

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA DE SU DUPLICIDAD EPISTÉMICA FOR A HUMANISTIC DIDACTIC OF THE LANDSCAPE AT THE CROSSROADS OF ITS EPISTEMIC DUPLICITY

Gabriel ALOMAR GARAU

Resumen

En el presente artículo se hace una reflexión en torno a la necesidad de reformular la didáctica del paisaje con vistas a recuperar la tradición cultural de su estudio y su enseñanza, a la que parece que se ha renunciado en no pocos programas docentes. Epistémicamente dividido entre el saber científico y el saber humanístico, el paisaje ha sufrido una orientación metodológica hacia las ciencias de corte positivista, en detrimento de la tradición cultural. Se apuesta, así, por recuperar una mirada comprensiva del paisaje, frente a la mirada explicativa, para lo cual se reivindica una formación humanística del paisaje que dé cuenta de sus orígenes artísticos, de sus bases filosóficas y de sus valores éticos y estéticos. Una formación humanística del paisaje desarrolla el sentido crítico aplicado al entorno, y redundando en el logro de unos paisajes que resulten satisfactorios a los habitantes y visitantes del lugar.

Palabras clave

Paisaje, didáctica del paisaje, didáctica de la geografía, ciencia del paisaje, educación.

Abstract

This article presents a reflection on the need to reformulate the didactics of landscape, to recover the cultural tradition of its study and teaching, which seems to have been renounced in many educational programs. Epistemically divided between scientific knowledge and humanistic knowledge, the landscape has undergone a methodological orientation towards the positivist sciences, to the detriment of the cultural tradition. It is committed to recovering a comprehensive view of the landscape, as opposed to the explanatory view, for which a humanistic formation of the landscape is demanded, that review and consider its artistic origins, its philosophical bases and its ethical and aesthetic values. A humanistic education develops the critical sense applied to the environment, and results in the achievement of landscapes that are satisfactory to the inhabitants and visitors of the place.

Keywords

Landscape, didactics of landscape, didactics of geography, landscape science, education.

Gabriel ALOMAR GARAU. Departamento de Geografía. Universitat de les Illes Balears | gabriel.alomar@uib.es

Recepción: 02/III/2018

Revisión: 08/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA DE SU DUPLICIDAD EPISTÉMICA

FOR A HUMANISTIC DIDACTIC OF THE LANDSCAPE AT THE CROSSROADS OF ITS EPISTEMIC DUPLICITY

1. INTRODUCCIÓN

El paisaje ha sido y es un instrumento educativo de primer orden, y lo es no sólo porque, en primera instancia, el conocimiento y la comprensión del mundo comienza por aquello que, fenoménicamente, percibimos sensorialmente a nuestro alrededor —o sea, paisaje—, sino también porque el paisaje es parte esencial e irrenunciable de lo que somos en tanto que habitantes de un lugar y no de otro. Los paisajes forman nuestra identidad personal y colectiva porque en ellos, de alguna manera, leemos lo que somos. De esta manera, lo que aprendemos del mundo lo hacemos con el respaldo del paisaje, que aparece entonces “*como condición y como referencia de la vida*” (Martínez de Pisón, 2017). Siendo así, no es extraño que el paisaje aparezca como un recurrente tema de representación en una notable gama de creaciones humanas: literatura, pintura, cerámica, jardinería, tapicería, cine, televisión, material de viaje, mapas o publicidad. A menudo, una sociedad expone sus virtudes y logros mediante imágenes de paisajes icónicos, olvidando, por cierto, que los aspectos comunes de los paisajes

cotidianos (las calles, las casas, los lugares de trabajo o de ocio contemporáneo) reflejan profundamente quiénes somos, cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos relacionamos con el mundo. La comprensión del mundo trocado en paisaje es, además, comprensión peripatética, es decir conocimiento y reflexión sobre lo que nos rodea, a pie, caminando o paseando, tal como se hacía en el Liceo, la escuela fundada y así concebida por Aristóteles. El paisaje, telón de fondo de las actividades humanas, es una ventana al conocimiento.

Castiglioni (2007) se ha referido a la enseñanza del paisaje como una forma de acercarse a cuatro diferentes dimensiones de la vida humana: la primera, una dimensión sensorial (en particular, visual), de tal forma que la enseñanza del paisaje puede ser considerada como una *education of the sight*, una educación de la mirada, pues la forma de ver, más bien de mirar, se educa; la segunda, una dimensión cognitiva, dirigida a una mejor comprensión de los factores naturales y humanos que conforman el paisaje; la tercera, una dimensión ética, que resalta la responsabilidad de las acciones humanas sobre el paisaje; y la cuarta, una dimensión social, en tanto en

cuanto el paisaje es compartido por una comunidad de personas.

