



# La importància de l'educació en paisatge

Jaume Busquets

Associat principalment a l'aprenentatge de la geografia i del medi natural, el paisatge és un objecte d'estudi tradicional en tots els sistemes escolars i etapes educatives, si bé és cert que al llarg del temps, segons els models pedagògics i els enfocaments geogràfics subjacents, ha tingut un protagonisme desigual i un tractament divers a l'escola. En aquest sentit, és conegut, per exemple, que l'estudi del paisatge ha afavorit la renovació pedagògica per mitjà de les oportunitats que ofereixen el treball de camp i la relació dels alumnes amb l'entorn, que és part integrant dels continguts curriculars, o que les imatges dels paisatges formen part de la iconografia que il·lustra els llibres de text escolars. Si el paisatge ja és present a l'escola, s'imposa, doncs, una reflexió sobre les causes que han portat a formular la necessitat de l'educació en paisatge.

Als països de l'Occident europeu, es podria establir una estreta relació entre el renovat interès pel paisatge, i en particular per l'educació en paisatge, i la noció de *crisi ecològica planetària* que es va començar a estendre a partir dels anys setanta del segle passat i que no ha deixat de créixer fins ara. Aquest no és el lloc oportú per esbossar els components d'aquesta crisi, però es volen destacar tres processos determinants per comprendre la seva relació amb el paisatge: en primer lloc, els importants canvis productius que va experimentar el camp a partir de mitjan segle xx (com ara la mecanització de les feines agràries, la industrialització de la producció i la revolució verda) i el despoblament rural; en segon lloc, l'expansió de la urbanització (el creixement de les àrees urbanes, l'extensió de la xarxa viària, la popularització de l'automòbil, etc.) associada a la generalització del mode de vida urbà i a la importància creixent de les activitats terciàries, i, per acabar, el desenvolupament dels mitjans de comunicació (en particular, dels mitjans audiovisuals), que va permetre, per primera vegada a la història, un accés generalitzat de la població a la informació.

Els processos descrits no es van produir d'una manera lineal ni van adoptar formes idèntiques a tots els països, però arreu es van traduir en canvis importants en la fesomia dels paisatges agraris seculars, amb una intensitat i un ritme fins llavors poc coneguts i que comprometien el manteniment de la seva diversitat, i també es va traduir en una alteració del medi natural (contaminació de les aigües, pol·lució atmosfèrica, pèrdua de biodiversitat, etc.) que posava en evidència els riscos ambientals i la neces-

sitat de tenir presents les dinàmiques ecològiques en les activitats humanes. D'altra banda, no hi ha dubte que la informació transmesa pels mitjans de comunicació va contribuir a generar consciència dels canvis ambientals i de les transformacions paisatgístiques, gràcies al fet que oferien l'oportunitat de percebre el seu abast global per mitjà de les imatges, i també que la millora de la renda mitjana de la població va contribuir a generar noves exigències relatives a la qualitat de vida i al gaudi de la natura.

L'inici de la consciència social de crisi del paisatge (entesa com a pèrdua dels seus valors i de la seva diversitat) es va iniciar, per tant, en una fase de creixement econòmic i de millora del nivell de vida de la població a Europa i va mantenir una estreta relació amb el desenvolupament de la formació de la crisi ecològica global. Tal com sol succeir en els processos complexos, va ser un procés no desproveït d'aparents paradoxes, com ara la descoberta dels paisatges per primera vegada a la història per mitjà de la generalització del turisme i de l'oportunitat de viatjar per part d'àmplies capes de la població, els efectes nocius de l'impacte de l'activitat turística en el paisatge o la valoració social del paisatge en els moments en què esdevé un bé de consum immers en les dinàmiques de mercat.

Les últimes expressions del procés de valoració social del paisatge són la seva inclusió com a objecte de dret, mitjançant legislació i normes que en regulen l'ús com a part del patrimoni comú, i el plantejament de la necessitat de fomentar l'educació en paisatge. A aquest últim aspecte es dedicaran les pàgines que segueixen.

## **Del paisatge en l'educació a l'educació en paisatge**

És en el context de la maduració progressiva de la consciència social envers la crisi del paisatge que cal situar la signatura, l'any 2000, del Conveni europeu del paisatge (Consell d'Europa, 2000). Aquest Conveni, promogut pel Consell d'Europa, pretén donar resposta de manera proactiva al procés de pèrdua de diversitat dels paisatges europeus i de la qualitat de vida dels ciutadans, amb la voluntat explícita d'"assolir un desenvolupament sostenible que es fonamenti en un equilibri harmoniós entre les necessitats socials, l'economia i el medi ambient" (Consell d'Europa, 2000: preàmbul)

que permeti protegir, gestionar i ordenar els paisatges com a part del patrimoni comú dels europeus.

