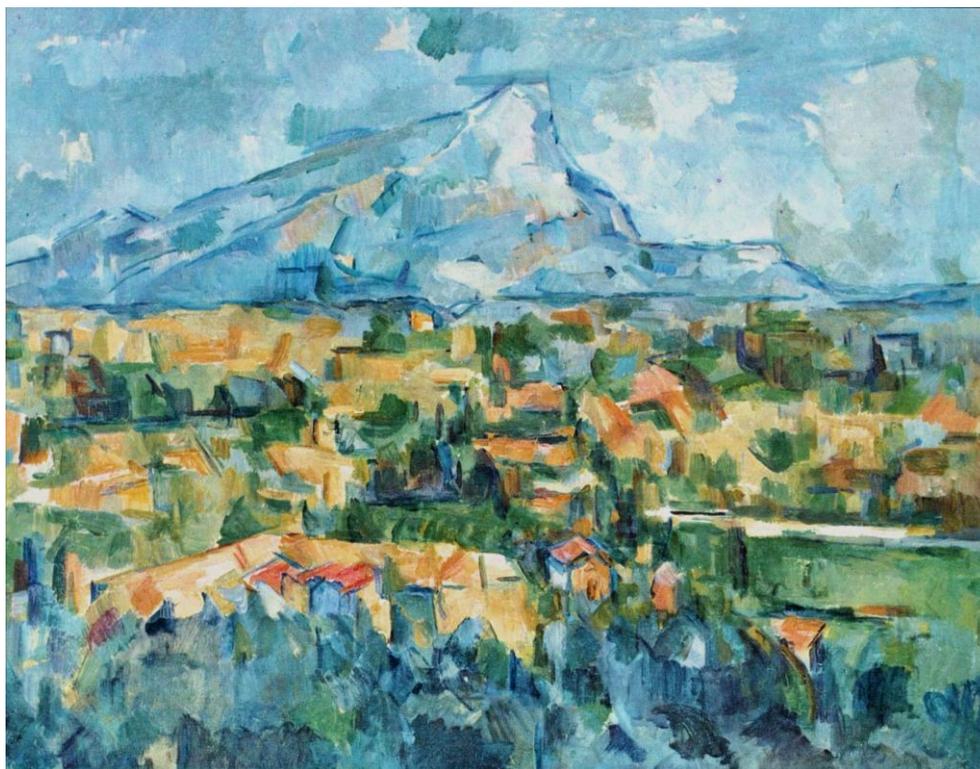


Ilustración 15 Paul Cezanne. Montagne Sainte-Victoire. 1904. Óleo sobre lienzo. 70 x 92 cm.

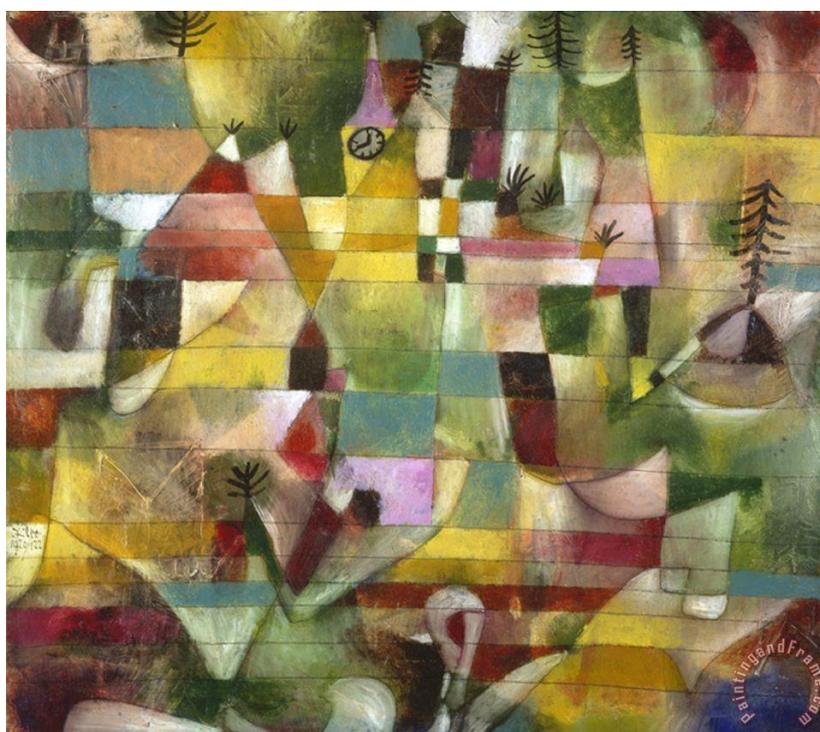


Ilustración 16 Paul Klee. Paisaje con campanario amarillo. 1920. Óleo sobre lienzo. 24,1 x 31,4



Ilustración 17 Yves Tanguy. La cinta de los excesos. 1932. Óleo sobre lienzo. 35 x 45 cm.



Ilustración 18 Walter de María. Campo de Relámpagos. 1977.



Ilustración 19 Vista del Macizo de Montserrat



Ilustración 20 Vista de las Fragas do Eume con Monasterio de San Juan de Caaveiro



Ilustración 21 Sebastiao Salgado, Mina de oro de Serra Pelada, 1984, fotografía analógica.



Ilustración 22 Sebastiao Salgado, Mina de oro de Serra Pelada, 1984, fotografía analógica