En cualquier caso, parece claro que hay un paisaje académico —aquel que es objeto didáctico y objeto de estudio en la escuela y la Universidad, accesible al investigador y al alumno— y un paisaje extraacadémico, común, ordinario, accesible a todos por igual. Cuando nos centramos en el paisaje que se enseña en la Academia, nos encontramos con que su enseñanza presenta importantes disparidades metodológicas y conceptuales, sin menoscabo de que aparezcan, también, ciertos consensos. Para intentar calibrar el alcance de estas disparidades y acaso detectar esos consensos, Gómez-Zotano y Alomar Garau (2013) y Alomar Garau *et al.* (2017) analizaron la presencia de la enseñanza del paisaje en los planes de estudio de los Grados en Geografía de las Universidades españolas durante los cursos académicos 2012-2013 y 2014-2015, respectivamente. Según el último de estos estudios, de los 32 grados de Geografía existentes en España —con sus diferentes denominaciones oficiales—, son veinte los que han introducido en sus planes de estudio alguna asignatura dedicada específicamente y explícitamente al paisaje, entendiendo con ello aquellas que semánticamente se someten a los principios teóricos del paisaje, y excluyendo las que emplean este término para encubrir un prisma regional, es decir como sustituto de un determinado medio geográfico. En total, en los Grados en Geografía se consignan hasta 36 asignaturas de paisaje. Esto prueba que la enseñanza del paisaje en la Geografía universitaria espa-

ñola está consolidada, pero hay diferencias de criterio relativas no sólo a la denominación de las asignaturas sino también a sus contenidos temáticos. En el trabajo de Alomar Garau *et al.* (2017) se analiza el enfoque epistémico que toma la enseñanza del paisaje en cada una de esas asignaturas, y resultan ser mayoritarias (17 de 36) las que apuestan por abordar el estudio del paisaje desde una perspectiva “científica”, aunque no pueden considerarse una excepción (7 de 36) las que abordan su estudio desde una perspectiva exclusivamente “cultural”, es decir asignaturas que no incorporan ningún tipo de análisis cuantitativista del paisaje. De estas disparidades se deduce la autonomía con la que operan los distintos departamentos universitarios a la hora de implantar asignaturas de paisaje, autonomía que se hace extensiva al mismo docente. Estas diferencias son reveladoras de las dificultades —y acaso la imposibilidad— de la implantación uniforme de una asignatura sobre cuyo núcleo teórico —la noción polisémica de paisaje y de paisaje geográfico— se cierne todavía el problema de su definición.

El paisaje se resiste a su definición formal, categórica, y, de hecho, no es posible proveer una definición que sea universalmente válida. Por este motivo, la primera evidencia que el docente del paisaje debe asumir en relación con el significado de paisaje es que no es posible decir qué cosa es, ontológicamente, esto que llamamos paisaje, sino solamente ofrecer, de modo tentativo, definiciones imperfectas de paisaje. La prueba de esto está en el ingente y muy diverso elenco de definiciones que encontramos en la literatura cien-

Gabriel ALOMAR GARAU

tífica dedicada al paisaje —y no exclusivamente la científica—. Quizá el docente de paisaje deba abstenerse, honestamente, de suministrar una definición categórica de paisaje, a menos que vaya acompañada de su autoría y de su justificación. De la misma manera que Gibbs (1987) llamaba la atención sobre la ambigüedad acerca de las nociones de tiempo y clima, y se hacía la misma pregunta que se hizo San Agustín en relación con lo que es el tiempo (*“¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pide, lo sé; si quiero explicarlo a quien me lo pide, no lo sé”*)¹, el paisaje parece que es algo que sabemos cuando nadie nos pregunta, pero que ya no sabemos cuando debemos explicarlo en términos más elaborados.

En cualquier caso, si por paisaje entendemos un mosaico de espacios diferenciados por su forma y color, el paisaje es un objeto geográfico de trabajo con un enorme potencial didáctico. Ahora bien, tal como se verá, la enseñanza del paisaje no debe reducir este objeto de estudio al análisis de su estructura, su función y su dinámica —es decir, a encontrar una explicación de su funcionamiento— sino que debe orientarse, sobre todo, a su comprensión, esto es al significado cultural del paisaje. La enseñanza del paisaje consiste, también, en despertar el sentido crítico y aplicarlo al entorno, es decir invitar a hacer una reflexión profunda sobre aquello que confiere valor ético y estético a un paisaje. Ciertamente, la valoración ética y estética del entorno ha seguido, históricamente, distintas reglas. Si en el siglo XVIII la ética puritana asoció las bondades de un lugar a la revelación en éste de alguna verdad moral —Rousseau, por ejemplo, teorizó sobre la fun-

ción moralizadora del jardín paisajístico inglés—, en el siglo XIX se inaugura la ética del ingeniero, en que las carreteras, vías de ferrocarril, puentes o puertos, además de las fábricas y las factorías de producción energética, venían a celebrar una sociedad rica y exitosa. Hoy, al paisaje y su imagen se le da un valor de recurso para la promoción del turismo, de ahí el interés que podría tener su enseñanza en las escuelas universitarias de Turismo.

Zimmer (2003) ve en el paisaje un material didáctico útil para poder explicar conceptos básicos de la estética moderna, y Zoido (2012) lo ve como un concepto especialmente apropiado para relacionar la estética, la ética y la política, destacando, además, que es precisamente el enfoque humanístico del paisaje —antropológico, histórico, geográfico— aquel mejor preparado para comprender más profundamente la complejidad del territorio. Estos puntos de vista en relación con el paisaje, sin embargo, están en retroceso en los programas docentes de las asignaturas de paisaje, quizá porque los responsables mismos de estas asignaturas tienen una concepción sesgada de la idea de paisaje, o porque su especialidad no es el paisaje.