Els objectius del Conveni europeu del paisatge es concreten en una sèrie de mesures generals i específiques a les quals es comprometen els països que el ratifiquen i que, a hores d'ara, ja comencen a tenir una certa difusió en el conjunt de la societat. Entre aquestes mesures, és important assenyalar que l'impuls a la sensibilització i l'educació de la població envers els valors paisatgístics ocupen un lloc destacat. En concret, en l'article 6 del Conveni europeu del paisatge s'estableix que cada part es compromet a:

- “Fer créixer entre la societat civil, les organitzacions privades i les autoritats públiques la sensibilització sobre el valor dels paisatges, el seu paper i la transformació que pateixen.”
- “Promoure la formació d'especialistes que coneguin els paisatges i que hi puguin intervenir.”
- Establir “programes pluridisciplinaris de formació sobre política, protecció, gestió i ordenació del paisatge adreçats als professionals del sector privat i del públic i a les associacions vinculades”.
- Proporcionar “formació específica a les escoles i a les universitats que tracti, per mitjà de les disciplines vinculades, els valors associats al paisatge i les qüestions relatives a protegir-lo, gestionar-lo i planificar-lo”.

Com una acció destinada a facilitar aquestes mesures, l'any 2009, amb motiu de la V Conferència del Consell d'Europa sobre el Conveni europeu del Paisatge celebrada a Estrasburg, es va presentar l'informe *Education on Landscape for Children* (Castiglioni, 2009)<sup>1</sup>, que és un treball de gran interès i el principal document de referència en la matèria. L'informe analitza els continguts del Conveni en relació amb l'educació en paisatge, proposa objectius i instruments específics per a aquest propòsit i presenta algunes experiències europees que es poden considerar exemplars en aquesta qüestió. És important constatar que el document fa èmfasi espe-

<sup>1</sup> Nota dels editors: la traducció al català d'aquest informe, *Educació en paisatge per a infants*, es pot trobar annexat en aquesta publicació..

cialment en la relació que hi ha entre l'educació en paisatge i el desenvolupament sostenible.

El Conveni europeu no defineix explícitament el concepte d'*educació en paisatge*, però partint de les consideracions incloses en el seu preàmbul, dels enunciats de les mesures concretes que proposa, de les precisions de l'informe esmentat del Consell d'Europa i de les característiques que comparteixen les experiències educatives que s'han portat a terme en els països amb més trajectòria en aquesta matèria (Regne Unit, França, Itàlia o Suïssa), es pot definir l'*educació en paisatge* com la “transmissió significativa de coneixements i la generació d'actituds positives envers el paisatge i els seus valors” (Busquets, 2009a). Aquest concepte d'*educació en paisatge* integra tant les iniciatives promogudes en l'àmbit de l'educació formal com en el de l'educació no formal i inclou tant les accions educatives destinades a la població escolar com aquelles adreçades al conjunt de la població.



Imatge 1. L'educació en paisatge des de les etapes inicials de la infància contribueix a desenvolupar el coneixement de l'entorn, a establir-hi vincles emocionals i a generar-hi actituds positives.

Cal fer notar que el concepte d'*educació en paisatge* difereix del concepte de *paisatge en l'educació*, en el sentit que el primer va més enllà de la presència del paisatge com un component més de l'aprenentatge de la geo-

grafia i del currículum escolar, perquè hi atribueix una dimensió ciutadana i ètica. Tanmateix, l'educació en paisatge no ha de comportar una ruptura amb les aproximacions disciplinàries al seu coneixement (geografia, ecologia, història, art, etc.), sinó que ha d'incorporar a aquests enfocaments les dimensions personal i social pròpies del concepte de *paisatge* del Conveni europeu, o sigui, ha de partir del reconeixement dels vincles emocionals que inevitablement establim les persones amb els paisatges i de la interdependència entre els valors socials i el seu estat.

La dimensió personal —i per tant subjectiva— del paisatge és una conseqüència de les capacitats i les limitacions perceptives dels sentits i del paper de filtre que exerceixen els nostres valors i altres característiques personals (com ara l'edat, el gènere i l'estat d'ànim) en tota apreciació del paisatge, fets que la converteixen en una vivència personal única i irreplicable. La vivència i la consciència de la dimensió subjectiva del paisatge són imprescindibles per al desenvolupament personal, per a l'aprenentatge del mètode científic de treball i per a l'adopció d'una actitud crítica i tolerant en els escolars.