2. PAISAJE: CIENCIA Y HUMANIDADES

Cuando se acomete el estudio del paisaje es pertinente preguntarse a qué campo del saber pertenece. Quizá a todos aquellos para los cuales el territorio y el medio ambiente son su laboratorio, y a ninguno en exclusiva. Sea como sea,

es bien sabido que el paisaje es un campo de estudio con una amplia tradición en Geografía, aunque de un tiempo a esta parte también lo viene siendo en disciplinas no propiamente geográficas, aunque en algunos aspectos sí territoriales: Arquitectura, Ecología, Ciencias Ambientales, Ingeniería forestal y agrícola, entre otras. Se da el caso, además, de una apropiación del concepto de paisaje por parte de la Arquitectura, que aunque no es indebida ni ilegítima, lo cierto es que ha llevado al hecho de que la sociedad no percibe el tratamiento científico del paisaje o la misma praxis paisajística como directamente asociada a la Geografía, sino, sobre todo, a la Arquitectura, quizá a causa del éxito social que tiene esta disciplina, pero también gracias a la exitosa expresión 'arquitectura del paisaje'. En este punto cabe recordar que en España se imparten materias directamente dedicadas al paisaje en titulaciones diferentes a las de los Grados en Geografía, como ocurre, por ejemplo, en la Universidad de Zaragoza, tanto en el Grado en Ciencias Ambientales, que ofrece la asignatura *Análisis e interpretación del paisaje*, como en el Grado en Estudios de Arquitectura, que imparte la asignatura *Proyectos de paisaje*.

Por otra parte, cuando se examina la forma en que históricamente se ha abordado el estudio del paisaje desde su ingreso en las instituciones de investigación y de enseñanza, aparecen dos "tradiciones" que Martínez de Pisón (2017: 44) denomina "científica" por un lado y "cultural" por otro. También Plieninger *et al.* (2015) separan los estudios de paisaje en dos grandes grupos de investigación: investigación geográfica por

una parte, y arte y pintura del paisaje por otra. La tradición científica es aquella según la cual el paisaje aparece como un objeto susceptible de ser explorado y medido cuantitativamente, para lo cual, por tanto, se requiere una formación y un trabajo "especializado". La tradición cultural es aquella según la cual el estudio del paisaje abarca, en palabras del mismo Martínez de Pisón (2017), "el arte y el pensamiento". Ésta última es una tradición que, en mi opinión, ha perdido fuelle en el estudio y la enseñanza actual del paisaje, en beneficio de una aproximación más práctica y pragmática, centrada en el denominado "análisis", es decir en aspectos tales como la delimitación y jerarquización formal de las llamadas 'unidades de paisaje', la delimitación de la cuenca visual de un punto observador, o la localización óptima de una infraestructura con vistas a minimizar su impacto visual, también llamado impacto paisajístico.

El principal problema de esta concepción exclusivamente científica del paisaje es que con ella se prescinde de sus contenidos culturales. Hay una merma del paisaje entendido como forma de ver o de sentir, en favor de una concepción del paisaje entendido como objeto susceptible, simplemente, de ser medido, cuantificado y poco más. La causa de esta deriva científicista y positivista quizá se encuentre en el hecho, apuntado por el teórico de la postmodernidad Jean-François Lyotard, de que en las sociedades más desarrolladas se prodiga una "aceptación sin examen de una concepción instrumental del saber" (2006: 43). Este enfoque instrumentalizador del saber ha afectado también a la didáctica del paisaje, y hoy muchos especialistas y docentes creen que

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

su enseñanza debe orientarse, sobre todo, solamente al análisis de la diversidad morfológica de la superficie terrestre. Para ellos, el conocimiento que no sirve *para algo* no merece ser considerado en una materia como la de paisaje, así que optan por soslayar las bases humanísticas — artísticas, históricas, antropológicas, estéticas, éticas, psicológicas, filosóficas— de la noción de paisaje. Estas bases colisionan frontalmente con la presentación, más actual, del paisaje como una realidad física susceptible de ser descompuesta, analizada e incluso diagnosticada. Se trata de la visión científica y utilitaria del paisaje, para la cual éste constituye un recurso aprovechable en términos económicos y, por descontado, un activo turístico de primer orden.

Hemos dicho que el paisaje es un campo de estudio que atañe a especialistas de disciplinas diversas. Ahora bien, cuando el laboratorio del especialista es el territorio, éste brinda una experiencia ética y estética a la que llamamos paisaje. Esta concepción del paisaje, estética ante todo, no es comprendida y acaso tampoco compartida por todos los especialistas que se dedican al paisaje y a su enseñanza. Pero esta es la forma como también debe entenderse el paisaje, sin menoscabo de que, luego, pueda discutirse la compatibilidad de esta concepción con el análisis paisajístico y las denominadas métricas del paisaje. El paisaje, pues, ha de verse también como experiencia sensible, emoción, asombro, descubrimiento. Es más, ha de verse como un constructo de la mente en el seno de una sociedad que, después de un largo recorrido cultural, ha destilado una palabra —*paisaje*— para describir

la experiencia que supone descubrir en el territorio una dimensión nueva que lo trasciende. La noción de paisaje, de hecho, no puede ser confundida con la de territorio, y mucho menos con el medio físico y con formas abstractas de referirse a él: espacio, área, suelo (Mata, 2006). En este sentido, establecer para el paisaje, como pretende la ciencia ecológica del paisaje, unas leyes o principios, puede entenderse como una intromisión de la ciencia de corte positivista en una materia —la de paisaje— dentro de la que difícilmente caben los postulados positivistas de las ciencias naturales.

En realidad, pues, espacio, territorio y paisaje son tres categorías geográficas distintas. Sus diferencias son de grado: el espacio es una abstracción (para Kant ni siquiera es una entidad real, sino que es una forma puesta por el sujeto, pura intuición a priori); el territorio es el espacio organizado, marco en el que se desarrolla la vida en sociedad; mientras que el paisaje es el territorio interpretado, porque el geógrafo del paisaje busca una explicación, y ésta se consigue interpretando los hechos de los actores del territorio. La observación geográfica es una forma de conocimiento, pues hacer geografía es seleccionar objetos del mundo y, de modo fundamental, descubrir las relaciones entre ellos. De esta manera, la empresa interpretativa del paisaje se define por un cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada en términos de lo que el antropólogo Clifford Geertz, basándose a su vez en el filósofo Gilbert Ryle, llamó “descripción densa” —diferenciándola de “descripción superficial”—, es decir una descripción referida a esos

hechos que no son sólo hechos. Una descripción superficial es aquella que se recrea, por ejemplo, en lo físico, lo químico, lo geológico, mientras que una descripción densa es aquella que requiere interpretar. Interesan las causas, pero sobre todo los motivos —y entre causa y motivo hay una completa diferencia—. Quien observa el paisaje y lo interpreta es, pues, un hermeneuta.

Ahora bien, la tradición en el estudio y la enseñanza del paisaje ha distinguido, como hemos apuntado, entre dos clases de interpretación: explicativa por una parte y comprensiva por otra, siguiendo los términos que utiliza Ortega Cantero (2012). La primera es de corte naturalista y científico, y la segunda de corte humanista. En cualquiera de los dos casos, si se acepta la petición de principio según la cual el paisaje es territorio interpretado, debe aceptarse también que la realidad es interpelada, siempre, por y desde el sujeto, y no al revés. De esta manera, si el conocimiento del paisaje no es posible fuera del sujeto —de su experiencia sensible y personal para con el paisaje—, habría que establecer otra petición de principio según la cual el paisaje quedaría, por esa razón, fuera de toda pretendida observación científica, no porque la ciencia no se ocupe de los paisajes, sino porque no es su objetivo realizar valoraciones acerca de la calidad ética y estética del entorno. Por esto mismo el paisaje es más oportuno verlo no como:

“un objeto grande ni un conjunto de objetos configurados por la naturaleza o transformados por la acción humana. El paisaje tampoco es la naturaleza ni siquiera el medio

físico que nos rodea o sobre el que nos situamos. El paisaje es un constructo, una elaboración mental que los hombres realizamos a través de los fenómenos de la cultura. El paisaje, entendido como fenómeno cultural, es una convención que varía de una cultura a otra” (Maderuelo, 2005: 17).

Dicho esto, el geógrafo del paisaje, es decir aquel que opera en el terreno académico en el que los geógrafos tratan el paisaje, ha de asumir la ambivalencia de la mirada al paisaje, que Ortega Cantero (2012), como hemos indicado, separa en “mirada explicativa” y “mirada comprensiva”. La primera se inscribe en el paisajismo geográfico moderno inaugurado por Humboldt a principios del siglo XIX, y que, más tarde, geógrafos como Carl Troll formularán en términos de ‘geoecología del paisaje’, centrada sus aspectos funcionales, como también en la taxonomía de las unidades de paisaje. El tratamiento que éste recibe lo es en tanto que unidad dinámica, fruto de una combinación y organización de fuerzas. La “mirada comprensiva”, por su parte, comporta un tratamiento del paisaje en tanto que construcción intelectual, de manera que “*el lugar se revela como paisaje cuando el observador hace una elevación intelectual sobre la percepción territorial*” (Martínez de Pisón, 2017: 45). Así, la comprensión paisajística de los lugares es una tarea que supera la explicación científica —la que sólo atiende la estructura, función y dinámica de los paisajes—. Como individuo geográfico objetivo, el paisaje es un objeto de estudio sistémico o, si se quiere, científico, mientras que como individuo subjetivo, no cabe otra cosa que

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

atender a su percepción (Nogué, 1992; Muñoz y Rodríguez, 2015), sus aspectos éticos y estéticos, su imagen artística, los sentimientos que acaso despierta. En cualquiera de los dos casos, la mirada tiene una función fundacional, constitutiva del paisaje. Pero no es, ni siquiera, solamente la mirada, porque también a través del oído constituimos el *paisaje sonoro* del lugar.