La dimensió social del paisatge és el resultat, d'una banda, de l'acció de la cultura en cadascun de nosaltres (que inevitablement impregna la nostra mirada envers el paisatge) i de la naturalesa social del paisatge, en la mesura que aquest és el resultat del procés de transformació del medi per satisfer les necessitats socials. Aquest procés té un caràcter contradictori perquè si bé l'acció humana ha creat paisatges que són objecte d'admiració, també ha comportat la degradació del medi i la banalització dels paisatges. En tot cas, la consideració de la dimensió social és imprescindible per al coneixement del paisatge i la seva educació, perquè afavoreix el desenvolupament de la responsabilitat individual i col·lectiva.

Les dues dimensions, personal i social, en l'educació en paisatge resulten cabdals per tal de superar el distanciament que sovint ha convertit el paisatge en quelcom llunyà i aliè a les persones, com una postal que pot ser contemplada o estudiada, però no viscuda. Un dels principals reptes de l'educació en paisatge és precisament aconseguir que els alumnes el visquin com una cosa pròpia i alhora compartida amb la resta de ciutadans, sentint que en formen part i que tenen un compromís amb el seu present i també amb el seu futur.



## Deu premisses didàctiques per a l'educació en paisatge

Com s'ha dit més amunt, actualment el paisatge és present en l'educació, ja que el seu aprenentatge forma part dels currículums de les diverses etapes i cicles educatius, principalment en les àrees de ciències socials i de ciències naturals. Tanmateix, en el context actual, és necessari que aquesta presència adquireixi una dimensió plenament educativa i cal estendre l'educació en paisatge al conjunt de la societat. En aquest sentit, a continuació s'exposen deu premisses didàctiques que contribueixen a inscriure els aprenentatges relatius al paisatge en els objectius educatius del Conveni europeu del paisatge i a desenvolupar la sensibilitat i el sentit ètic dels escolars i del conjunt dels ciutadans envers el paisatge.

### Reivindicar els paisatges ordinaris

L'estudi dels paisatges singulars dotats amb una bellesa excepcional o d'aquells caracteritzats per un predomini dels components naturals ha estat, durant molt temps, una característica en l'ensenyament del paisatge a les escoles. Si bé en aquest sentit, els últims vint anys, s'ha experimentat un canvi en aquesta tendència, encara s'associa preferentment l'estudi dels paisatges a l'estudi de la natura i, a fora de l'escola, una gran part de la població exclou del concepte de *paisatge* aquells entorns dominats per components humans, com ara els entorns urbans o industrials.

Sovint, aquesta tendència ha comportat l'oblit d'aquells paisatges més propers als escolars, és a dir, d'aquells paisatges *ordinaris* que, en molts casos, són els escenaris de vida quotidians de la majoria dels alumnes i de les seves famílies i que, per tant, són els que tenen una influència més directa en el seu benestar. La reivindicació dels paisatges ordinaris és un dels principals reptes de l'educació en paisatge, perquè tots els paisatges estan proveïts de significats i de valors, existents o potencials, i poden ser objecte d'atenció i d'estudi. L'aproximació als paisatges quotidians s'ha de dirigir a generar curiositat per descobrir els matisos de la realitat pròxima, a desvetllar les relacions existents entre els elements naturals i els humans, a trobar-hi empremtes del passat i a formular desitjos individuals o col·lectius sobre el seu futur.

## Llegir els significats del paisatge

La possibilitat de llegir els significats del paisatge és fruit de la seva concepció com a text o com a sistema semiòtic. Des d'aquest punt de vista, el paisatge ha suggerit nombroses comparacions. El geògraf Eugenio Turri (1998), per exemple, va emprar la metàfora del paisatge com a teatre on tenien lloc les escenes de la vida humana en societat. Segons aquesta visió, cada societat ha creat una determinada escenografia i ha utilitzat un llenguatge expressiu propi, o sigui, ha creat el *seu* paisatge, els autors del qual poden ser anònims (la societat en conjunt) o reconeguts (arquitectes, urbanistes, paisatgistes, etc.).

Es considera que no és apropiat establir un paral·lelisme estricte entre les nocions de text i de paisatge, entre altres coses, perquè no tots els components del paisatge corresponen a la voluntat de transmetre un missatge determinat ni formen part d'un autèntic sistema semiòtic (Busquets, 2009b). Però és cert que la presència d'elements humans en el paisatge no solament expressa la satisfacció de necessitats de tipus funcional sinó també de tipus simbòlic (com ara el poder, la riquesa, la tecnologia i la pertinença) i, a la inversa, que les persones atribuïm significats culturals a elements propis del medi natural (la protecció, el perill, la fertilitat, etc.) i establím relacions significatives entre els diversos elements del paisatge de manera semblant al que succeeix amb el llenguatge.