Pues bien. Frente a la presunta renuncia de la mirada cultural y comprensiva del paisaje, y consciente de que éste no puede ser concebido únicamente como un objeto positivo, cuantificable en sus datos —si es que tal concepción es aceptable—, Martínez de Pisón (2017), ya citado, reivindica una ciencia de lo geográfico capaz de “reunir” esas dos tradiciones, la científica y la cultural, como una necesidad y una oportunidad de “*cerrar el círculo intelectual del paisaje*”. En este punto hay que hacer notar que tal “reunión” significa que una tradición no excluye necesariamente a la otra, sino que cabe encontrar un lugar común —la Geografía del Paisaje— en el que ambas puedan concurrir y acaso enriquecerse mutuamente. Así, el geógrafo interesado en el estudio del paisaje y su enseñanza, pero también el arquitecto, el urbanista, el ecólogo o el ingeniero agrario y forestal, deben conocer y dar a conocer las bases humanísticas que subyacen en la noción de paisaje.

Desde este último punto de vista, el paisaje debe ser inscrito, sin complejos, en el campo de las Humanidades. Frente a la tentación de abandono de este campo, el paisajismo necesita recuperar el refuerzo de la cultura, es decir de

las humanidades. Dicho de otra forma, el paisaje es humanístico o no es, a pesar de que las Humanidades, queriendo igualarse en prestigio social con las ciencias naturales, han intentado calificarse científicamente, y en este intento han proliferado denominaciones tales como ciencias históricas, ciencias de la información, ciencia del paisaje. Estas denominaciones no son objetables si por ciencia entendemos, sencillamente, conocimiento, saber (ya que, etimológicamente, *ciencia* procede de la palabra latina *scientia*, formada sobre el verbo *scio, scire*, saber). El caso es que esa carga de subjetividad y sensibilidad que posee el paisaje es una molestia para el científico, así que éste parece que se impone el cometido de ‘civilizar’ o educar científicamente al geógrafo del paisaje, para intentar convencerle de que éste no es sino un objeto positivo de estudio científico. Frente a esta imposición científicista, en el presente artículo creemos que la forma correcta de legitimación del saber en relación con el paisaje es cultural y comprensiva más que instrumental y explicativa.

Los métodos y técnicas informáticas de análisis del espacio geográfico no son suficientes para la comprensión paisajística del lugar —totalizante, podríamos decir—, porque para que se comprenda lo que se ve se necesita una cultura de la sensibilidad de la que, obviamente, carecen los programas informáticos de análisis espacial. Dicho de otra manera, estos programas son útiles para estudiar la dinámica del paisaje como ente físico, clasificar su diversidad y cartografiarla, pero nada dicen de la experiencia sensible que los humanos tenemos con el paisaje, ni cómo el pai-

saje, desde una perspectiva fenomenológica, se presenta en y a través de la conciencia. El punto de vista fenomenológico —y, por tanto, humanístico— ha sido empleado por Yi-Fu Tuan para referirse precisamente al paisaje: no existe un mundo objetivo independiente de la experiencia humana. Para Tuan (1991: 103), “*los humanos transforman medios ambientes en mundos, naturaleza en hogares*”, de manera que la Geografía, en tanto que ciencia, no puede ser entendida sino como el estudio de la Tierra considerada como el *hogar* de la gente. Hogar, y no espacio, ni medio, ni territorio, ni suelo. Así, una vía de penetración humanística al estudio del paisaje es aquella por la cual lo que interesa es la manera como los seres humanos sienten el lugar que habitan o que visitan, y de qué modo los humanos responden ante el entorno. La topofilia (Tuan, 2007), el lazo afectivo que une a los humanos a un lugar, explica el carácter identitario del paisaje.

De esta forma, una didáctica humanística del paisaje es aquella que no reduce su estudio al conocimiento de la estructura, la dinámica y la función de los paisajes, sino que indaga la relación entre estos aspectos y la forma como el hombre los experimenta. El espacio geográfico como espacio vivido. Por esto mismo, la aproximación humanística al paisaje es necesariamente fenomenológica, y de lo que se trata ahora es de estudiar el espacio vivido tal como es vivido, pues “*los hombres no se mueven en un espacio en abstracto, sino en un espacio concreto y personal, que es un espacio vivido, mentalmente modelado a partir de la experiencia*” (Capel, 1981: 443). En definitiva, la tradición cultural es el pre-

terreno que hay que cruzar para llegar a una comprensión real del objeto de estudio que aquí estamos tratando, y que el paisajismo científico suele pasar completamente por alto. En realidad, aquello que en paisaje puede resultar científicamente interesante —su estructura, su función, su dinámica—, es del todo insuficiente cuando de lo que se trata es comprender el lugar, valiéndose, para ello, de su paisaje.

Por otra parte, cuando el docente encargado de enseñar la materia de paisaje diseña el currículo de la misma, en éste puede verse qué entiende por paisaje, qué cosas cabe decir en relación con él y cómo cree que esto debe hacerse, es decir, con qué métodos y acaso con qué técnicas. El docente poco interesado en la dimensión artística y ontológica del paisaje soslayará estos aspectos, los que Martínez de Pisón (2017) llama “*artísticos y de pensamiento*”. En su lugar, invertirá parte de su esfuerzo en el análisis paisajístico, normalmente con el apoyo técnico de un Sistema de Información Geográfica. Ahora bien, precisamente porque siempre hay una decisión que recae en el investigador, y porque al especialista del paisaje —para distinguirlo del interpretador común— se le encomienda decidir la óptima localización territorial de una actividad, es fundamental detenerse en la personalidad del especialista, en su sentido del gusto o en la responsabilidad ética que está dispuesto a asumir a la hora de tomar decisiones en materia territorial. En el siguiente apartado reivindicamos la posibilidad y la necesidad de educar esta responsabilidad y ese sentido, para lo cual es necesaria una didáctica humanística del paisaje que dé cuenta de su dimensión cultural.