L'atribució de significats al paisatge sembla consubstancial a l'adaptació humana al medi, facilita el desenvolupament dels individus en societat i explica per què diversos paisatges poden generar en nosaltres estats anímics diversos (com ara inquietud, tranquil·litat o avorriment, entre d'altres). La lectura del paisatge com a sistema obert de signes presenta unes possibilitats d'aprenentatge fins ara poc explorades, que probablement exigeixen un esforç per part del professorat, però que afavoreixen el paper actiu per part dels alumnes, perquè cadascú pot atribuir els seus propis significats als signes del paisatge alhora que permet la concurrència de conceptes i habilitats pròpies de les diverses àrees de coneixement escolar i l'aplicació de diversos nivells de lectura, partint dels aspectes visuals i formals (Busquets, 1996) i arribant a la discriminació de variables específiques per aconseguir formular una hipòtesi global dels significats o del conjunt de significats de cada paisatge.





Imatge 2. La lectura del paisatge com a sistema obert de signes que sovint competeixen per ser preeminentes obre unes possibilitats encara poc explorades en l'ensenyament.

### **Concebre el paisatge com a producte social**

L'ecologia del paisatge ha posat de manifest la importància de les interaccions ecològiques que hi ha entre els components del medi natural i del medi social i ha enfortit la concepció del paisatge com a sistema, facilitant la seva inclusió en el paradigma del desenvolupament sostenible. D'altra banda, és evident el protagonisme de l'acció humana en la major part de paisatges de la Terra, raó per la qual s'han popularitzat les nocions de paisatges humanitzats o paisatges culturals.

En la mesura que l'acció humana sobre el medi natural no és el fruit de l'actuació individual sinó de les relacions socials, el paisatge es pot concebre com un producte social, és a dir, com una creació fruit de la cooperació humana, sotmès a les dinàmiques socials i culturals i dotat amb historicitat. Com a constructe i com a producte social, el paisatge es troba sotmès a un procés permanent de construcció – desconstrucció – construcció, a l'ensens que natura i cultura es penetren i s'influencien inevitablement (Nogué, 2007: p. 11-24).

Des del punt de vista educatiu és cabdal desvetllar la consciència que en la construcció social del paisatge cadascú hi participa alhora com a individu i com a membre d'una comunitat, per tal que els alumnes se sentin protagonistes i corresponsables de l'estat actual i futur dels paisatges.

### **Aprendre de la complexitat**

Com a producte social, el paisatge és una realitat polièdrica en la qual intervenen variables molt diverses (socials, tecnològiques, ambientals, etc.) que el fan un objecte particularment complex, complexitat que es veu augmentada per la seva dimensió perceptiva i cultural. L'educació en paisatge ha de partir de l'acceptació d'aquesta complexitat, sense renunciar al seu coneixement rigorós. El coneixement dels diversos components del paisatge i l'aprenentatge progressiu de les diferents interaccions que s'estableixen entre si han de ser compatibles amb el manteniment de la dimensió holística i el component subjectiu que sempre impregna l'aproximació al paisatge. No es tracta de renunciar al coneixement científic, ans de no prescindir de tots els components del paisatge i de no perdre la seva riquesa de significats, entre els quals s'inclouen aquells de caràcter simbòlic, estètic o existencial.

Aprendre de la complexitat és una premissa bàsica per tal d'assolir un aprenentatge significatiu del paisatge i, també, una oportunitat perquè els alumnes s'hi aproximïn des de diverses lectures i diferents disciplines al llarg del currículum escolar, com també perquè acceptin i comprenguin les actituds socials contradictòries i els conflictes que pot generar.

En relació amb la complexitat del paisatge, i reprenent la comparació amb el text, si a finals de segle xx l'arquitecte Darko Pandakovic (1994) es va referir al paisatge com un llibre obert, avui sembla més apropiada la metàfora de l'hipertext, perquè reflecteix més fidelment la naturalesa complexa del paisatge, tant a escala espacial com temporal, com també la multiplicitat de camins que permeten accedir al seu coneixement.

### **Utilitzar la multiplicitat de recursos existent**

L'entorn ofereix una gran varietat de recursos apropiats per promoure l'educació en paisatge: "El paisatge és com l'aire", s'afirma en la publicació promoguda per la Xarxa Europa d'Ens Locals i Regionals per a l'Aplicació

del Conveni Europeu del Paisatge (RECEP) del Consell d'Europa *We are the Landscape* (Berengo i Di Maio, 2009: p. 27), o el que és el mateix, el paisatge es troba arreu. Aquesta ubiqüitat és un gran avantatge que facilita l'aprenentatge sempre que l'educador esperoni la curiositat dels alumnes, promogui la seva reflexió i els faci sentir protagonistes del paisatge, tant si és d'un paisatge de gran interès com si es tracta d'un paisatge ordinari, si és rural o urbà, tant si es troba en bon estat com si està degradat.

El treball de camp no ha de ser plantejat com a excepcional, com a extraescolar, sinó que s'ha de viure com una extensió del treball a l'aula. Mai com al moment actual no hi ha hagut tanta disponibilitat de recursos i serveis destinats a facilitar el treball de camp (és el cas dels centres d'interpretació, camps d'aprenentatge o itineraris), però, a més a més, qualsevol entorn proporciona nombroses oportunitats per a l'educació en paisatge. Tampoc mai no havia estat possible, com avui, accedir fàcilment a un volum tan ingent d'informació sobre el territori i el paisatge (cartografia, fotografies aèries, iconografia, dades estadístiques, premsa entre d'altres), gràcies a les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies i, en particular, gràcies a l'existència d'Internet. I això ha comportat que un dels reptes més importants de l'educació actual sigui proporcionar criteris per seleccionar, discriminar i jerarquitzar la informació disponible. Sembla oportú, per tant, aprofitar la facilitat d'accés a tal varietat i quantitat de recursos per promoure un progrés no tan sols quantitatiu, sinó sobretot qualitatiu en l'estudi del paisatge que contribueixi tant a formar la capacitat de gestionar i interpretar la informació com a contrastar les dades procedents del treball de camp —sempre subjectes al filtre de la percepció personal— amb les dades compilades i processades per altres fonts (demogràfiques, geogràfiques, econòmiques, literàries, històriques, etc.).

### **Superar la dicotomia local-global**

Pot semblar una paradoxa reivindicar la necessitat de l'educació en paisatge —una realitat sempre vinculada a un lloc i, per tant, local, en plena època de domini d'allò global. Tanmateix, es tracta d'una contradicció només aparent perquè la fesomia o aparença dels paisatges es deu tant als factors locals com a les dinàmiques globals que s'estableixen per mitjà dels fluxos i dels intercanvis de persones, recursos o idees. El procés de difusió cultural

i de transformació del medi natural per adaptar-lo a les necessitats socials mitjançant la cultura es va iniciar amb les primeres pràctiques agràries i no ha deixat d'intensificar-se fins a assolir l'actual densitat i immediatesa d'intercanvis.

Tots els paisatges són l'expressió local de fenòmens que tenen un abast global, i la seva aparença i evolució depenen tant del que passa en aquell lloc concret com del que succeeix més enllà dels seus límits. Per exemple, les transformacions en els paisatges rurals com a conseqüència de la política agrària comunitària o la museïtzació de determinats centres urbans a causa de la democratització del turisme són processos paisatgístics que s'expressen localment, però que no es poden explicar sense tenir present l'abast global de les dinàmiques econòmiques, socials i culturals.

Així doncs, l'educació en paisatge esdevé una oportunitat per incentivar el descobriment de les relacions dialèctiques que s'estableixen entre els fets locals i els globals, per destacar la importància creixent dels fluxos i els intercanvis i per promoure la consciència de ciutadans del món.



Imatge 3. L'estudi del paisatge pot esdevenir un interessant estímul per a la pràctica del mètode científic de treball, des de l'observació *in situ* i la recollida de dades fins al seu tractament, interpretació i expressió.

## **Enfortir la dimensió patrimonial**

Com a expressió de l'acció humana en el medi natural al llarg de la història, el paisatge té una dimensió patrimonial indubtable, que comprèn elements i estructures que mostren formes particulars de la relació entre les societats i el seu entorn. A la vegada, la mateixa diversitat de paisatges forma part del patrimoni de la humanitat. Així, l'any 1992 la Convenció de Patrimoni Mundial de la UNESCO va establir que els paisatges culturals són el resultat de la combinació de la natura i la humanitat que il·lustra l'evolució de la societat i els assentaments humans sota la influència de les restriccions i les oportunitats que proporciona el seu entorn natural i de les forces socials, econòmiques i culturals tant locals com globals.