Gabriel ALOMAR GARAU

3. POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE

La enseñanza del paisaje tiene ante sí una tarea y un reto: en un marco académico e investigador como el actual, que ha enaltecido una concepción científicista y positivista del saber, y por tanto poco propicio para las humanidades, es preciso aprovechar la condición eminentemente cultural del concepto de paisaje para formar paisajistas —geógrafos, arquitectos, ecólogos, ingenieros— con una visión crítica del entorno, lo que comporta una formación humanística adicional. En este sentido, la tarea del docente no se debe reducir a formar especialistas —o generalistas— como técnicos competentes en ciertas herramientas de análisis del paisaje, sino como personas con una solvente formación humanística que les permita comprender la diversidad del mundo, examinarlo críticamente y valorar los aspectos éticos y estéticos que hacen que el paisaje sea socialmente satisfactorio. Sin embargo, los fundamentos y postulados humanísticos del paisaje están siendo desplazados por postulados científicos de corte positivista. Por esta razón, entre las competencias del paisajista deberíamos poder encontrar no sólo su capacidad analítica del paisaje, sino, sobre todo, su capacidad intelectual para distinguir entre un buen y un mal paisaje, o entre un bello paisaje de aquel que no lo es —aun reconociendo, claro está, que el gusto estético puede ser caprichoso y es variable—. El paisajista hace de intermediario entre lo que sabe —o cree saber— que el paisaje necesita, y lo que realmente se tiene del paisaje. Esta intermediación comporta una enorme res-

ponsabilidad, lo que nos conduce al problema de la ética aplicada al territorio y a los paisajes resultantes: ¿qué podemos considerar un *buen* paisaje?, y, en todo caso, ¿existe tal cosa?

Para tratar de dilucidarlo, el aula donde se imparte paisaje debería ser también un aula para la formación del juicio ético y la formación del gusto estético. Es por esto por lo que la enseñanza del paisaje no puede soslayar los fundamentos humanísticos de los que, de hecho, nació el paisaje: el arte, desde luego, y de ahí a una historia de las ideas estéticas aplicada al paisaje y finalmente a una ética aplicada al paisaje, lo que quiere decir reflexionar sobre el deber del cuidado del entorno y el derecho a un *buen* entorno. Una didáctica humanística del paisaje, dicho en términos kantianos, es la *condición de posibilidad* para una praxis ética y estética del paisaje, aunque esta pretensión supone tener que afrontar, filosóficamente, el problema de la estética y de las éticas. Este problema sólo puede ser afrontado con el respaldo de la tradición cultural del estudio del paisaje.

La nueva ética del paisaje debería darnos criterios para transformar responsablemente los paisajes que forman nuestra identidad colectiva, para que esta transformación redunde en un mayor bienestar de los habitantes del lugar. Si el atractivo de un territorio se funda hoy día en la calidad de sus paisajes, es decir de su paisaje estético, parece necesaria una formación humanística que dé cuenta de sus orígenes artísticos del paisaje, de sus bases filosóficas y de los valores éticos y estéticos que irrenunciablemente aplicamos al

entorno. Esto no significa, necesariamente, que en el aula donde se imparte paisaje deba dejarse de lado su análisis científico —por ejemplo, sus métricas de forma y de área, o sus índices de diversidad—. Significa que el papel del paisajista no puede reducirse al de un mero instrumentista —un operador de programas informáticos, por ejemplo—, sino que su papel debe ir más allá, que es comprender el significado cultural del paisaje. Sin esta comprensión, el paisajista es un mero analista del espacio geográfico sin capacidad real para hacer una reflexión profunda sobre aquello que confiere valor al paisaje. Para aquel, la calidad del paisaje es la que queda establecida por la leyenda de un mapa después de aplicar, mediante un programa informático, una tabulación cruzada a unas cuantas variables geográficas. Así de simple y así de erróneo.

Muchos de los problemas que se presentan en relación con el logro de paisajes socialmente satisfactorios, aparecen cuando el legislador, el arquitecto y el planificador, verdaderos diseñadores del mundo habitado, carecen de criterios éticos y estéticos —humanísticos, en definitiva— que hacen que el paisaje resulte complaciente a los habitantes del lugar y a sus visitantes. A esto puede aducirse que no hay evidencia objetiva que sirva para saber cuándo algo es estéticamente satisfactorio y cuándo no lo es. Ciertamente, no la hay, pero este problema Wittgenstein lo resolvería de inmediato, apelando a la simple experimentación: situemos a un grupo de personas ante un paisaje especialmente bello y uno especialmente feo, y démosles a elegir cuál de éstos prefiere tener frente a su casa. La mayoría,

cuando no todos, optará por el paisaje más bello. Parece, por tanto, que no es necesario poseer conocimientos elevados de diseño, arte, arquitectura, urbanismo o planificación territorial para saber qué gusta y qué no gusta. Parece, además, que en una sociedad paisajera —aquella en la que, según Berque (2009), existe una reflexión explícita acerca del paisaje como tal— las personas reparan en el hecho de que un *buen* paisaje es una parte consustancial de su calidad de vida.