Les activitats sobre la dimensió patrimonial del paisatge a l'escola no haurien de tenir per finalitat principal el coneixement dels grans paisatges culturals, sinó el descobriment dels components patrimonials presents en qualsevol paisatge, aquelles traces que parlen del passat i aquells elements del present amb els quals la societat s'identifica i als quals atribueix un valor especial. L'enfortiment de la dimensió patrimonial en l'educació en paisatge afavoreix el sentit del lloc, l'adquisició del concepte de *temps històric* i el desenvolupament de vincles positius de les persones amb el seu entorn, que són requisits per contribuir a generar actituds personals i socials responsables.

## **Adaptar-se al desenvolupament cognitiu**

Els vincles que estableixen els alumnes amb els paisatges varien segons l'edat, el seu grau de desenvolupament cognitiu i el seu estadi de socialització. L'educació en paisatge ha de partir de la consideració de les variables cognitives per assolir uns resultats satisfactoris.

Des de l'etapa de l'educació infantil, en què la relació dels infants amb l'entorn és fonamentalment sensorial i egocèntrica, fins a l'etapa de l'educació secundària, en què arriba a tenir un caràcter racional i cooperatiu, hi ha un llarg recorregut que permet desplegar una gran varietat d'estratègies didàctiques i de procediments d'aprenentatge, però que, en tot cas, s'han d'adaptar a l'estadi evolutiu dels infants. Algunes d'aquestes estratègies i procediments es relacionen amb competències de caràcter general (com ara la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita i el llenguatge

matemàtic), mentre que d'altres es relacionen amb competències que es treballen preferentment en els àmbits de les disciplines específiques (com, per exemple, la lectura de mapes, la representació gràfica o l'expressió plàstica, entre d'altres).

En totes les fases educatives, el treball del paisatge a l'escola cal que es basi en el paper actiu dels alumnes, com a protagonistes de l'acció i com a actors del paisatge, atenent en tot moment la doble dimensió del paisatge (subjectiva i objectiva). Així mateix, cal que es basi en un procés d'*aprenentatge en espiral*, entès com a procés de retroalimentació per mitjà d'una experiència contínua al llarg de l'escolaritat en la qual els alumnes, gràcies al seu treball i a la interacció amb els altres i amb l'entorn, modifiquen el coneixement del món i es modifiquen a si mateixos.

### **Adoptar el mètode científic de treball**

La subjectivitat inherent a la noció de paisatge i la seva complexitat no són impediments que posin en qüestió la possibilitat d'assolir el seu coneixement científic; ans al contrari, fan imprescindible aquest tipus de coneixement, basat en la racionalitat, en el rigor metodològic i en la capacitat crítica, per tal de no eludir cap variable que alteri la seva naturalesa.

L'educació en paisatge s'ha de fonamentar en la pràctica del mètode científic de treball, que, en coherència amb la naturalesa dual del paisatge, ha de permetre incorporar tant procediments associats a les ciències positives com a les ciències socials i humanes. Però per tal que la pràctica d'aquest mètode sigui eficaç, cal aplicar-lo sistemàticament al llarg del procés d'aprenentatge, partint de les capacitats del desenvolupament cognitiu de cada etapa educativa per fer-les avançar cap a unes possibilitats més grans.

L'anàlisi geogràfica, que té una llarga tradició i riquesa d'enfocaments, proporciona un mètode científic d'interpretació del paisatge que s'ha mostrat molt eficaç com a estratègia per facilitar el seu aprenentatge a l'escola i que, basant-se en la lectura i la interpretació de les relacions de tot tipus que s'estableixen entre els components humans i els del medi natural (relacions ambientals, econòmiques, culturals, entre d'altres), cerca l'explicació de la fesomia que caracteritza cada paisatge i del seu estat evolutiu. L'informe *Education on Landscape for Children* inclou una adaptació

d'aquest mètode a l'escola, en forma de seqüència de treball. També pot ser d'interès consultar articles com ara Batllori i Serra (2007) o Liceras (2003).

### **Transferir els coneixements experts**

No es descobreix res de nou si es diu que en general hi ha un decalatge entre els avenços dels coneixements i la seva transferència a l'escola, ni tampoc si s'afirma que aquest decalatge es registra també en l'ensenyament i l'aprenentatge del paisatge, fet que es tradueix en una tardança en l'arribada dels nous coneixements a la pràctica educativa i en la dificultat per superar determinats plantejaments i prejudicis. Si s'admet que la responsabilitat de l'educació és col·lectiva, queda clar que les causes d'aquesta tardança o actualització no són responsabilitat única dels educadors ni d'un únic estament social.

La conveniència de transferir els coneixements experts a l'escola i al conjunt de la societat (o de socialitzar els coneixements) és un requisit indispensable per tal que l'educació en paisatge sigui efectiva i pugui assolir



Imatge 4. La reivindicació dels paisatges quotidians, amb independència del seu caràcter més o menys excepcional, és un dels principals reptes de l'educació en paisatge, perquè tots els paisatges estan proveïts de significats i de valors.



tots els seus objectius, que —recordem-ho— a part de desvetllar l'interès i generar actituds positives envers el paisatge pretén desenvolupar la responsabilitat i el sentit de ciutadania en els infants i en el conjunt de la població.

Però perquè la transferència de coneixements experts sigui possible és necessari que les autoritats educatives, el conjunt de la comunitat educativa i el món de la recerca estableixin complicitats i ponts de diàleg. Les facilitats d'accés a la informació i les possibilitats de treball en xarxa fan més permeables aquests àmbits diversos i ofereixen oportunitats a l'educació en paisatge que no es poden deixar escapar.

## **L'educació en paisatge dins la política de paisatge de Catalunya**

Sembla oportú concloure aquest capítol fent una breu referència a les accions d'educació en paisatge que s'han dut a terme en el marc de la política de paisatge de Catalunya. No en va, el Parlament català va ser la primera cambra parlamentària europea a adherir-se al Conveni europeu del paisatge, i la Generalitat de Catalunya, el primer govern autònom de l'Estat espanyol a aprovar una llei específica del paisatge<sup>2</sup> (Generalitat de Catalunya, 2006). La Llei 8/2005 de protecció, gestió i ordenació del paisatge, vigent des de l'any 2005, ha comportat el desenvolupament de totes les mesures derivades de l'adhesió al Conveni europeu (com els catàlegs de paisatge, els objectius de qualitat paisatgística, o les directrius de paisatge) entre les quals es troben la sensibilització i l'educació en paisatge.

L'interès de les accions promogudes dins les polítiques de paisatge rau precisament en el fet que s'inscriuen en un plantejament global, coherent amb els objectius generals de la Llei de paisatge i amb els principis de la nova cultura del territori que impregnen l'actual política territorial. En concret, l'article 15 de la Llei de paisatge estableix les mesures següents de sensibilització, educació i suport que ha de portar a terme el Govern:

<sup>2</sup> Nota dels editors: un any abans que ho fes Catalunya, la Comunitat Valenciana va aprovar una llei de paisatge pròpia, però no específica (Llei 4/2004, de 30 de juny, de la Generalitat Valenciana, d'Ordenació del Territori i Protecció del Paisatge), atès que integra també aspectes territorials.

- “Fomentar la sensibilització de la societat, de les organitzacions privades i dels poders públics respecte al paisatge i els seus valors, respecte a la seva importància cultural, social i econòmica, respecte a la seva evolució i respecte a la necessitat de promoure i potenciar la seva protecció, gestió i ordenació.”
- “Promoure la consideració del paisatge en els programes dels diversos nivells educatius i, en particular, en els destinats a la formació d’especialistes. Així mateix, ha de fomentar l’intercanvi d’experiències i ha de donar suport als projectes de recerca i de difusió dels coneixements sobre el paisatge.”
- “Potenciar les activitats de les administracions locals i de les diverses organitzacions públiques i privades que acompleixin actuacions de promoció i protecció del paisatge, especialment les que tinguin per objecte la custòdia del territori per a la preservació dels seus valors paisatgístics, i donar suport a [aquestes] activitats.”

El desplegament d’aquestes mesures s’ha materialitzat en diverses accions destinades a la població en general, com ara l’organització de l’exposició itinerant “País de paisatges”, que es va presentar en diverses ciutats catalanes; l’elaboració de materials destinats a promoure la integració paisatgística de les activitats en el territori; el suport a iniciatives promogudes per altres entitats, i, en particular, l’ambiciós projecte Ciutat, Territori, Paisatge, que té per finalitat promoure l’educació en paisatge entre els alumnes d’educació secundària, i del qual a continuació es destaquen tres dels aspectes més rellevants:<sup>3</sup>

Ciutat, Territori, Paisatge és el resultat d’un treball transversal promogut conjuntament per dos departaments del Govern català (els antics departaments de Política Territorial i Obres Públiques i Educació, actualment departaments de Territori i Sostenibilitat i Ensenyament) i per l’Observatori del Paisatge de Catalunya, entitat de suport a la política de paisatge de Catalunya que té entre les seves finalitats més importants promoure la sensibilització i l’educació de la societat catalana en paisatge. La concepció i l’elaboració del projecte respon a la voluntat de coordinar els objectius de

<sup>3</sup> Nota dels editors: per a més informació sobre el projecte educatiu Ciutat, Territori, Paisatge, consulteu el capítol de la Roser Batllori i Joan M. Serra de la pàgina 133.

la Llei de paisatge, descrits anteriorment, amb l'article 59 de la Llei d'educació, especialment la voluntat de proporcionar a tots els alumnes una educació que els permeti “assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat” i “desenvolupar el nivell adequat, com a forma de coneixement reflexiu, de formació de pensament i d'expressió d'idees, habilitats i competències culturals, personals i socials”.