Así, en el ámbito de las decisiones que atañen al territorio, el paisajista con una educación humanística está mejor preparado para modelar los lugares dotándolos de un carácter culto y emotivo, fomentado con ello su contemplación placentera. Esto es así, según Maderuelo (2001: 12), porque “tanto los paisajes pintorescos como los enclaves urbanos que producen placer han sido ideados y diseñados con una voluntad artística y un sentido estético”. Es preciso, pues, educar la sensibilidad de la gente, entendiendo por esto la capacidad para disfrutar de la belleza de un lugar —asumiendo, en este caso, que lo bello se percibe como fuente de placer—. Esta es, de hecho, la proclama de Kant: hay que “educar” la sensibilidad, puesto que no todos parecen preparados para acceder a la belleza sutil —por ejemplo, la de los paisajes sublimes pintados por Friedrich (1774-1840) o por Turner (1775-1851)—, aunque todos pueden acceder a bellezas sencillas, tales como la de una flor.

Por otra parte, si, como hemos señalado, el paisaje es el territorio interpretado y si el conocimiento geográfico consiste, en primera instancia,

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

en saber ver —“*algo que excede la literalidad escrupulosamente científica*” (Ortega Cantero, 1987)—, debe admitirse que se aprende a ver. Dicho de otra forma, la mirada se educa. De esta manera, es crucial la capacidad o habilidad del paisajista en relación con su facultad de ver (de mirar, observar, contemplar, todos ellos verbos activos cuya diferencia es de grado). También es crucial que esta habilidad no sea solamente la del ojo clínico —u ojo científico—, sino la del ojo cultural. En este punto hay que recordar que los sentimientos más intensos hacia la naturaleza están asociados al asombro, a la visión de algo no esperado. Así, si, como hemos apuntado, “*el acto de ver un paisaje es el de descubrir una dimensión superior en el territorio*” (Martínez de Pisón, 2017: 43), la enseñanza del paisaje reclama enseñar a hacer este tipo de descubrimiento. Precisamente porque el paisaje no puede —ni debe— entenderse fuera del marco de aquel que lo construye, lo interpreta y lo juzga, que es el hombre, su enseñanza no puede abandonar la dimensión humanística que aquí se está reivindicando.

En relación con las diferencias que hemos señalado entre las categorías de espacio, territorio y paisaje, la enseñanza del paisaje debería empezar por dar cuenta de las mismas, y, acabando en la última de ellas —el paisaje—, el docente debería comenzar por admitir la imposibilidad de suministrar una definición categórica de paisaje. Después, enseñar paisaje también es mostrar la historia de la mirada del hombre a la naturaleza. El hombre miró el territorio antes que el paisaje, porque el hombre miró a la tierra —sustrato de su subsistencia— antes que a su entorno. El hom-

bre vio, miró, observó, y después, sólo después, contempló. Tampoco la enseñanza del paisaje debe prescindir de la historia de las representaciones literarias y pictóricas del paisaje, que Berque (2009) sitúa en la sociedad china del siglo IV y que en Occidente podemos situar en el Renacimiento, principalmente con la pintura de Patinir (*Patinir y la invención del paisaje* es el título de la exposición que el Museo del Prado dedicó a este pintor en el año 2007).

Por otra parte, frente a las formas de comunicación del saber científico, el recurso a lo narrativo sigue siendo ineludible cuando se estudia el paisaje, por lo menos cuando este estudio no tiene un carácter explicativo sino comprensivo. De la misma manera que se está reivindicando una educación que contemple la dimensión humanística del paisaje, también cabe reivindicar espacios para otros estilos de escritura sobre paisaje, que no sea sólo el consabido estilo científico. Estos otros estilos se refieren tanto a la narración como a la epístola, tanto a la recensión de un texto sobre paisaje como a la reflexión crítica. Además, frente a la presión neológica del inglés, es urgente la reivindicación de las lenguas distintas a ésta precisamente porque en ellas podemos encontrar un léxico que, refiriéndose al paisaje, amplía y enriquece nuestro conocimiento del mismo. El paisaje ha dejado una huella lingüística que merece explorarse, para lo cual es imprescindible que lenguas no anglófonas se incorporen al corpus científico de la geografía y del estudio del paisaje, sin menoscabo de que estos estudios puedan traducirse posteriormente a otros idiomas, entre ellos el inglés. La misión

del geógrafo en materia de paisaje —es decir, del geógrafo cultural, aunque entendemos que esta denominación es tautológica— es la misma que la del antropólogo social y cultural cuando aborda el estudio de una sociedad: no es posible dar cuenta científica de una sociedad sin atender la lengua de sus habitantes.

4. CONCLUSIONES

El creciente interés social por el paisaje ha venido planteando, durante los últimos años, la conveniencia de fortalecer su enseñanza dentro y fuera de los centros universitarios, y de promover la educación en paisaje, ya que su estudio, cuando se aborda su dimensión cultural, fomenta unos valores sociales que trascienden su simple presencia en el currículo escolar. El caso es que la deriva positivista de las ciencias del territorio y del medio ambiente ha hecho que no pocos especialistas interesados en el paisaje hayan abrazado las premisas cuantitativas de la denominada ecología del paisaje, y hayan renunciado a hacer la obligada y necesaria lectura humanística del paisaje —artística, histórica, antropológica, estética, ética, psicológica, filosófica—. No es de extrañar que aquellos que no se han tomado la molestia en leer a aquellos autores que de un tiempo a esta parte vienen teorizando sobre el paisaje, se sorprenden cuando se les explica que el paisaje no existe fuera de la mirada contemplativa del hombre, y que, por tanto, esa carga subjetiva y sensible del paisaje imposibilita, en rigor, su concepción como objeto. Dicho de otro modo, imposibilita su concepción como ciencia positiva.

Aunque así fuera, frente al legítimo saber científico del paisaje y su mirada explicativa, cabe reivindicar un saber humanístico y una mirada comprensiva, mediante la cual el paisajista afronte con garantías de éxito su responsabilidad con la estética del entorno y la ética aplicada al medio ambiente. Ya que el paisaje es un campo de estudio enormemente fértil para la reflexión estética y ética, la docencia del paisaje debería promover este tipo de conocimiento. En este sentido, la misión de la enseñanza del paisaje es, también, despertar sensibilidades, y con ello promover la reflexión crítica acerca de la calidad del paisaje. Con el complemento de la sensibilidad, una sólida formación humanística es la base sobre la que se asienta una transformación responsable y ética del territorio, y por ende, del paisaje resultante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alomar-Garau, G., Gómez-Zotano, J. y Arias-García, J. (2017). Teaching Landscape in Spanish Universities: Looking for new approaches in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 41 (2).
- Berque, A. (2009). *El pensamiento paisajero*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Castiglioni, B. (2007). Education on landscape: Theoretical and practical approaches in the frame of the European Landscape Convention. En S. Reinfried, Y. Schleicher y A. Rempfler (Eds.), *Geographical Views on Education For Sustainable Development* (pp. 79-85). Lucerne: Geographiedidaktische Forschungen.

POR UNA DIDÁCTICA HUMANÍSTICA DEL PAISAJE ANTE LA ENCRUCIJADA

Gabriel ALOMAR GARAU

- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, W. J. (1987). *Definiendo clima*. Boletín de la OMM, 3.
- Gómez-Zotano, J. y Alomar-Garau, G. (2013). La docencia del paisaje en España. Datos preliminares. En *XXIII Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE)*.
- Lyotard, J-F. (2014). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Maderuelo, J. (2001). Introducción. Arte público: naturaleza y ciudad. En J. Maderuelo, J., X. Estévez, G. Moure, P. Restany y G. A. Tiberghien (Eds.), *Arte público: naturaleza y ciudad*. Madrid: Fundación César Manrique.
- (2005). *El Paisaje. Génesis de un concepto*. Madrid: Abada.
- Martínez de Pisón, E. (2017): El puesto de la cultura en el paisaje. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 84, 37-49.
- Mata Olmo, R. (2006). Un concepto de paisaje para la gestión sostenible del territorio. En R. Mata Olmo y A. Tarroja, *El paisaje y la gestión del territorio. Criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo* (pp. 17-40). Barcelona: Diputació de Barcelona – CUIMP.
- Muñoz Espinosa, E. M. y Rodríguez Domenech, M. A. (2015). Enseñar y aprender a pensar los paisajes urbanos. La percepción urbana en las ciudades. En J. de la Riva, P. Ibarra, R. Montorio y M. Rodrigues (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza – Asociación de Geógrafos Españoles.
- Nogué, J. (1992). Turismo, percepción del paisaje y planificación del territorio. *Estudios Turísticos*, 115, 45-54.
- Ortega Cantero, N. (1987). *Geografía y cultura*. Madrid: Alianza.
- (2012). Los valores del paisaje: la Sierra de Guadarrama en el horizonte de Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza. En J. García-Velasco y A. Morales Moya (Eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*. 2 (pp. 673-711). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos y Acción Cultural Española.
- Plieninger, T., Kizos, T., Bieling, C., et alia (2015). Exploring ecosystem-change and society through a landscape lens: recent progress in European landscape research. *Ecology and Society*, 20 (2), 5-35.
- Tuan, Yi-Fu (1991). A View of Geography. *Geographical Review*, 81 (1), 99-107.
- (2007). *Topofilia*. Madrid: Melusina.
- Zimmer, J. (2003). Ètica i estètica del paisatge. En *I Seminari Internacional sobre Paisatge "Les estètiques del Paisatge"*. Barcelona: Publicacions del Centre Universitari Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona (CUIMPB).
- Zoido, F. (2012). El paisaje un concepto útil para relacionar estética, ética y política. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16, 387-424.

NOTAS

1. *Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare uelim, nescio*. Agustín de Hipona. *Confesiones*, Libro XI, capítulo XIV.