El projecte s'insereix plenament dins els continguts del currículum educatiu de la Llei d'educació, perquè promou l'estudi dels conceptes que el currículum estableix per a les diverses disciplines educatives, reforça el treball de les competències escolars bàsiques, es basa en els mateixos principis educatius i didàctics que el fonamenten i permet fer-ne un ús flexible i una diversitat d'aplicacions a l'escola d'acord amb la programació del centre i de les característiques de cada grup classe. Per assolir aquesta integració, després de dos anys de treball d'elaboració (2006-2007), el projecte



Imatge 5. És cabdal que, a través de la reflexió i el treball dels alumnes, es desvetlli la consciència que cadascú participa en la construcció social del paisatge com a individu i com a membre d'una comunitat.

va ser experimentat en deu centres d'educació secundària obligatòria per part de professorat i alumnes, fet que va permetre la millora i l'adaptació dels seus continguts conceptuals i procedimentals a la pràctica educativa.

Ciutat, Territori, Paisatge es basa en les oportunitats que ofereixen les noves tecnologies i el treball en xarxa per a l'aprenentatge i aprofita el poder d'atracció que la seva utilització comporta per als escolars. Val a dir que el projecte no utilitza les noves tecnologies només com a suport, sinó també com una ocasió per actualitzar el saber referent al paisatge per part del professorat i de plantejar formes estimulants d'ensenyar el paisatge.

Tot i que el projecte Ciutat, Territori, Paisatge es dirigeix preferentment als alumnes d'educació secundària obligatòria, les seves característiques el fan apropiat, també, en l'àmbit de l'educació no formal. Esperonats per l'interès que ha despertat el projecte dins i fora de Catalunya i els resultats dels centres que l'han aplicat, i en compliment dels objectius previstos per la Llei de paisatge, el curs 2010-2011 s'ha iniciat el treball d'elaboració d'un nou projecte d'educació en paisatge, en aquest cas destinat als centres d'educació primària i als infants d'aquesta etapa educativa.

## Referències bibliogràfiques

BATLLORI, Roser; SERRA, Joan M<sup>a</sup> (2007). "Una metodologia per a l'estudi del paisatge", *Perspectiva Escolar*, núm. 311, p. 17-27.

BERENGO, Cecilia; DI MAIO, Sara (2009). *We are the landscape*. Florència: Giunti Progetti Educativi; RECEP.

BUSQUETS, Jaume (1996). "La lectura visual del paisaje. Bases para una metodologia", *Iber*, núm. 19, p. 53-59.

--- (2009a). "Glosario en gestión del paisaje", dins Jaume Busquets, Albert Cortina (coord). *Gestión del paisaje. Manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*. Barcelona: Ariel.

--- (2009b). "Análisis semiótico del paisaje", dins Jaume Busquets, Albert Cortina (coord). *Gestión del paisaje. Manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*. Barcelona: Ariel.

CASTIGLIONI, Benedetta (2009). *Education on Landscape for Children*. Estrasburg: Consell d'Europa. [Versió catalana inclosa com a annex en aquesta mateixa publicació].

CONSELL D'EUROPA (2000). *Conveni europeu del paisatge* [en línia]. <[http://www.mma.es/secciones/desarrollo\\_territorial/paisaje\\_dt/convenio\\_paisaje/pdf/cep\\_catala.pdf](http://www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/paisaje_dt/convenio_paisaje/pdf/cep_catala.pdf)> [consulta: 07.10.2009].

GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *Llei 8/2005 i Reglament de protecció, gestió i ordenació del paisatge*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. (Quaderns de Legislació; 65).

--- (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. (Quaderns de Legislació; 82).

LLEI 4/2004, de 30 de juny, de la Generalitat, d'Ordenació del Territori i Protecció del Paisatge. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 4788 (2 de juliol de 2004), p. 17.841-17.878.

LICERAS, Ángel (2003). *Observar e interpretar el paisaje*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

NOGUÉ, Joan (2007). "El paisaje como constructo social", dins Joan Nogué (ed.). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 11-24.

PANDAKOVIC, Darko (1994). "Il paesaggio è un libro aperto", *École*, núm. 24, p. 17-20.

TURRI, Eugenio (1998). *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Venècia: Marsilio.